

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Maria Mariana Gonçalves Rocha

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

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Maria Mariana Gonçalves Rocha

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

ORIENTAÇÃO
José Paulo Gomes Brazão



Faculdade de Ciências Sociais
Departamento de Ciências da Educação
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Ano Letivo: 2018/2019

Mariana Rocha

**Relatório de estágio apresentado à Universidade da Madeira para obtenção do grau de
Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Orientador: Professor Doutor José Paulo Gomes Brazão

Funchal e UMa, julho de 2019

**Mestre, são plácidas
Todas as horas
Que nós perdemos.
Se no perdê-las,
Qual numa jarra,
Nós pomos flores.**

**Não há tristezas
Nem alegrias
Na nossa vida.
Assim saibamos,
Sábios incautos,
Não a viver,**

**Mas decorrê-la,
Tranquilos, plácidos,
Tendo AS CRIANÇAS
Por nossas mestras,
E os olhos cheios
De Natureza...**

Ricardo Reis (excerto)

Agradecimentos

Era uma vez uma sonhadora que realizou um dos seus muitos sonhos. Era uma vez uma missão cumprida que só o foi graças ao amparo de outros sonhadores. Quero, por isso, agradecer à minha família, em especial aos meus pais. Ao meu namorado. Às minhas amigas. Às minha colegas de licenciatura e de mestrado. Aos professores da Universidade e professores cooperantes. Ao meu orientador. A todas as pessoas que, sem querer, contribuíram de forma positiva ao longo desta jornada. O meu muito obrigada!

Resumo

Este relatório expõe, como propósito primordial, uma reflexão sobre a intervenção pedagógica protagonizada por mim. Aqui, pretende-se explicar os pressupostos metodológicos e teóricos que orientaram a atuação pedagógica, em consonância com as experiências e atividades desenvolvidas na Sala Laranja do Externato Princesa Dona Maria Amélia e Infantário Rainha Sílvia; no 2.º ano, turma A, da Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré; e no 4.º ano, turma A, da Escola Básica 1º Ciclo e Pré-escolar da Ladeira. O culminar deste relatório significa a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Aqui, escrutinar-se-á sobre as aprendizagens efetuadas, centradas numa metodologia de investigação-ação, sobretudo ao nível do pré-escolar, permitindo a capacidade de investigação e reflexão durante e sobre o processo de ensino-aprendizagem. Dessa capacidade resultaram intervenções planeadas e sustentadas em constantes e evolutivas reflexões e avaliação dos métodos utilizados.

Do período de observação inicial, em contexto de pré-escolar, surgiu uma questão-problema: “Como poderei desenvolver as relações intersociais e o sentido de competitividade saudável com o grupo da sala laranja?”. A resposta a essa questão resultou de uma panóplia de estratégias que permitiram o desenvolvimento de capacidades de cooperação entre os colegas.

Importa, ainda, assinalar que a ação pedagógica teve como ponto basilar o impulsionamento de cada criança e cada aluno como os principais agentes principais do seu percurso educativo.

Palavras-chave: Crianças; Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Investigação-Ação; Relações Intersociais; Competitividade Saudável.

Abstract

This report presents, as a primary purpose, a reflection on the pedagogical intervention carried out by me. Here, we intend to explain the methodological and theoretical assumptions that guided the pedagogical performance, in line with the experiences and activities developed, in the Sala Laranja of the Externato Princesa Dona Maria Amélia and Infantário Rainha Sílvia, in the 2nd year, class A, of the Basic School of the 1st Cycle with Pre-School and Nursery of Nazaré and in the 4th year, class A, of the Basic School 1st Cycle and Preschool of Ladeira. The culmination of this report means obtaining the master's degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education.

Here, it will be scrutinized on the lessons learned, centered on a research-action methodology, especially at the preschool level, allowing the capacity for research and reflection during and about the teaching-learning process. This capacity resulted in planned and sustained interventions in constant and evolutionary reflections and evaluation of the methods used.

From the initial observation period, in the pre-school context, a problem question emerged: "How can I develop inter-social relations and a sense of healthy competitiveness with the Sala Laranja group?" The answer to this question resulted from a panoply of strategies that allowed the development of cooperation capacities among colleagues.

It is also important to point out that the pedagogical action had as basic point the impulse of each child and each student as the main agents of their educational path.

Keywords: Children; Pre-School Education; 1st Cycle of Basic Education; Research Action; Intersocial Relationships; Healthy Competitiveness.

Sumário

Introdução	1
Parte 1	3
– Enquadramento Teórico e Metodológico	3
Capítulo I	4
O Currículo	4
1.1. A importância do Currículo	6
1.1.1. Orientações Curriculares	8
1.1.2. O currículo no Pré-Escolar	9
1.1.3. O currículo no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	11
1.1.4. Flexibilização e autonomia curricular	12
1.2.1. Intencionalidade Pedagógica	17
1.2.2. Diferenciação Pedagógica	19
Capítulo II.....	21
Os processos de desenvolvimento da aprendizagem	21
2.1. Componentes do Processo Ensino-Aprendizagem	21
2.2. Aprendizagem Cooperativa	23
2.3. Atividade lúdica enquanto facilitadora da aprendizagem.....	26
2.4. Aprendizagem baseada no Construtivismo	27
Parte 2	29
– Enquadramento Metodológico.....	29
Capítulo III.....	30
A investigação-Ação no contexto Pré-Escolar	30
3.1. Conceito de Investigação-Ação	30
3.2. Fases da Investigação-Ação.....	32
3.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados de Investigação-ação	34
3.3.1. Técnicas: observação participante.....	35
3.3.2. Instrumentos: diário de bordo, notas de campo, análise de documentos e registos fotográficos.	35
3.4 – Métodos de Análise de dados	37
3.5. – Fases do Projeto.....	38
3.5.1. Cronograma	38
Capítulo IV	40
Prática Pedagógica I em contexto de Educação Pré-Escolar.....	40
4.1. Contextualização do Capítulo.....	40
4.2. A Instituição.....	40
4.2.1. - Enquadramento histórico: breve contextualização histórica do Externato Princesa Dona Maria Amélia.	41
4.2.2. – Caraterização do Meio Envolvente	42
4.2.3. Caraterização do Estabelecimento de Ensino.....	44
4.2.4. - Projeto Educativo.....	46
4.3. - Sala Laranja.....	48
4.3.1. - Caraterização do grupo	48
4.4. Intervenção Pedagógica: Atividades Desenvolvidas	56
4.4.1. Projeto de Investigação-Ação	57
4.4.2. Estratégias de Intervenção.....	58
4.4.2.1. Atividade 1- Corpo humano.....	58

4.4.3. Intervenção com a comunidade – Peça de Teatro-Pão Por Deus.....	76
4.5. Síntese da Intervenção Pedagógica no Contexto da Educação Pré-Escolar.....	77
Capítulo V.....	80
- Prática Pedagógica II em contexto de 1º. Ciclo do Ensino Básico	80
5.1. Contextualização do Capítulo.....	80
5.2. A Instituição.....	80
5.2.1. Caraterização do Meio Envolvente	81
5.2.2. Caraterização do Estabelecimento de Ensino.....	82
5.2.3. Projeto Educativo	83
5.3. – Turma do 4.º A	84
5.3.1. - Caraterização da Turma	84
5.4. Intervenção Pedagógica: Atividades Desenvolvidas.....	85
5.4.1. Atividade 1 - Construção de sólidos com palitos	85
5.4.2. Atividade 2 - Medida de Área	87
5.4.3. Atividade 3 – Construção do Metro Cúbico.....	88
5.5. - Intervenção com a comunidade – Reciclagem.....	90
5.6. Síntese da intervenção na Prática Pedagógica do 4.º A.....	92
Capítulo VI	97
- Prática Pedagógica III em contexto de 1º. Ciclo do Ensino Básico	97
6. Contextualização do Capítulo.....	97
6.1. – A Instituição.....	97
6.1.1. – Caraterização do Meio Envolvente	98
6.1.2. Caraterização do Estabelecimento de Ensino.....	99
6.2. – Turma do 2.º A	101
6.2.1. - Caraterização da Turma	101
6.3. Intervenção Pedagógica: Atividades Desenvolvidas.....	102
6.3.1. - Atividade 1 - Introdução da Multiplicação do 2	103
6.3.2. Atividade 2 – Texto Informativo	105
6.3.3. - Atividade 3 – Experiência sobre os sentidos	107
6.4. - Síntese da intervenção na Prática Pedagógica do 2.º A.....	109
Considerações Finais	112
Referências	113
Referências Normativas.....	118

Índice de Gráficos

1 - Processo Cíclico de Investigação-ação	30
2 – Cronograma do Projeto.....	38

Índice de Imagens

Imagem 1 – Edifício Externato Princesa Dona Amélia e Infantário Rainha Sílvia.....	41
Imagem 2 – Localização do Externato Princesa Dona Amélia e Infantário Rainha Sílvia.....	42
Imagem 3 – Instalações do Externato.....	46
Imagem 4 – Sala Laranja.....	51
Imagem 5 – Área da Casinha.....	52
Imagem 6 – Área da Biblioteca.....	52
Imagem 7 – Área dos Desenhos.....	52
Imagem 8 – Área do Tapete/Garagem.....	53
Imagem 9 – Área dos Jogos.....	53
Imagem 10 – Área das Plasticinas.....	53
Imagem 11 – Quadro de Presenças e Placar “Quantos Somos?”.....	54
Imagem 12 – Quadro de Regras.....	54
Imagem 13 – Trabalho realizado sobre os cinco sentidos.....	60
Imagem 14 – Momento de Dança.....	60
Imagem 15 – Jogo dos Sentidos.....	61
Imagem 16 – Exploração do Tato.....	62
Imagem 17 – Jogo de Cooperação.....	63
Imagem 18 – Atividade de Educação Física.....	65
Imagem 19 – Atividade com o Raio-X.....	66
Imagem 20 – Papel cenário com ecopontos.....	67
Imagem 21 – Jogo da Reciclagem.....	68
Imagem 22 – Jogo da Reciclagem.....	68
Imagem 23 – Decoração dos Ecopontos.....	69
Imagem 24 – Jogo da Reciclagem em Educação Física.....	69
Imagem 25 – Elaboração de Fantoques.....	71
Imagem 26 – Mapa de Portugal Continental e Ilhas com as casas típicas.....	73
Imagem 27 – Montagem em 2D das casas.....	73
Imagem 28 – Conversa sobre segurança em casa.....	74
Imagem 29 – Localização da EB1/PE da Ladeira.....	81
Imagem 30 – EB1/PE da Ladeira.....	82
Imagem 31 – Construção de sólidos geométricos.....	86
Imagem 32 – Medida de Áreas.....	87
Imagem 33 – Construção de um metro cúbico.....	89
Imagem 34 – Atividade com a Comunidade.....	91
Imagem 35 – Intervenção com a Comunidade.....	91
Imagem 36 – Localização da EB1/PE da Nazaré.....	98
Imagem 37 – Edifício da EB/PE da Nazaré.....	99
Imagem 38 – Dinâmica da Tabuada do 2.....	104
Imagem 39 – Atividade do Texto Informativo.....	106
Imagem 40 – Caixa dos sentidos.....	107
Imagem 41 – Experiência dos Sentidos.....	108

Índice de Quadros

Quadro 1 – Rotinas da Sala Laranja.	50
--	----

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Aprendizagem Cooperativa 23

Índice de Anexos

Planificações Pré-Escolar (123)

Diário de Bordo Pré-Escolar (267)

Planificações 1.º Ciclo (289)

Introdução

Este Relatório representa o culminar de uma experiência enriquecedora em conteúdos, significando, assim, o compêndio de conhecimentos teóricos e práticos adquiridos e desenvolvidos no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, proporcionado na Universidade da Madeira.

Desta forma, encontra-se dividido em três partes fundamentais, atendendo à necessidade de se refletir sobre as experiências, contributos e aprendizagens obtidas em contexto de práticas pedagógicas vivenciadas, assim como de todos os pressupostos teóricos e metodológicos que as sustentaram.

O enquadramento teórico distribui-se por dois capítulos. No primeiro, faz-se uma abordagem ao currículo, refletindo sobre a sua importância, nomeadamente no que concerne à flexibilização e autonomia curricular, e é feita uma análise ao perfil do professor tendo em conta a sua intencionalidade e diferenciação pedagógica. No segundo capítulo são explanados os processos de desenvolvimento da aprendizagem, no que diz respeito às componentes de aprendizagem, à aprendizagem cooperativa, à atividade lúdica enquanto facilitadora da aprendizagem e, por fim, à aprendizagem baseada no construtivismo.

No que concerne à segunda parte, ou seja, o enquadramento metodológico, examina-se, à luz do conceito de investigação-ação, quais as suas fases, as suas técnicas e instrumentos, os métodos de análises de dados e, finalmente, as fases do projeto.

A terceira parte do relatório é esmiuçada seguindo uma linha, sobretudo, de reflexão e diz respeito à ação pedagógica desenvolvida na Sala Laranja do Externato Princesa Dona Maria Amélia e Infantário Rainha Sílvia; no 2.º ano, turma A, da Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré; e 4.º ano, turma A, da Escola Básica 1º Ciclo e Pré-escolar da Ladeira.

Assim sendo, em primeiro lugar, é feita uma dissecação à Prática Pedagógica em contexto de pré-escolar e contexto de 1.º Ciclo, com a caracterização das Instituições e seus meios envolventes, assim como, e mais importante, das turmas em questão, nomeadamente no que respeita à descrição do grupo e organização do meio educativo. É, ainda, efetuada uma análise reflexiva às atividades pedagógicas efetivadas, fazendo uma

articulação entre os pressupostos teóricos e práticos fundamentais para a minha formação, como também para o engrandecimento das oportunidades de aprendizagem das/os crianças/alunos.

Na Prática Pedagógica do Pré-escolar é feito, para além de todo o anteriormente mencionado, um enquadramento do projeto de investigação-ação desenvolvido e as estratégias de intervenção assumidas com o intuito de encontrar fundamentação à questão-problema “Como poderei desenvolver as relações intersociais e o sentido de competitividade saudável com o grupo da sala laranja?”, na sala Laranja do Externato Princesa Dona Maria Amélia e Infantário Rainha Sílvia.

Em ambas as práticas pedagógicas realizadas aborda-se as dinâmicas equacionadas na Intervenção com a Comunidade.

Sem esquecer a relevância das reflexões construídas no seguimento de todo este percurso, no final de cada capítulo referente às práticas pedagógicas, expõe-se uma consideração crítica da ação desenvolvida, salientando-se os aspetos pedagogicamente considerados mais pertinentes.

É de referir, ainda, que este relatório inclui apêndices, compendiados num CD-ROM, onde se podem consultar as planificações e diários de bordo elaborados e utilizados para as diferentes práticas, agregando-se, assim, todo o desenvolvimento, que se revelou mútuo, de aprendizagens e respetivas reflexões das limitações e potencialidades, na senda de pressupostos teóricos e metodológicos.

Parte 1

– Enquadramento Teórico e Metodológico

Capítulo I

O Currículo

Os professores precisam da teoria do currículo para afirmar sua autoridade profissional (Young, citado por Lükde, 2015, p. 183).

O currículo pode ser considerado o esqueleto do sistema educativo, na medida em que surge como um plano de estudos organizado por objetivos, conteúdos e atividades implícitos às disciplinas que dele fazem parte (Pacheco, 2007), isto se olharmos de uma perspectiva mais tradicional da educação. Se o visualizarmos de um enquadramento mais lato, vemos que se trata de um conceito muito amplo, dinâmico e multifacetado, sendo que os responsáveis pela política educativa de qualquer país têm um papel incontornável na sua definição. Gimeno e Pérez (1988), por exemplo, determinam-no como o conjunto de todas as experiências que o aluno vive na escola. Analisar um conceito é, de facto, contextualizá-lo ao longo dos tempos e dissecá-lo dos seus diversos ângulos.

Se nos distanciarmos à luz do último século, e nos reportamos à sua génese, encontramos, em 1582, com Leiden (Hamilton, 1989, citado por Pacheco, 1998), a referência do termo como denominação para a oferta formativa de uma instituição educativa. Nos Estados Unidos, em inícios do século XX, recuperamos Dewey (1902), com a sua obra “The child and the curriculum”, onde foram lançados os fundamentos da escola progressista, elevando a criança ao cerne das preocupações da elaboração de um currículo. Bobbit (1918, citado por Freitas, 2000) é apontado como o mentor do currículo, através do livro “The curriculum”, em que foi apresentado um modelo de teor científico cujo objetivo seria a preparação dos jovens para a vida adulta. Tyler (1949, citado por Freitas, 2000), mais tarde, na obra “Basic principles of curriculum and instruction” apoiou-se nos principais fundamentos de Dewey e estabeleceu quatro tópicos prioritários na construção da sua teoria do currículo: 1) quais os objetivos educacionais a alcançar pela escola; 2) quais as experiências educacionais a oferecer para atingir os objetivos; 3) de que forma organizar esses objetivos; e 4) como avaliar a concretização dos objetivos. Estas quatro questões levaram-no a concluir que cada escola disporia de respostas diferentes e, por isso, o currículo jamais poderia ser algo estático e uniforme. “Taxonomy of Educational Objectives” (Bloom, 1956, citado por Freitas, 2000) identificou métodos

e ofereceu normas para a formulação concreta de objetivos educativos. Entre avanços e recuos, em 1969, Schwab (citado por Freitas, 2000) acusou as teorias do currículo de estarem moribundas, contribuindo, assim, para que, na década de 70, se intensificasse a discussão em torno do tema. Por esta altura, as influências de Freud, Marx e Satre começaram a ganhar sentido. No decorrer destes anos, apresentaram-se, então, três teorias curriculares sistematizadas, apresentadas por Pacheco (2008) como tradicionalista, empirista conceptual e reconceptualista que, embora revelassem enormes diferenças e contradições, também se juntavam nos paralelismos (Jackson, 1992).

O currículo, temos vindo a analisar, surge como um conceito polissémico, dado que adquire diversos sentidos e aceções, consoante as perspetivas e opções que tomam os investigadores e a época em que se inserem. Para Ribeiro (1990), ao ser “um conceito polissémico não possui um sentido unívoco, existindo na diversidade de funções e de conceitos em função das perspetivas que se adoptam, o que vem a traduzir-se, por vezes, em alguma imprecisão acerca da natureza e âmbito do currículo” (p. 11). Vemos, assim, que a dimensão conceptual do currículo é algo que merece uma revisão detalhada da literatura, aqui feita pelos meandros do simplismo, apenas para a contextualização necessária. No tópico seguinte debruçar-nos-emos pela sua compreensão atual, sobretudo ao nível da sua importância.

1.1. A importância do Currículo

(...) uma concepção processual do currículo leva-nos a ver o seu significado e entidade real como o resultado das diversas operações a que se vê submetido e não só nos aspectos materiais que contém, nem sequer quanto às ideias que lhe dão forma e estrutura interna: enquadramento político-administrativo, partilha de decisões, planificação e desenho, tradução em materiais, gestão por parte dos professores, avaliação dos resultados, tarefas de aprendizagem que realizam os alunos, etc. Significa também que a sua construção não pode entender-se separada das condições reais do seu desenvolvimento, e por isso mesmo, entender o currículo num sistema educativo requer prestar atenção às práticas políticas e administrativas que se expressam no seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizativas, materiais, dotação de professores, bagagem de ideias e significado que lhe dão forma e que o modelam em sucessivos passos de transformação (Gimeno & Pérez, 1988, p. 23).

Vimos, desta forma, anteriormente, que o conceito de currículo é tanto vasto quanto importante, cimentando essa abrangência na existência de três teorias.

A teoria tradicionalista encaixa o currículo como descrição, através de conteúdos organizados por disciplinas, dos resultados visados, valorizando a legitimidade normativa e delegando estas decisões ao poder político (Gimeno & Pérez, 1988).

A teoria empirista conceptual, segundo os mesmos autores, enquadra o currículo como um texto a ser interpretado pelos professores, sendo estes quem orientam todo o processo das decisões de colocar o currículo em ação.

Por fim, na teoria reconceptualista, o currículo é encarado como uma práxis, em que se valora a legitimidade emancipatória, sendo os professores os fazedores de currículo (Pacheco, 1999).

Mas, ainda assim, enquanto conceito complexo e em movimento, podemos defini-lo à luz do que refere Pacheco (1996):

O currículo, embora apesar das diferentes perspectivas e dos diversos dualismos, define-se como um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interacção e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas culturais, sociais, escolares, ...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas (p. 20).

Outros autores, como Marsh (1997), Stenhouse (1984), Zabalza (1987), Gimeno (1988) e Kemmis (1988, citados por Pacheco, 1999) contradizem esta noção simplificadora, destacando a pertinência gradual do currículo enquanto instrumento de gestão de um contexto. Isto significa que ele é construído e adequado, progressivamente, por cada agente educativo (Morgado, 2000). Mendonça (2002) prevê que o currículo deva ser compreendido como um projeto convergente de aprendizagens, cuja construção se faz numa relação de seguimento entre as orientações oficiais e o planeamento do processo de aprendizagem. Roldão (1999) entende o currículo enquanto leque de aprendizados considerados socialmente fundamentais, assim como as estratégias organizacionais adotadas para o operacionalizar, tendo sempre em conta o contexto em que é aplicado.

Por tudo isto aqui explanado é que se pode afirmar, com veemência, que o currículo tem vindo a ganhar uma importância crescente. Na senda de Sacristán (2000), o currículo é, assim, um recurso fundamental de referência para a realização da análise do que faz a escola em relação ao projeto pedagógico.

1.1.1. Orientações Curriculares

O currículo nacional corporiza um projecto curricular de uma sociedade, nas suas grandes linhas. Por sua vez, o projecto curricular que uma escola constrói é sempre um currículo contextualizado e admite ainda a construção de projectos curriculares mais específicos, que nele se integrem adequadamente (Roldão, *Os Professores e a Gestão do Currículo: perspectivas e práticas em análise*, 1999, p. 34).

Correia e Matos (2001) afirmam que a organização curricular é feita mediante uma articulação lógica entre os três ciclos de ensino. Esta matriz comum de diretrizes curriculares tem, assim, o intento de facultar competências gerais a serem atingidas ao longo de todo o processo educativo. É indispensável que se garanta um progresso holístico entre as práticas da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, num escrutínio necessário de que a aprendizagem não aconteça de forma fragmentada; pelo contrário, que decorra de maneira constante e evolutiva, singularizando o processo de articulação curricular (Gonçalves, 2013).

As Orientações Curriculares são, portanto, uma ferramenta fundamental para a aproximação do ambiente social e educativo, em que as instituições, por intermédio do currículo, desempenham um papel social indispensável aos alunos. Arroyo (2007) afirma que as propostas curriculares nacionais não são conteúdos prontos a ser repassados para os educandos, uma vez que essas propostas devem ser edificadas de acordo com uma seleção de “conhecimentos, valores, instrumentos da cultura em contextos e práticas sociais e culturais” (p. 5).

1.1.2. O currículo no Pré-Escolar

Sendo uma referência comum para todos os educadores de infância, este documento não pretende ser um programa, porque sendo geral e abrangente inclui a possibilidade de o educador fundamentar diversas opções educativas (DGE, 2019).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) aparecem como um instrumento fundamental, em articulação com outros documentos normativos (Godinho, 2005), tendo sido publicadas, pela primeira vez, em 1997, com a última revisão em 2016. Trata-se, assim, de um conjunto de princípios e orientações que o educador de infância deve considerar aquando da sua intervenção pedagógica.

Serra (2004) refere que o currículo antevê uma reflexão sobre as competências a serem alcançadas pelas crianças e as atividades planeadas têm uma intencionalidade educativa. Todavia, não negligencia de um carácter flexível relativamente às ligações sociais formuladas pelas crianças, como podemos confirmar nas próprias OCEPE, em que se refere que:

(...) este é o nível educativo em que o currículo se desenvolve com articulação plena das aprendizagens, em que os espaços são geridos de forma flexível, em que as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens, em que o método de projeto e outras metodologias ativas são usados rotineiramente, em que se pode circular no espaço de aprendizagem livremente (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 4).

Assim, as OCEPE baseiam-se nos objetivos globais pedagógicos definidos pela Lei-Quadro (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), com o intento de apoiar a construção e gestão do currículo no jardim-de-infância, que é da responsabilidade de cada educador, em consonância com a equipa educativa do estabelecimento educativo. Segundo estas orientações, o trabalho pedagógico deverá ser contemplado em três tópicos, sendo eles os fundamentos e princípios da pedagogia infantil, a intencionalidade educativa enquanto construção e gestão do currículo e, por fim, a organização do ambiente educativo.

Relativamente às áreas de conteúdo, apresentam-se a Área de Formação Pessoal e Social, a Área da Expressão e Comunicação – e dentro desta, os domínios da Educação Física, da Educação Artística, da Matemática, da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – e, finalmente, a Área do Conhecimento do Mundo.

No tecer das várias significâncias aqui correlacionadas, compreendemos, no geral, que as OCEPE funcionam como um documento orientador para aquilo a que podemos chamar da aprendizagem holística da criança, ou seja, o mecanismo complexo e inter-relacionado da aprendizagem da criança, em que todas as dimensões (cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais) se interligam e atuam em conjunto, para que a criança, a partir do que já sabe e é capaz de fazer, possa construir, organizar e relacionar novos sentidos sobre si própria e o mundo que a rodeia, sendo que, na educação de infância, a aprendizagem está intimamente interligada com o desenvolvimento. O brincar, o aprender a aprender e o bem-estar da criança colocam-na como sujeito e agente, isto é, protagonista do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. É aqui que entra o Currículo, em educação de infância, como o conjunto das interações, experiências, atividades, rotinas e acontecimentos planeados e não planeados que ocorrem num ambiente educativo inclusivo, organizado para promover o bem-estar, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

1.1.3. O currículo no 1.º Ciclo do Ensino Básico

O Ensino Básico visa assegurar uma formação geral comum a todos os alunos, proporcionando a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos (DGE, 2019).

O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, determina o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (DGE, 2019).

O 1.º CEB detém um currículo menos flexível e autónomo, uma vez que é proporcionado pelo Ministério da Educação (ME), através de um programa de carácter obrigatório (Pacheco, 2008). Ainda assim, o docente tem o poder de gerir, na sala de aula, este programa, e pode fazê-lo de uma forma autónoma nas atividades letivas.

O Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, especifica a matriz curricular do 1.º Ciclo, particularizando as suas componentes curriculares, assim como a carga horária semanal. Assim, nos 1.º e 2.º anos, o Português e a Matemática detém, cada um, sete horas semanais, enquanto o Estudo do Meio e as Expressões Artísticas e Físico-Motoras abarcam, pelo menos, três horas, cada. No que concerne ao Apoio ao Estudo, ou seja, o apoio aos alunos na criação de métodos de estudo e de trabalho, visando prioritariamente o reforço do apoio nas disciplinas de Português e Matemática, este conta com um mínimo uma hora e meia por semana. A Oferta Complementar, isto é, as atividades a desenvolver em articulação, integrando ações que promovam, de forma transversal, a educação para a cidadania, e componentes de trabalho com as tecnologias de informação e de comunicação, é composta por uma hora semanal. Tudo isto deve resultar num horário semanal compreendido entre as 24,5 e as 27 horas. As atividades de enriquecimento curricular podem ir entre as 3 e as 5,5 horas semanais e a Educação Moral e Religiosa conta com uma hora à semana.

1.1.4. Flexibilização e autonomia curricular

Ensinar não é uma actividade como as outras. Poucas profissões serão causa de riscos tão graves como os que os maus professores fazem correr aos alunos que lhes são confiados (Bourdieu, 1985).

Em contexto das prioridades definidas no Programa do XXI Governo Constitucional para a área da educação, foi outorgada, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018, segundo o Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. Trata-se de um projeto que abarca os estabelecimentos de ensino da rede pública e privada, cujos órgãos de direção, administração e gestão expressem interesse na implementação do mesmo. Tem como objetivos:

A promoção de melhores aprendizagens indutoras do desenvolvimento de competências de nível mais elevado, assumindo a centralidade das escolas, dos seus alunos e professores, e permitindo a gestão do currículo de forma flexível e contextualizada, reconhecendo que o exercício efetivo de autonomia em educação só é plenamente garantido se o objeto dessa autonomia for o currículo (DGE, 2019).

O currículo é, temos vindo a observar, o que o professor fizer dele e não um programa rígido e inflexível alimentado pela sua concretização cega e pouco reflexiva. Pelo contrário, o Despacho Normativo nº6/2014, de 26 de maio, menciona a liberdade e responsabilidade que a escola tem pela organização e gestão do currículo, dando o papel principal aos docentes, na gestão do currículo e da sua prática pedagógica. Isto porque são os professores, enquanto principais agentes educativos em contexto escolar, quem vestem um papel determinante na criação de ambientes favoráveis ao desenvolvimento de aprendizagens significativas (Leite & Fernandes, 2010). Contudo, esta flexibilização e autonomia curricular dependerão, em grande parte, das linhas de trabalho pedagógico adotadas por cada professor, resultando, assim, numa teia de interações profissionais que suscitarão um elemento configurador da matriz educacional da escola. Por outras palavras, cremos que o recurso a práticas de flexibilização e autonomia curricular constitui uma proposição pedagógica que, para repercutir consequências que conjeturem a melhoria do sucesso educativo de todos os alunos, precisa de se fixar em processos de trabalho colaborativo (Fullan & Hargreaves, 2000). Vejamos, conforme indica Roldão (1999): todo o projeto curricular prevê programas no sentido de definir e prever as áreas

de desenvolvimento, os métodos de aprendizagem e as linhas de organização, sendo que esses programas apenas constituem instrumentos do currículo e, assim sendo, são contextuais, reconvertíveis e mutáveis. A autora refere que “os programas para um certo conjunto de aprendizagens podem ser diversos e organizados de várias maneiras” (p. 35). As metas estão traçadas e, pelo caminho, os programas são modelados, construídos, repensados e alterados. Correia (2001) realça que a escola deverá asseverar no desenvolvimento de atividades que tenham impacto na cultura organizacional dentro e fora da Escola e que os professores devem optar por metodologias organizativas e inovadoras que, estrategicamente, criem um ambiente educativo mais ajustado às necessidades e à participação.

Ainda assim, uma reflexão pode ser feita sobre esta mesma flexibilização e autonomia curricular, que, aliás, é levantada por Freitas (2001) ao referir que esta autonomia, tão desejada pelos docentes, poucas vezes é aproveitada, muito devido às hesitações do professor em assumir o compromisso e total responsabilização pela gestão do currículo. Para isso, precisamos ter em conta uma série de reflexões e deixamos aquela que nos parece mais pertinente, na senda de Roldão (2017):

Organizar o currículo em contexto e geri-lo de forma flexível significa, antes de mais, tomar decisões face à pergunta em torno da qual se deve construir qualquer projeto de trabalho curricular de cada equipa de professores “que propostas de trabalho curricular e de gestão conjunta julgamos ser a melhor para que o que estes alunos precisam de aprender faça sentido para eles e lhes permita adquirir as competências de que precisam? Que opções e que prioridades, que modos de estruturar o trabalho e os saberes de todo o tipo que estão em jogo no currículo que queremos que seja aprendido nessa escola ou situação? (p. 15).

1.2. Perfil do Professor/Educador

Será dever do educador encarar as suas opções pedagógicas numa atitude aberta e flexível, tentando conciliar o processo educativo com as dinâmicas sociais e históricas da sociedade em que se insere (Pessanha, 2001, p. 97).

O perfil do Professor/Educador tem vindo a adaptar-se a novas exigências ao longo, sobretudo, das últimas décadas. Segundo Demo (2004), o “professor é, necessariamente, pesquisador, ou seja, profissional da reconstrução do conhecimento, tanto no horizonte da pesquisa como princípio científico, quanto sobretudo como princípio educativo” (p. 80). Esta adaptação de estratégias tem coincidido com a evolução do próprio conceito do que é ser professor, encaixando-se, assim, em variadas teorias da aprendizagem.

Na Teoria Comportamentalista, levantada por Pavlov, Watson e Skinner, o professor é tido como aquele que desenvolve reforços e controla estímulos, cujo objetivo do ensino é estritamente uma aprendizagem mecânica, revelando-se desumano e reducionista. Para Pavlov, com a Teoria dos Reflexos Condicionados, as aprendizagens seriam adquiridas ou condicionadas à experiência passada ou inatas (Ostermann & Cavalcanti, 2011). Para Watson, fundador do Movimento Behaviorista, o meio ambiente seria determinante para a ocorrência da aprendizagem (Nunes & Silveira, 2015). Skinner acreditava que a aprendizagem resultava de condicionamentos respondentes ou operantes, ou seja, de reflexos ou através de estímulos negativos e positivos. Isto significa que os comportamentalistas “pretendem explicar o comportamento humano e animal em termos de respostas a diferentes estímulos” (Präss, 2012, p. 6). O perfil do professor seria, portanto, modelar respostas apropriadas aos objetivos instrucionais, premiar as respostas certas de maneira a criar um hábito e conseguir condutas apropriadas pelo controlo do ensino através da tecnologia educacional. Levantam-se, nesta teoria, como se pode prever, algumas críticas, nomeadamente ao nível da relegação do aluno para segundo plano, uma vez que se depreende que todas as pessoas aprendam da mesma forma. Não existe, aqui, uma visão de conjunto do processo de aprendizagem (Pinto, 2003).

Na Teoria Cognitivista, de Piaget, Vygotsky, Ausubel, Bruner e Gardner, por sua vez, o docente centra-se na idealização e organização de experiências didáticas, de forma a ensinar o aluno a aprender. Piaget contruiu o processo de aprendizagem segundo o Método Psicogenético, ou seja, de uma situação-problema, que originaria um

desequilíbrio, trabalhado em dinâmica de grupo, com uma fase de assimilação, tomada de consciência e acomodação. Da sua avaliação, resultaria um equilíbrio (Ostermann & Cavalcanti, 2011). Vygotsky definiu a Zona de Desenvolvimento Proximal, apresentando a relação entre o pensamento e a linguagem (Vygotsky, 1991). Ausubel dividiu a aprendizagem em significativa e mecânica, sendo a primeira aquela em que uma ideia ou informação nova se relaciona com conceitos já assimilados, e a segunda se refere a novas ideias que não se relacionam com as ideias já existentes (Moreira, 1999). Bruner, por seu lado, fala em aprendizagem por descoberta, que ocorre quando o professor apresenta todas as ferramentas necessárias ao aluno para que ele descubra por si o que deseja aprender. Neste processo de aprendizagem, o professor deve motivar os alunos a descobrir as relações entre os conceitos e são eles que constroem os seus próprios juízos (Ostermann & Cavalcanti, 2011). Gardner procura promover uma mudança no ensino na aprendizagem, considerando as necessidades formativas de cada aluno inserido no seu contexto (Davis, Christodoulou, Seider, & Gardner, 2011), numa Teoria das Inteligências Múltiplas: linguística, lógica-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal e intrapessoal (Gardner, 1995).

Na Teoria Humanista, o professor é aquele que orienta e media o processo de ensino-aprendizagem, dando destaque para a ajuda pedagógica enquanto ferramenta fundamental para o aluno. Para Maslow, as nossas ações são motivadas pela satisfação de necessidades, que tem uma escala de importância, como se de uma pirâmide se tratasse, tendo na base as necessidades fisiológicas, seguindo-se a segurança, o amor e a pertença, a estima e a autorrealização (Präss, 2012). Para Wallon, a aprendizagem não é linear mas cíclica, implicando a passagem de uma fase para outra, independentemente da idade (Almeida & Pinto, 2005). Para os humanistas, as estratégias de gestão curricular e de sala de aula baseiam-se na diferenciação pedagógica e no trabalho colaborativo, sendo que a escola é para todos e ao professor cabe criar um ambiente positivo e ajustado a cada aluno, servindo como facilitador da aprendizagem, utilizando os recursos necessários e adaptados às necessidades (Marques, 2000).

Descentrando-se das suas grandes diferenças, podemos concluir que no seu cerne há alguns pontos em comum entre as várias Teorias de Aprendizagem. Em primeiro lugar, o professor deve planificar os processos de ensino e de aprendizagem, avaliando de acordo com as necessidades. Em segundo, as práticas podem ser aplicadas de acordo com os estilos de aprendizagem e, por fim, estas influenciam os sistemas de ensino, as políticas das escolas, as opções curriculares e as estratégias para promoção das aprendizagens.

Independentemente de se compreender que todas as mudanças e transformações ocorridas na sociedade emergiram e provocaram também grandes alterações e modificações no ensino, é crucial entender o professor enquanto papel fulcral para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem das crianças, na medida em que:

Fazer aprender pressupõe a consciência de que a aprendizagem ocorre no outro e só é significativa se ele se apropriar dela activamente. Por isso mesmo são precisos professores. (...) Mas é justamente porque aprender é um processo complexo e interactivo que se torna necessário um profissional de ensino – o professor (Roldão, 1999, p. 114).

O papel do professor/educador é o de conduzir a atividade mental dos alunos e das crianças, num modelo de descoberta de que cada qual seja um indivíduo consciente, ativo e autónomo. O dever primordial de um professor/educador é o de conhecer como funciona o processo ensino-aprendizagem, como veremos mais à frente, para descobrir qual o seu exato papel no todo e isoladamente, isto é, no grupo e no individual (Correia & Matos, 2001). O perfil do professor/educador atual é o de um profissional preparado com os instrumentos teóricos, técnicos e práticos que lhe assintem desempenhar uma prática reflexiva, apta de dar resposta à diversidade de exigências que se depara na escola do presente, auxiliando a atividade mental dos/as alunos/crianças, de forma a possibilitar a construção e a aquisição de novos conhecimentos, a partir da reconstrução e da reorganização dos que já possuem (Arends, 1995). Trata-se de uma função intrincada, que implica uma série de conhecimentos, capacidades e atitudes a vários níveis mas, especialmente, de uma capacidade reflexiva, investigativa, criativa e participativa que permitam adaptar e intervir nos processos de mudança (Lükde, 2015). O professor/educador deve, portanto, agir com intencionalidade e diferenciação pedagógica.

1.2.1. Intencionalidade Pedagógica

Educação é uma das atividades mais elementares e mais necessárias da sociedade (Arends, 1995).

A Intencionalidade Pedagógica diz respeito à organização do processo de ensino-aprendizagem de maneira consciente, planejada e criativa com o objetivo de produzir uma consequência positiva na aprendizagem da criança ou do aluno. Porém, é importante reter que agir com Intencionalidade Pedagógica é ir mais longe; é construir uma escadaria de passos que vão muito além da elaboração de conteúdos; é agir de forma a incidir, principalmente, na postura do professor/educador.

Como vimos anteriormente, o currículo é constituído por uma série de aprendizagens consideradas socialmente desejáveis num dado tempo e sociedade, que a escola tem a responsabilidade de assegurar, e cuja operacionalização implica o estabelecimento de programas de ação (Roldão, 2017). O currículo é a base, digamos assim, de uma intencionalidade pedagógica bem estruturada. Porém, não deve ser apenas isso.

Nas OCEPE (2017), está definido que a ação profissional do educador é assinalada por uma intencionalidade, ou seja, por um ciclo de processos e reflexão sobre os objetivos e sentidos das suas práticas pedagógicas, assim como dos modos como se organizam as ações e de como elas se adequam às necessidades das crianças. Esta intencionalidade deve passar, assim, pela observação, pela planificação, pela ação e pela avaliação, suportada por diferentes formas de registo e de documentação, que auxiliará o educador a adequar as suas práticas a cada criança, ao grupo e ao contexto em que está inserido.

A observação diz respeito ao reconhecimento das individualidades de cada criança que constitui determinado grupo, compreendendo os interesses e dificuldades de cada uma e as suas relações (Godinho, 2005).

Na planificação são definidos os objetivos pedagógicos, o como e o porquê. Ou seja, é na planificação que são pensadas as estratégias de aprendizagem, isto é, as atividades que serão levadas a cabo em sala (Silva D. , 2013), na ação que será, portanto, a colocação em prática de tudo o que foi planeado.

A avaliação deve ser um processo contínuo e de suporte à planificação, uma vez que é na reflexão e avaliação do trabalho que se vai realizando ao longo do tempo, que se

consegue fazer as alterações necessárias, de forma a que aconteça uma aprendizagem significativa (Zabalza, 1998).

No que diz respeito ao 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), o mesmo ciclo deve ser observado, sendo que a avaliação dos alunos incide sobre os conteúdos definidos nos programas e tem como referência as metas curriculares em vigor para as diversas áreas disciplinares e não disciplinares no 1.º Ciclo.

É imperioso, portanto, “construir contextos de aprendizagem produtivos, locais onde os alunos tenham atitudes positivas para consigo e para com os colegas, e demonstrem um elevado nível de motivação para o sucesso e para o envolvimento das tarefas escolares” (Arends, 1995, p. 121). Os professores/educadores devem socorrer-se de estratégias que motivem para a aprendizagem.

No percurso formativo, de prática de estágio e investigativo que aqui se desenvolveu, podemos considerar que estiveram presentes as intencionalidades orientadoras da prática profissionalizante, sustentadas por todos os normativos legais preconizados pelo Ministério da Educação.

1.2.2. Diferenciação Pedagógica

A diferenciação pedagógica, em particular a interna, acontece através da interação entre o aluno, o professor e o saber (Przesmycki, 1991).

A diferenciação pedagógica tem sido estudada desde os anos 70, enquanto noção que pende em diferentes níveis do sistema de educativo, quer na política educativa, quer na estratégia de ensino, servindo, na maioria das vezes, como uma barreira contra o insucesso escolar e, sobretudo, no impacto que tem na diminuição das desigualdades escolares (Feyfant, 2016). Isto significa que a diferenciação pedagógica não é, como o referem Crahay e Wanlin (2012, citados por Feyfant, 2016), uma diferenciação no termo restrito da palavra, uma forma de discriminação negativa mas, tão-só, uma necessidade de melhor acompanhar cada aluno e cada especificidade da sua forma de aprender.

Neste sentido, a diferenciação pedagógica pode ser encarada como uma resposta ao problema concreto da heterogeneidade, uma vez que torna essa situação, por si frágil, em algo potencialmente enriquecedor, na medida em que o ensino é baseado nas necessidades dos alunos (Tomlinson & McTighe, 2010, citados por Feyfant, 2016). Uma prática diferenciadora é, então, uma prática que tem em consideração o aluno enquanto indivíduo único, recheado por contribuições culturais, representações, modos de expressão, problemas materiais, modos de aprendizagem, necessidades e maneiras de compreensão. Ela tem vindo a ser imposta, praticamente, como resposta à massificação da escola e à necessidade de se encaminhar todos os alunos à aquisição de uma base comum de conhecimentos e de competências. Diferenciar a pedagogia é quebrar com “a indiferença perante as diferenças e favorecer os desfavorecidos, de maneira ativa, explícita e legítima, em nome da igualdade de oportunidades” (Perrenoud, 2015).

Podem ser, então, quatro os dispositivos de diferenciação, segundo a literatura (Meirieu, 2000; Przesmycki, 2008; Caron, 2003; Kirouac, 2010, citados por Feyfant, 2016): conteúdos, produções dos alunos, estruturas e processos. O primeiro trata-se de adaptar e de propor conteúdos de aprendizagem em função das características de um aluno ou de um grupo de alunos. O segundo consiste em se permitir a escolha de suportes e ferramentas, de acordo com as atividades e, ainda, entoar o formato ou o tipo de trabalho dentro duma mesma atividade, para que os alunos atinjam o fim proposto. A diferenciação segundo a estrutura relaciona-se à organização do tempo e do espaço, ou seja, à disposição das mesas e à acessibilidade aos recursos, simplificando o trabalho em grupos e

preparando um calendário de atividades evolutivo e adaptável. Finalmente, quando nos referimos aos processos, estamos a apontar os meios utilizados pelos alunos para compreender os conteúdos.

Tendo em conta tudo o que foi anteriormente explanado, é conclusivo que a diferenciação pedagógica traz, por sinal, alguns desafios, nomeadamente uma ideologia com traços de obsoletismo mas que, na sua génese, deverá ser adaptada às novas exigências dos alunos e do mundo, integrando tudo o que é novo, como as tecnologias, e aberta a uma multiplicidade de diferenças que formam a sociedade complexa em que nos enquadrámos.

Os professores que decidam exercer nesta base de trabalho, necessitam de repensar o seu papel e, sobretudo, o dos alunos, assim como a forma de organização do trabalho, a natureza das tarefas a propor e a própria disposição e gestão do espaço da sala (Santos, 2009). Não será uma tarefa fácil; mas será, certamente, mais um momento de reflexão do seu quotidiano profissional.

Capítulo II

Os processos de desenvolvimento da aprendizagem

Para que se repensem as ciências humanas e a possibilidade de um conhecimento científico humanizado há que se romper com a relação hierárquica entre teoria, prática e metodologia. Teoria e prática não se cristalizam, mas se redimensionam, criam e são também objetos de investigação (Dias, Comunidades de Aprendizagem na Web, 2001, p. 27)

2.1. Componentes do Processo Ensino-Aprendizagem

A aprendizagem encontra-se, invariavelmente, relacionada à história da humanidade, à sua construção enquanto ser social com capacidade de adaptação a novas situações. Como já vimos anteriormente, no ponto destinado ao papel do professor, dado que uma coisa se relaciona à outra, as Teorias de Aprendizagem constituem diversas perspectivas sobre ela. No presente, a aprendizagem é vista como um processo dinâmico e ativo, em que os seus agentes não surgem como simples recetores passivos mas, pelo contrário, apresentam-se como processadores ativos da informação, cujas características pessoais, cognitivas e sociais são fundamentais para o seu processo de ensino-aprendizagem (Arroyo, 2007).

Este é, então, um conceito utilizado para nomear um sistema complexo de interações comportamentais entre professores e alunos. O ensino e a aprendizagem são processos dependentes um do outro, constituídos por múltiplos componentes em interação. Deste modo, é fundamental reconhecer a importância dos objetivos educacionais para o processo ensino-aprendizagem. Isto significa que estes objetivos devem definir com precisão o que se pretende com o processo de ensino, uma vez que eles antecipam resultados e processos esperados do trabalho entre alunos e professores. Estabelecidas estas prioridades, e analisadas as teorias fundamentais da aprendizagem, estabelecemos aqueles que são, na nossa opinião e na senda de Libâneo (1992), os componentes do processo de ensino-aprendizagem:

a) os **alunos** são os agentes de construção do conhecimento, atuando de forma direta no processo de aprendizagem;

b) o **professor** orienta o processo de ensino-aprendizagem através de uma relação muito próxima com os alunos;

c) a prática pedagógica orienta-se para alcançar **objetivos** concretos (para quê ensinar?), através de uma ação intencional e sistemática que terá que solucionar um **problema** (qual a necessidade do aluno?);

d) o **conteúdo** diz respeito ao que será necessário aprender e os **métodos** referem-se à forma como se desenvolverá esse processo, através de determinados **recursos**;

e) a **avaliação** é o elemento regulador, pois a sua realização oferece informação sobre a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, sobre a efetividade dos outros componentes e quais as necessidades de modificações.

Em suma, e segundo Dubet e Martucelli (1996, citado por Scheerens, 2004), as escolas devem cumprir, no substancial, aquelas que são as suas duas funções fundamentais. A primeira poder-se-á nomear como educativa na afirmação de que está relacionada ao projeto de construção de indivíduos na sua flexibilidade, autodeterminação e autorregulação, tendo em conta as situações que o professor é levado a enfrentar. A segunda função diz respeito à socialização, sendo que a escola deve formar pessoas adaptadas à sociedade em que vivem, integrando normas, conhecimentos, valores que privilegiem o grupo social que integram.

2.2. Aprendizagem Cooperativa

De acordo com Marreiros et al (2001), a noção de aprendizagem cooperativa advém dos trabalhos desenvolvidos por Vygotsky. As suas investigações, baseadas nas observações que fazia, demonstraram que os alunos aprendem, em qualidade e quantidade, quando trabalham em cooperação com colegas mais capazes, funcionando a interação social enquanto método de aprendizagem. Vygotsky (1934) referia, portanto, que “a criança fará amanhã sozinha aquilo que hoje é capaz de fazer em cooperação” (p. 104). Lopes e Silva (2009) afirmam que a aprendizagem cooperativa é uma metodologia na qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, agindo enquanto parceiros entre si e com o professor, colimando alcançar conhecimentos sobre um dado objeto.

A Tabela 1 sintetiza aqueles que são os principais elementos da aprendizagem cooperativa.

Esquemas de Interação	<ul style="list-style-type: none"> - Fenómeno simultaneamente privado e social na medida em que as interações em grupo e interpessoais envolvem um processo social na reorganização e na modificação dos entendimentos e das estruturas de conhecimento individuais; - Implica troca entre pares, interação entre iguais e intercâmbio de papéis; - Implica sinergia e a consciência de que o todo aprende mais eficazmente que o individual; - Nem tudo será positivo pois, por vezes, pode implicar perda do processo, falta de iniciativa, mal-entendidos, conflitos e descrédito; - Não significa necessariamente aprender em grupo mas a possibilidade de poder contar com outras pessoas para apoiar a sua aprendizagem e dar retorno se e quando necessário, no contexto de um ambiente não competitivo
Objetivos	Formação de pequenos grupos heterogéneos, em que todos aprendem os conteúdos e as atitudes previamente estabelecidas.
Avaliação dos Resultados	Baseada em critérios previamente estabelecidos de domínio cognitivo e domínio das competências, quer a nível individual como grupal.

Tabela 1 – Aprendizagem Cooperativa, adaptado de Lopes & Silva (2009, p. 4), Fontes e Freixo (2004, p. 28).

Lopes e Silva (2009) referem, ainda, a existência de cinco componentes básicos para a aprendizagem cooperativa. São eles a interdependência positiva, a responsabilidade individual e de grupo, a interação face a face, as competências sociais e o processo de grupo ou avaliação do grupo.

A interdependência positiva diz respeito a um sentido de submissão mútua, criado entre os alunos do grupo, através da implementação de estratégias concretas de realização, onde se pode incluir o estabelecimento de objetivos a alcançar, a divisão de tarefas, a diferenciação de papéis e a atribuição de recompensas (Marreiros, Fonseca, & Conboy, 2001).

Em relação à responsabilidade individual e de grupo, Lopes e Silva (2009) afirmam que um dos objetivos da aprendizagem cooperativa é fortificar cada membro, enquanto ser individual, isto é, que os alunos aprendam juntos e, conseqüentemente, atuem melhor como indivíduos. Isto significa que o grupo deve avocar a responsabilidade por alcançar os seus objetivos, sendo que cada um fica responsável por cumprir com a sua parte.

No que respeita à interação face a face, significa a ajuda eficiente que cada membro do grupo presta aos restantes relativamente ao processamento de informação, ao feedback, à reflexão e à criação de um ambiente propício ao cumprimento das tarefas (Freitas & Freitas, 2003).

Por outro lado, o trabalho cooperativo ajuda a desenvolver determinadas competências sociais, nomeadamente falar um de cada vez, elogiar, partilhar os materiais, pedir ajuda, falar baixo para não perturbar, participar com os outros, permanecer na tarefa, dizer coisas agradáveis, utilizar os nomes das pessoas, encorajar os outros, esperar pela sua vez, comunicar de forma clara, aceitar as diferenças, saber ouvir, resolver conflitos, seguir instruções, parafrasear, gerir os materiais, estar solidário com a equipa, partilhar e registar ideias, partilhar tarefas e celebrar o sucesso (Lopes & Silva, 2009).

Finalmente, no que concerne à avaliação, Pujolás (2001) atenta que esta deve ser realizada de forma sistemática e periódica. Assim, o grupo pode refletir sobre o seu funcionamento, asseverando que todos os membros do grupo tenham consciência do seu desempenho, ensejo de reafirmarem comportamentos positivos e alterar comportamentos negativos.

Em suma, a aprendizagem cooperativa apresenta um leque de vantagens que na senda de Bessa e Fontaine (2002), quando aplicada de forma sistemática e correta, encaminha a resultados mais positivos de aprendizagem, seja qual for o meio envolvente

e as características dos alunos. É, portanto, uma metodologia mais proveitosa para os alunos, uma vez que fomenta atitudes mais positivas em relação às novas aprendizagens, se a compararmos com uma aprendizagem mais individualista.

Associa-se, por fim, o trabalho cooperativo à teoria do Construtivismo, nomeadamente ao nível das atividades lúdicas. Desta forma, será necessário nos situarmos, presentemente, na importância desses dois conceitos.

2.3. Atividade lúdica enquanto facilitadora da aprendizagem

Antes de analisar a atividade lúdica enquanto facilitadora da aprendizagem, é importante compreender a dimensão do seu conceito que, de acordo com Sant'ana e Nascimento (2011), advém da palavra latina *ludus*, que significa jogo ou brincar. Kishimoto (2005), por seu lado, traduz como “a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Desta forma, o brinquedo e a brincadeira relacionam-se diretamente com a criança e não se confundem com o jogo” (p. 7). Já para Dohme (2003), a atividade lúdica relaciona-se com os jogos pedagógicos, quer seja individual, quer em grupo, às brincadeiras, às atividades plásticas, nomeadamente, o recorte, a colagem e a pintura. Encaixam aqui, também, a expressão dramática, musical e físico-motora, aos jogos tradicionais e eletrónicos.

Encontrada a sua definição geral, compreenderemos, por fim, qual a sua afirmação pedagógica na aprendizagem. Piaget (1997) vinca a sua importância, afirmando que “ao brincar a criança não se esforça por se acomodar à realidade, pelo contrário, assimila os objectos e as suas propriedades para sua própria satisfação” (p. 50). Vygotsky (1991) abraça esta linha de pensamento no sentido que defende que, na brincadeira e nas atividades lúdicas, a criança consegue interagir e dar significados a tudo o que faz, contribuindo para o seu desenvolvimento cognitivo.

As vantagens são, como podemos observar, alargadas. Friedmann (1996) encara os jogos lúdicos como algo que possibilitam a cooperação e a interação, através da promoção da convivência e do estímulo do raciocínio. Consequentemente, acontecerá uma aprendizagem significativa e o alargamento da motivação do aluno. Isto quer expressar que, através do recurso a atividades lúdicas, o aluno fica mais propício a um autoconhecimento e à aquisição de valores fundamentais, encontrando soluções para os problemas do seu quotidiano. A atividade lúdica deve, então, ser examinada como uma potencialidade pedagógica, na medida em que pode levar à “construção de novo conhecimento e principalmente despertar o desenvolvimento de uma habilidade operatória” (Nunes, 2004, citado por Tristão, 2010, p. 18).

2.4. Aprendizagem baseada no Construtivismo

Vimos anteriormente, e em traços gerais, o que é a Teoria da Aprendizagem baseada no Construtivismo. Por a considerarmos de extrema importância e por ser, entre as várias teorias, a que mais influência tem exercido na educação, nas últimas décadas, faremos, neste ponto, uma análise mais pormenorizada dos seus aspetos.

Vimos, de facto, que no Construtivismo nos deparamos com diferentes escolas do pensamento, atribuindo, de uma forma ou de outra, papéis diversos aos seus agentes no processo de ensino-aprendizagem. Na verdade, quer-nos parecer que apesar dessas diferenças encontradas no espectro do construtivismo, e já o dissemos anteriormente, há que evidenciar os pontos de aproximação e de complementaridade (Phillips, 1995). Assim, a principal ideia da aprendizagem baseada no Construtivismo atual é a de que o conhecimento é construído e não pode ser transmitido, traduzindo-se na adoção dos métodos ativos e na defesa da não diretividade, ainda que Ausubel (1978) defendesse a aprendizagem por receção significativa, verbal, através do método expositivo. No momento em que nos encontramos, o cognitivismo educacional, segundo Derry (1996, citado por Bidarra & Festas, 2005), considera que toda a aprendizagem significativa é uma forma ativa de construção do conhecimento (Eisenhart & Borko, 1991), em que o papel ativo do sujeito é fundamental para a aquisição do novo conhecimento, onde são utilizadas as estruturas cognitivas existentes “na interpretação dos estímulos do meio que, por sua vez, se modificam em virtude da introdução do novo conhecimento” (Bidarra & Festas, 2005, p. 58). Devemos acrescentar que, perante a análise de toda a linha construtivista, não é acolhida, aqui, a ideia de rejeição de toda a transmissão do conhecimento, defendida por uma grande fatia dos construtivistas. Justificamo-nos, na rota de Derry (1996, citado por Bidarra & Festas, 2005), que consideramos inegável a influência do método transmissivo e a importância da clareza e da estrutura das exposições e materiais instrucionais. Se dentro do Construtivismo podemos identificar duas linhas contrapostas (Delgado, 1998), somos da opinião que é precisamente a junção dessas duas vertentes que elevam esta Teoria da Aprendizagem: por um lado, a associação a métodos ativos, de invenção e descoberta; por outro, a aprendizagem por receção significativa. De facto, não é na junção destas duas vias que encontramos o cerne do processo de ensino-aprendizagem?

Relativamente ao papel do professor, também já esmiuçado anteriormente, ficamo-nos pela teoria apresentada por Vygotsky (1991), em que ele, o professor, surge como um suporte ao aluno, ajudando-o a passar de uma fase em que é capaz de realizar uma tarefa com a colaboração do outro para uma fase em que se torna capaz de realizar essa tarefa sozinho.

Levantados, aqui, os traços gerais do Construtivismo, é importante, na nossa opinião, continuar o debate e o levantamento de questões relativamente ao Construtivismo, tanto porque, dentro dele, as linhas se ramificam, como por, no momento atual da educação, são essas mesmas linhas que, em união, se concretizam na prossecução eficaz e prática das aprendizagens.

Parte 2

– Enquadramento Metodológico

Capítulo III

A investigação-Ação no contexto Pré-Escolar

3.1. Conceito de Investigação-Ação

Na década de noventa do século XX, notou-se uma expansão de interesse comparativamente à metodologia da investigação-ação, em relação às pedagogias que proporcionam a criatividade, o pensamento crítico e o “aprender a aprender”.

Segundo Bogdan e Blikem (1994), a investigação-ação é vista como um processo que possibilita a recolha sistemática com o objetivo de garantir mudanças sociais. Portanto, isto significa que o investigador emprega como métodos qualitativos a observação, a documentação e a entrevista aberta.

A investigação-ação, segundo Coutinho et al. (2009), pode ser considerada como uma variedade de metodologias de investigação que centralizam, ao mesmo tempo, a ação/mudança e investigação/compreensão, baseadas num processo cíclico ou em espiral em que são aperfeiçoados os métodos, os dados e a interpretação através do conhecimento atingindo o ciclo anterior (Gráfico 1).

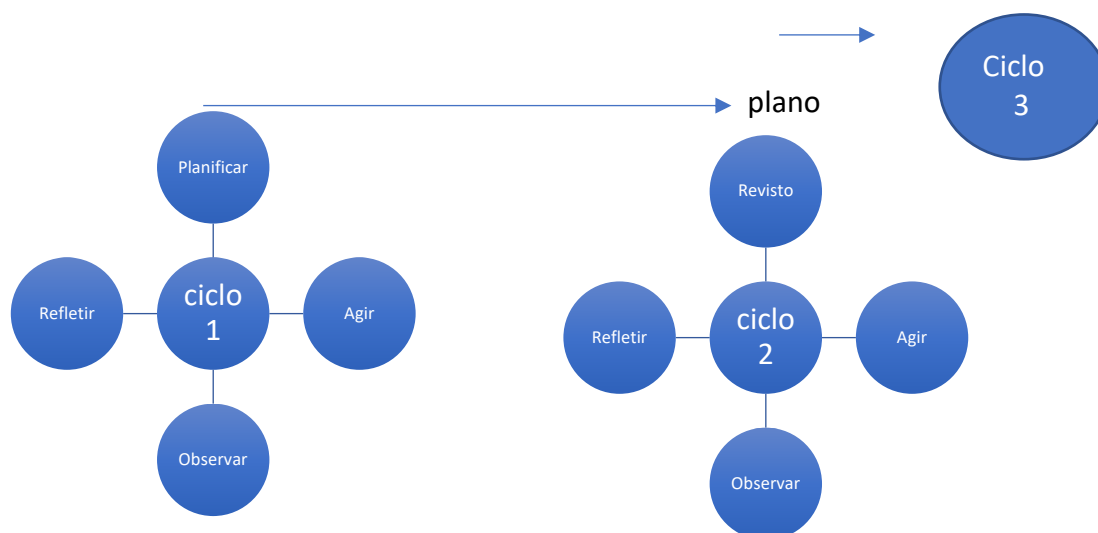


Gráfico 1 - Processo Cíclico de Investigação-ação (Coutinho, et al., 2009, p. 366)

No processo de investigação-ação pretende-se agir nas mudanças práticas, proporcionando melhorias de resultados, sendo que, geralmente, este prosseguimento de fases repete-se a longo prazo, cabendo ao investigador, indagar e analisar todas as interações realizadas durante o processo e reavaliar ajustando a investigação do problema.

Segundo Coutinho et. al. (2009), a perspectiva sócio-crítica engloba-se na metodologia da investigação-ação. Em concordância com os autores, este processo cíclico de ação/reflexão levado a cabo pelas “comunidades críticas”, na perspectiva de observação filosófica, é o princípio da pluralidade, tratando-se de uma característica padrão, em que se dá prevalência ao trabalho fundamentado na discussão em detrimento de outros tipos de investigação.

3.2. Fases da Investigação-Ação

A Investigação-ação necessita estar estruturada por um plano de investigação e um plano de ação sustentados por um conjunto de métodos e regras. A isto denominamos de fases.

São várias as propostas de autores - Hill/Kerber (1967), Miguel (1989, 1990), Cohen/Manion (1988) e Serrano (1990), apresentados por Quintas e Caetano (1998). No entanto, na prossecução deste estudo, orientamo-nos pela linha de Serrano (1994, citado por Tripp, 2005). Para o autor, as quatro fases de um projeto de investigação-ação são:

1. Diagnóstico de uma preocupação temática ou de um problema;
2. Construção do plano de ação;
3. Proposta prática do plano e observação do seu funcionamento;
4. Reflexão, interpretação e integração dos resultados. Se necessário, replanificar.

Almeida e Pinto (2005) apresentam as seguintes fases de Investigação-ação propostas por Kuhne e Quigley (1997):

1. Fase de Implementação:
 - a. Definir problema;
 - b. Definir projeto;
 - c. Medir.
2. Fase de Ação:
 - a. Implementar e Observar.
3. Fase de Reflexão:
 - a. Avaliar;
 - b. Parar se o problema estiver resolvido. Caso contrário, avançar para o segundo Ciclo, que irá consistir numa nova Planificação, Ação e Reflexão e assim sucessivamente.

Como podemos verificar, ambas as linhas direcionam-se num mesmo objetivo: a compreensão e a vivência de um problema sócio-organizacional e de aprendizagens complexo. Sanchez (2005) determina algumas características deste método tendo em conta as suas fases. O seu desenvolvimento é, assim, feito de forma cíclica, partindo da definição do âmbito e planeamento, seguindo-se a ação, a revisão, a crítica e a reflexão. Isto permite uma maior capacidade de resposta e de rigor nos preceitos da investigação e

da ação. O investigador-refletor preenche a sua ação através de uma participação produtora de envolvimento e responsabilidade que poderá reforçar mudanças e encaminhar processos inovadores.

Desta forma, podemos concluir que a Investigação-ação consiste numa metodologia dinâmica, ou melhor, numa “espiral de planeamento e acção e busca de factos sobre os resultados das acções tomadas, um ciclo de análise e reconceptualização do problema, planeando a intervenção, implementando o plano, avaliando a eficácia da intervenção” (Matos, 2014, citado por Fernandes, 2014, p. 34).

3.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados de Investigação-ação

Este projeto Investigação-ação baseou-se na investigação qualitativa, sendo indispensável a utilização de diversas técnicas e instrumentos que auxiliam na recolha da informação. Pardal e Correia (1995) consideram a técnica como “um instrumento de trabalho que viabiliza a realização de uma pesquisa” (p. 48) que, mediante a execução do conjunto de operações de um método, permite confrontar o corpo de hipóteses com a informação colhida na amostra (verificação empírica). Estes instrumentos podem ser analisados, segundo Turato (2003), quanto à sua escolha na recolha de dados, dependendo dos objetivos que se pretende alcançar com a investigação e do universo a ser investigado. Com isto quer-se dizer que, antes de se proceder à recolha de dados, deve-se selecionar, elaborar e testar cuidadosamente os instrumentos.

É importante referir que estes fatores foram significativos para esta investigação, empregando a observação participante como técnica. Os registos fotográficos, o diário de bordo, a análise de documentos e as notas de campo serviram de instrumentos.

3.3.1. Técnicas: observação participante

Na investigação, uma das técnicas executadas é a observação participante, técnica esta que tenta atingir os seus objetivos além das particularidades da descrição dos participantes de uma situação, possibilitando a identificação da essência, da dinâmica e do sentido (Spradley, 1980).

A observação participante é feita, frequentemente, através do contato direto pelo investigador, aos participantes sociais, nos seus espaços culturais, do qual o investigador passa com o próprio instrumento de pesquisa.

De modo a haver compreensão de fatos e de interação entre sujeitos em observação, sucede-se a obrigação de excluir modificações abstratas.

3.3.2. Instrumentos: diário de bordo, notas de campo, análise de documentos e registos fotográficos.

Os diários de bordo são muito utilizados no contexto escolar, como método de investigação, porque fazem uma descrição pormenorizada do meio. O diário de bordo tem como característica predominante ser de índole pessoal por conter registo das sequências expositivas de carácter teórico, prático e metódico. Segundo Brazão (2011), trata-se de “de um caderno de anotações de campo, com registos de observação, informações sobre o método de pesquisa, pensamento catárticos em forma de diário (...) retratando o papel do investigador” (p. 293). O diário é, assim, utilizado na investigação como um instrumento de trabalho que auxilia nos registos observados.

Relativamente às notas de campo, Bogdan e Blikem (1994) afirmam que o professor tem noção das experiências vivenciadas através dos registos que faz. Geralmente, o momento em que são realizadas as notas de campo pode ser especificado como notas condensadas se forem registadas no momento da ação, ou extensas se forem registadas após a ação.

A análise de documentos permite ter um maior conhecimento no que concerne aos processos de investigação, abrangendo uma perceção mais alargada de como proceder no trabalho. Sousa (2005) afirma que quanto maior o conhecimento, maior a objetividade

relativamente ao contexto real e menor serão as mutações na circunstância analisada. O investigador preocupa-se, assim, em fazer pesquisas em documentos, revistas, livros, relatórios e artigos científicos, considerando um processo indireto, sendo um momento de concentração, visto que há uma seleção de informações cruciais para o tema em análise. No entanto, acrescenta ao investigador a necessidade de se preocupar com a veracidade da informação pesquisada.

Finalmente, o registo fotográfico é o testemunho de todo o procedimento, tendo como objetivo mostrar processos da investigação.

3.4 – Métodos de Análise de dados

Este método surge após os dados recolhidos relacionados com a questão-problema, com a necessidade de uma perspectiva mais aprofundada dos conteúdos, com o objetivo de arranjar uma resolução, através de estratégias implementadas.

As primeiras interpretações permitem, por exemplo, verificar se os dados já coligidos se adequam às questões inicialmente formuladas, ou se os instrumentos ou técnicas selecionadas são os mais apropriados ou, ainda, se estão a ser correctamente utilizados. Permitem verificar, também, se os dados recolhidos são suficientes, ou se há necessidades de continuar a fazer observações focadas no mesmo tema. Alguns autores consideram que a interpretação é uma tarefa artesanal que requer pausa, criatividade e reflexão sendo, por isso, necessário o recurso e reajustes periódicos. (Máximo-Esteves, 2008, p. 103).

Estas interpretações possibilitam constatar que os dados recolhidos se adaptam às questões formuladas inicialmente, podendo verificar, também, se os instrumentos ou técnicas se adequam ou são usadas de modo correto. Da mesma maneira, estas interpretações são favoráveis para as primeiras triangulações, isto é, se há uma coerência entre os dados recolhidos e as observações realizadas.

A triangulação é, assim, um método que concede qualidade à investigação, permitindo a avaliação da coerência das interpretações derivadas das mais variadas fontes de dados.

3.5. – Fases do Projeto

Este projeto foi elaborado por três fases, orientados segundo o exposto anteriormente. Assim, na primeira fase constou a observação feita no estágio e a identificação do problema; a segunda fase foi reservada para a intervenção e a terceira fase, finalmente, foi destinada à análise dos dados.

Apesar de estipular estas fases, num determinado período de tempo, este projeto acabou por ser ajustável no que refere a algumas modificações a que foi sujeito.

3.5.1. Cronograma

		outubro			novembro				dezembro				
1ª Fase: Observação e Identificação do Problema	Identificação da problemática												
	Formulação da questão												
	Revisão da literatura												
	Definição de estratégias de intervenção												
2ª Fase: Intervenção	Planificação e implementação de estratégias e atividades												
	Recolha de dados												
3ª Fase: Análise de resultados	Organização dos dados recolhidos												
	Reflexão da intervenção												
	Análise dos dados recolhidos												
	Apresentação dos resultados	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

2 – Cronograma do Projeto.

Parte 3

- Estágio Pedagógico

Capítulo IV

Prática Pedagógica I em contexto de Educação Pré-Escolar

4.1. Contextualização do Capítulo

A Sala Laranja do Externato Princesa Dona Maria Amélia foi palco da minha atuação prática pedagógica, tendo ocorrido nos meses de outubro a dezembro de 2017, num total de 135 horas, 15 delas para período de observação.

Em seguida, serão analisados todos os seus pressupostos, no que respeita à Instituição, à caracterização do seu meio envolvente e do estabelecimento de ensino e, em especial, da turma em análise.

4.2. A Instituição

Tal como afirma Silva (2016), “o projeto educativo do estabelecimento ou território deve ter em conta o meio social em que vivem as crianças e famílias, há vantagens em que inclua a participação de outros parceiros de comunidade, como autarcas e outros serviços e instituições locais que podem contribuir para melhorar a resposta educativa proporcionada às crianças” (p. 43). O meio envolvente de uma instituição é um espaço físico e social, organizado numa comunidade, que oferece muitas possibilidades para que se desenvolvam atividades fora da sala, para além de que podem ser um fator de promoção e proteção dos direitos e interesses das crianças. As Instituições Escolares devem, por isso, ser vistas como um espaço vivo, uma continuidade natural da vida que cada criança vive no seio da sua família e meio (Freinet, 1975). Isto significa que “o meio é, por si mesmo, um factor de motivação “natural” para a criança e o conhecimento da realidade próxima é o mais imediato e atractivo dos conhecimentos” (Roldão, 2004, p. 23). De acordo com Ferreira et al. (2011), esta realidade adjacente estimula as crianças para a caracterização e entendimento do meio local, sendo que a localidade assume, por isso, o papel de “espaço laboratorial” (Alves L. , 2006, p. 69).

4.2.1. - Enquadramento histórico: breve contextualização histórica do Externato Princesa Dona Maria Amélia.

O Hospício Princesa Dona Maria Amélia começou a ser construído a 4 de fevereiro de 1856, com o intuito de tratar os doentes com enfermidades de peito.

A 30 de agosto de 1852, D. Pedro I e sua mulher, Imperatriz D. Amélia, deslocaram-se à Ilha da Madeira, com a finalidade de tratar a sua filha, Princesa D. Maria Amélia, que sofria de tuberculose. No entanto, apesar das tentativas de cura, a Princesa faleceu a 4 de fevereiro de 1853, com 21 anos de idade. Desta forma, e em memória da filha, a Imperatriz D. Amélia, fundou o edifício Hospício Princesa Dona Maria Amélia. Contudo, a construção só terminou no ano de 1859, sendo que este edifício entrou em funcionamento apenas a 4 de fevereiro de 1862 (Carita, 2008).

Na verdade, o Externato começou, efetivamente, a sua atividade a 5 de abril de 1937 (Projeto Educativo, 2014/2018). Atualmente, este edifício (Imagem 1) funciona com as seguintes valências: Jardim de Infância, 1.º CEB, Lar de 3.ª idade e Centro de Dia.



Imagem 1 – Edifício Externato Princesa Dona Amélia e Infantário Rainha Sílvia.

4.2.2. – Caraterização do Meio Envolverte

O Externato Princesa Dona Maria Amélia e o Infantário Rainha Sílvia situam-se na Avenida Infante n.º 12, no concelho do Funchal, mais concretamente na freguesia da Sé (Imagem 2).

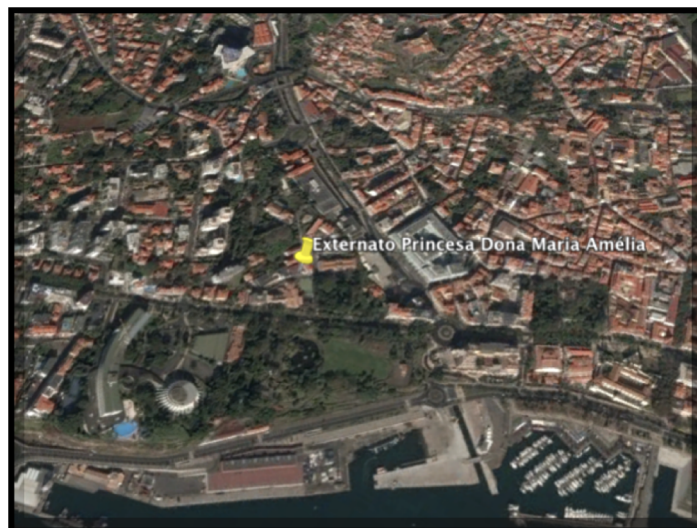


Imagem 2 -- Localização do Externato Princesa Dona Amélia e Infantário Rainha Sílvia.

A norte desta instituição encontra-se a Calçada da Cabouqueira, assim designada devido a uma ampla existência de caboucos. A sul localiza-se a Avenida D. Infante, bem como o Parque Santa Catarina. A este localiza-se a Avenida Calouste Gulbenkian e a Rua Doutor João Brito Câmara. Em relação à Avenida Calouste Gulbenkian, foi atribuída esta designação em homenagem ao engenheiro, mecenas e empresário, Calouste Sarkis Gulbenkian, que foi um grande contributo para o fomento da cultura em Portugal. A oeste encontra-se a Rua do Jasmineiro e a Rua Infante Santo. A Rua do Jasmineiro possui esta denominação dada a existência de uma vasta área de jasmineiros, e a Rua Infante Santo designa-se assim em homenagem ao D. Fernando, irmão do Infante D. Henrique, que morreu em cativeiro.

Junto às instituições é possível encontrar diversas atividades e instituições oficiais, burocráticas e comerciais, como bancos, estabelecimentos de comércio e grande parte das repartições públicas (Projeto Educativo de Escola, 2013/2017; Projeto Educativo, 2014/2018). Além disso, encontram-se restaurantes, hotéis, áreas comerciais, áreas de

lazer (exemplo: Parque de Santa Catarina), estações de serviço, parques de estacionamento, entre outros.

No que se refere à arquitetura do local, trata-se de uma zona que possui maior antiguidade na elaboração de edifícios habitacionais, tal como o seu arruamento. Ao longo dos anos, é notável uma diminuição do número de moradores da zona, uma vez que o movimento comercial fez com que as habitações se transformassem em estabelecimentos comerciais. As ruas dessa área são constituídas de vistosa arborização. Todavia, o tempo foi destruindo uma parte do processo primitivo de aglutinação urbana, tanto no seu traçado como na arquitetura, tendo estes sido danificados e modificados. Assim, a localidade foi abandonada pela maior parte da população economicamente favorecida e ocupada por famílias menos dotadas, notando-se a degradação dos costumes e tradições morais (Projeto Educativo de Escola, 2013/2017; Projeto Educativo, 2014/2018).

A existência de ribeiras nas proximidades do Infantário, como a Ribeira de Santa Luzia e a Ribeira de João Gomes, é característica do meio envolvente desta freguesia. Além disso, é facto que a zona é considerada bem servida pelas águas, dada a existência de antigos fontanários no alto da Rua da Conceição e no meio da Rua do Bom Jesus.

É de referir que a freguesia da Sé conta com várias escolas preparatórias e escolas secundárias, bem como diversos centros e monumentos culturais, destacando-se a Igreja da Sé, a Igreja do Colégio, o Museu de Arte Sacra, entre outros.

O processo de evolução desta zona cosmopolita madeirense levou à redução de recordações e transmissão de canções tradicionais que se foram perdendo aos poucos. Conservam-se, ainda nos dias de hoje, algumas tradições típicas, não só da cidade, mas também de toda a ilha, como os festejos dos Santos Populares, do Natal, do Fim de Ano, do Carnaval e da Páscoa.

O estudo do meio que envolve a instituição manifesta-se essencial pois o mesmo influencia, de forma indireta, a educação das crianças. Assim sendo, o educador deve encarar esta prática como um instrumento de análise e reflexão, de modo a que consiga adaptar a sua intervenção pedagógica ao grupo de crianças com que se interage diariamente (Projeto Educativo de Escola, 2013/2017; Projeto Educativo, 2014/2018).

4.2.3. Caracterização do Estabelecimento de Ensino

Localizado no coração do Funchal, as instalações do Externato têm capacidade para 275 alunos, dos quais 190 são alunos do 1.º CEB e 85 crianças do Pré-escolar. Ao nível do Pré-escolar há quatro salas: duas salas de quatro anos e duas salas de cinco anos, sendo a data de nascimento o critério de enquadramento das crianças em cada sala. No 1.º CEB existem nove turmas: três do 1.º ano; duas do 2.º, 3.º e 4.º anos, cada uma.

O edifício principal é constituído por três andares. No R/C existem dois refeitórios, um destinado ao Pré-escolar e outro para o 1.º CEB, um gabinete para o responsável do refeitório, uma copa, um vestiário, duas casas de banho e uma sala que serve de refeitório aos funcionários. Existe, também, um ginásio para as aulas de educação física, balneários para os alunos e professores e, ainda, arrecadações.

No 1º andar há a sala de Ensino Especial, a sala de terapia, a sala de apoio pedagógico e uma biblioteca, cinco salas do Pré-escolar - cada uma delas identificada com uma cor (amarela, laranja, vermelha, verde e azul) - um dormitório, uma sala de acolhimento, uma sala de arrumação e sanitários. No 2º andar funcionam 11 salas, duas do 1.º ano, três do 2.º ano, duas do 3.º ano e duas do 4.º ano, uma sala de informática, uma sala de inglês, uma reprografia, um arquivo, duas arrecadações e sanitários.

O edifício anexo é constituído por 4 andares. No 1º andar existe uma sala de judo e uma arrecadação. No 2º andar encontra-se uma capela e três salas destinadas à Expressão Plástica, ao clube de expressões e à catequese e no 3º andar há quatro salas destinadas à catequese. No último andar, existem quatro salas, duas salas de catequese, uma sala de Expressão Musical e Dramática e uma sala destinada a reuniões.

O edifício administrativo tem dois andares. O 1º andar é constituído por três salas: uma secretaria, uma receção/sala de espera e uma sala de atendimento. No 2º andar localiza-se o gabinete da diretora, um bar, uma sala de convívio e sanitários.

Quanto aos espaços exteriores verifica-se a existência de um parque infantil no Pré-Escolar, um pátio destinado aos recreios do 1.º CEB e um polidesportivo.

No que toca ao Infantário Rainha Sílvia, este tem capacidade para 134 crianças. As instalações do mesmo estão distribuídas por um edifício com dois pisos situados nas costas do Edifício Central do Hospício. Está dividido por: 1º piso, no 1º setor com sala do 1º berçário e do 2º berçário e, no 2º setor, a sala do 2º berçário e sala de transição; no rés-do-chão, o bloco central do rés-do-chão e o espaço exterior (Projeto Educativo de

Escola, 2013/2017). As diversas salas existentes neste infantário são: Berçário I/Sala Vermelha, Berçário II/Sala Lilás, Berçário II/Sala Azul, Sala de Transição/Sala Amarela, Sala de Transição/Sala Laranja, Sala de Transição/Sala Verde, Sala de 3 anos/Sala Rosa, Sala de 3 anos/Sala Turquesa (Projeto Educativo de Escola, 2013/2017).

O corpo docente é formado por nove professores titulares de turma (no 1.º CEB), quatro educadores (no Pré-escolar), uma professora de Língua Inglesa, um professor de Expressão Físico-Motora, um professor de judo, dois professores de Expressão Musical e Dramática, um professor de Expressão Plástica, três professores de estudo, um professor de informática, um professor de Educação Moral e Religiosa, um professor de Ensino Especial e uma Diretora Pedagógica (Projeto Educativo, 2014/2018).

A lotação do Infantário Rainha Sílvia é de 134 crianças, possuindo uma distribuição total de 8 salas sendo elas: um berçário com crianças dos cinco aos 12 meses, dois berçários com crianças dos 12 aos 24 meses, três salas de transição com crianças dos 24 aos 30 meses e duas salas com crianças de três anos (Projeto Educativo de Escola, 2013/2017).

A equipa educativa é composta por 32 elementos: uma Diretora Pedagógica, oito educadores, 16 auxiliares da Ação Educativa, uma cozinheira, uma ajudante de cozinheira, quatro auxiliares de Serviços Gerais e uma Administrativa (Projeto Educativo de Escola, 2013/2017).

O Externato funciona 11 meses por ano, de segunda a sexta-feira. Os únicos dias que encerra são nos feriados nacionais ou regionais, dias 24, 26 e 31 de dezembro, dia de Carnaval e véspera de sexta-feira Santa. O horário de funcionamento é das 8h às 18h30 (Projeto Educativo, 2014/2018).

A componente de atividades letivas do 1.º CEB funciona das 8h30 às 13h30. Durante a tarde as crianças podem usufruir de atividades de enriquecimento-curricular. Estas atividades são um elemento de estudo importante para as crianças, pois assim complementam a sua formação, permanecendo na escola o dia todo, o que poderá ser um auxílio aos pais na gestão dos horários laborais.

O Externato (Imagem 3), a partir das 18h, disponibiliza atividades extracurriculares como futebol, ginástica rítmica, viola e coro (Projeto Educativo, 2014/2018).

Por outro lado, o Infantário Rainha Sílvia funciona com a Valência de Creche e de Jardim-de-Infância das 8h00 às 18h30 de setembro a julho (Projeto Educativo de Escola, 2013/2017).



Imagem 3 – Instalações do Externato.

4.2.4. - Projeto Educativo

Para Carvalho e Diogo (1994, referidos por Fontoura, 2006),

O projeto educativo é um documento de planificação estratégica de longo prazo e deverá cumprir as seguintes funções: funcionar como ponto de referência para a gestão e a tomada de decisão dos órgãos da escola e dos agentes educativos, garantir a unidade de ação da escola nas suas variadas dimensões, ser o ponto de partida da contextualização curricular, servir de base à harmonização dos professores, dos mesmos alunos, promover a congruência dos aspetos organizacionais e administrativos com o papel educativo da escola (p. 67).

O Externato Princesa Dona Maria Amélia é um estabelecimento de ensino privado que apresenta a seguinte oferta formativa: Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Tem a finalidade de acompanhar as suas crianças desde os primeiros passos até à conclusão do 1.º CEB (10 anos).

O projeto educativo é inovador, direcionado para a qualidade e excelência. Este é denominado como “Sou criança, cresço feliz...”, sendo alongado durante quatro anos, de 2014 a 2018: “2014 / 2015 - Sou criança, cresço feliz na minha Família; 2015 / 2016 - Sou criança, cresço feliz na minha Escola; 2016 / 2017 - Sou criança, cresço feliz na

minha Região; 2017 / 2018 - Sou criança, cresço feliz no Mundo.” (Projeto Educativo, 2014/2018, p. 20). O objetivo do projeto educativo é que as crianças tenham noção dos lugares, das tradições e dos costumes do mundo, criando, assim, igualdade de oportunidades para todos os alunos. Para a concretização destes objetivos contam com o auxílio de vários recursos (Projeto Educativo, 2014/2018).

Os recursos humanos são constituídos pelos alunos, corpo docente e não docente, pais/encarregados de educação, membros da comunidade envolvente e escolas parceiras.

Os recursos materiais são compostos por televisão, vídeos, gravadores e CDs, microfones e projetor, biblioteca da escola, computador e impressora, material de desperdício, papel de cenário, cartolinas, celofane e lustro, tintas (pincéis, colas, tesouras), placards, jogos didáticos e manuais. Os recursos espaciais são compostos por espaços interiores e espaços exteriores (Projeto Educativo, 2014/2018).

O Infantário Rainha Sílvia funciona como uma Valência do “Hospício Princesa Dona Maria Amélia – Fundação de Solidariedade Social - com sede na cidade do Funchal, instituída em cumprimento de disposição testamentária de Sua Majestade a Imperatriz do Brasil, Dona Amélia Duquesa de Bragança” (Estatutos da Fundação, Cap. I; Art.º 1). A instituição é de cariz religioso e destina-se a receber crianças desde os 4 meses aos 4 anos de idade. O objetivo do Infantário é proporcionar um prolongamento do ambiente familiar, onde as crianças recebem segurança, alegria, conforto e bem-estar para que haja um desenvolvimento integral das mesmas. O Infantário possui pessoal especializado, instalações legalmente adequadas, equipamento, material didático e pessoal técnico, essenciais para o seu bom funcionamento. De facto, o espaço e o tempo estão organizados tendo em conta as necessidades das crianças nas diferentes idades (Projeto Educativo de Escola, 2013/2017).

4.3. - Sala Laranja

4.3.1. - Caracterização do grupo

O grupo da Sala Laranja era constituído por vinte crianças, onze do sexo masculino e nove do sexo feminino, com idades compreendidas entre quatro e seis anos, tratando-se de um grupo heterogéneo, quer nas suas características pessoais quer ao nível do desenvolvimento. Era um grupo muito energético e bem-disposto. As crianças gostavam de realizar novas descobertas e mostravam orgulho e interesse nas suas conquistas. Era um grupo afetuoso, que tinha facilidade em expressar os seus sentimentos, recorrendo com frequência a demonstrações de carinho. Salienta-se, ainda, que duas crianças tinham necessidades especiais educativas. Em Educação Física correspondiam às expectativas mas, ao nível da Expressão Plástica, como veremos mais adiante, demonstravam imensas dificuldades no recorte, ou seja, apresentavam uma motricidade fina pouco desenvolvida.

É pertinente abordar, aqui, o contexto familiar das crianças, numa perspetiva de compreender as suas bases, tanto porque, como referem Maxler e Misher (1978, citados por Gimeno, 2001), ela é “um grupo primário, um grupo de convivência intergeracional com relações de parentesco e com experiência de intimidade que se prolonga no tempo” (p. 40) e, como tal, a família é um “contexto que presta os primeiros cuidados, o afecto e proporciona uma variedade de oportunidades (...)” (Magalhães, 2007, p. 44) favoráveis à aquisição de novas aprendizagens. A participação da família no contexto escolar é, por tudo isto, fundamental. Berger (2001, citado por Magalhães, 2007) destaca que a família deverá manter um papel ativo e constante na educação do/a filho/a, pois é a principal responsável “(...) pela sobrevivência da criança e por proporcionar um ambiente que facilita o [seu] desenvolvimento cognitivo e emocional” (p. 19). São as próprias OCEPE que destacam esta envolvência, interação e cooperação entre a família, a criança e o educador como “um processo dinâmico” (ME, 1997, p. 31) que deve favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.

Infelizmente, por razões de privacidade, a Educadora Cooperante não quis fornecer dados sobre as famílias das crianças, nomeadamente no que se concerne a quem são os elementos que coabitam nas suas casas, as suas idades, habilitações literárias,

situação profissional e profissão. Teria sido proveitoso o acesso a estas informações para, no fundo, compreender-se melhor o histórico de cada criança.

4.3.1.1. As rotinas

Em conjunto com a organização do ambiente, o educador também planeia uma rotina diária consistente que apoie a aprendizagem ativa.

Esta rotina permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia pré-escolar. (...) O tempo em pequenos grupos encoraja as crianças a explorar e a experimentar materiais novos ou familiares que os adultos seleccionaram com base nas suas observações diárias dos interesses das crianças, das experiências-chave e dos acontecimentos locais. Durante o tempo em grande grupo, quer as crianças quer os adultos iniciam actividades de música e de movimento, de representações de histórias, de jogo cooperativo, de reflexões colectivas e de projectos. Através de uma rotina diária comum, focalizada em volta de oportunidades para aprendizagem activa, as crianças e os adultos constroem o sentido de comunidade” (Hohmann & Weikart, 1995, p. 8).

Segundo Zabalza (1998), as rotinas são processos organizados das experiências do dia-a-dia, pois indicam o processo a ser seguido, algo de que já estão à espera e tem efeitos importantes relacionados com a segurança e autonomia da criança. Para Oliveira-Formosinho (1998), desenvolver uma rotina é transformar o tempo num “tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas” (p. 16). Zabalza (1998) afirma que a rotina é a “repetição de atividades e ritmos na organização espaço-temporal da sala” (p. 65). Cordeiro (2012) refere que é algo que é repetitivo, que transmite segurança à criança e que a leva a prever o que acontece a seguir, tranquilizando-a. Finalmente, segundo Pereira (2014), a rotina fomenta o desenvolvimento de competências sociais que estão ligadas à construção da autonomia. Ajuda as crianças a tornarem-se responsáveis “no ambiente educativo, construindo comportamentos e atitudes com um sentido gradualmente mais autónomo”, assim como a aprender “a ser, a estar, e a fazer” (p. 43).

Assim sendo, as rotinas das crianças estruturavam-se segundo o Quadro 1.

Hora	Momento
8h30	Receção e brincadeira ao ar livre
9h00	Higiene pessoal
9h15	Atividade orientada
10h30	Lanche
10h45	Brincadeira livre no exterior
11h00	Atividade orientada
11h45	Higiene Pessoal
12h00	Almoço
12h45	Higiene Pessoal
13h00	Filme ou História
Em diante	Atividade espontânea

Quadro 1 – Rotinas da Sala Laranja.

Como se pode verificar, às 8h30 era feita a receção das crianças no parque, onde podiam brincar livremente. Por volta das 9h00, as crianças iam à casa de banho fazer a sua higiene, regressando posteriormente à sala. Ali era explorada uma atividade com as crianças de acordo com a temática da semana. Às 10h30, iam lanchar, algo que ocorria, normalmente, no parque. Após a pequena refeição brincavam livremente. Por volta das 11h00, regressavam à sala. Aí, mais uma vez, era explorada outra atividade. Se, por acaso, a primeira atividade fosse muito extensa faziam a continuação da atividade anterior. Às 11h45, era feita a higiene e às 12h00 iam almoçar. Pelas 12h45, regressavam à sala, lavavam os dentes e viam um filme sendo que, por vezes, ouviam uma história.

A rotina diária do grupo da Sala Laranja englobava oportunidades de aprendizagem diversificadas, adequadas às características do grupo, através de dinâmicas orientadas ou espontâneas, sendo que havia uma preocupação de dividir os diferentes momentos do dia.

4.3.1.2 Organização do Ambiente Educativo

A organização do grupo, do espaço e do tempo constituem dimensões interligadas da organização do ambiente educativo da sala. Esta organização constituiu o suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender. Importa, assim, que o/a educador/a reflita sobre as oportunidades educativas que esse ambiente oferece, ou seja, que planeie intencionalmente essa organização e avalie o modo como contribui para a educação das crianças, introduzindo os ajustamentos e correções necessários (OCEPE, 2017).

A sala estava organizada segundo o modelo High Scope, que permitia às crianças serem autónomas e a interagirem com o meio. Neste modelo, o educador tem um papel fundamental na organização do ambiente educativo e na eficácia da promoção do maior número de oportunidades de aprendizagens às crianças. Isto significa que, através da organização do espaço, o educador cria um ambiente estimulante para a criança. Na conjugação dos materiais, do grupo e da rotina diária advirá um ambiente rico no relacionamento com os outros, respeito pela diferença, pela sociedade e, ainda, no incremento da imaginação e da criatividade (Hohmann & Weikart, 1995). Para além disso, nas aulas de orientação construtivista, como era o caso, existem áreas diferenciadas que possibilitam a realização de diferentes atividades (Zabalza M. , 1998).

A sala Laranja (Imagem 4) era, então, caracterizada como sendo uma sala ampla e com muita luminosidade natural, uma vez que uma das paredes era composta por várias janelas. Contudo, nem sempre foi fácil desfrutar dessa luminosidade natural visto que a sala ficava muito quente.

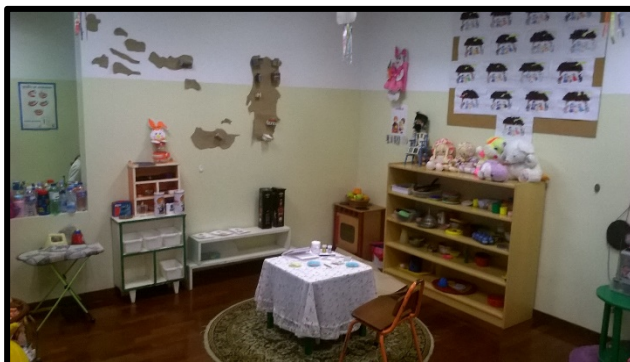


Imagem 4 – Sala Laranja

Na Sala Laranja, as áreas encontravam-se estruturadas da seguinte maneira:

Área da Casinha

Era constituída por vários materiais que auxiliavam nas brincadeiras, uma vez que podiam brincar de forma livre e imaginária. Continha uma caixa com sapatos de adultos, outra com roupas. As



crianças adoravam encenar os papéis dos adultos, imitando **Imagem 5 – Área da Casinha.** muitas ações refletidas dos mesmos. Podíamos encontrar, ainda, uma mesa com cesto de frutas, um telefone e telemóveis reais, uma estante com panelas, pratos, talheres e bonecas. Era uma área com muita diversidade de matérias.

Área da Biblioteca

Ficava ao lado da casinha, possuindo uma estante com um grande leque de livros. Continha, ainda, um banco e muitas almofadas. Sendo assim, era uma área muito confortável para as crianças relaxarem e visualizarem os livros.



Imagem 6 – Área da Biblioteca.

Área dos Desenhos:

Tinha uma estante com todo o material necessário para desenharem.

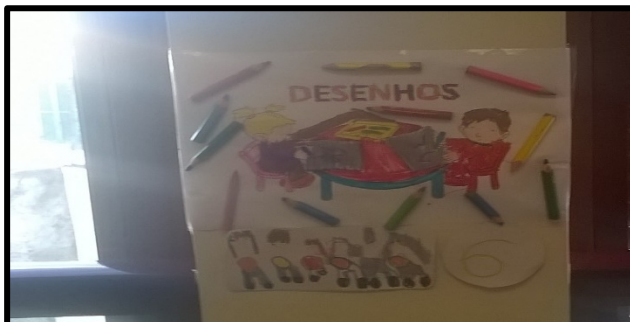


Imagem 7 – Área dos Desenhos.

Área do Tapete/Garagem

Tratava-se de uma área muito apreciada pelas crianças e onde passavam mais tempo pois era lá que se reuniam para realizar o acolhimento, conversar, apresentar as atividades. Por outro lado, era a



área das construções/garagem, onde as crianças brincavam com os carros e com os legos.

Imagem 8 – Área do Tapete/Garagem.

Área dos jogos

Continha uma estante com jogos como, por exemplo, puzzles e jogos de memória. Quando uma criança queria jogar, ia à estante e conseguia alcançar o jogo que quisesse, não necessitando, para isso, da ajuda de um adulto.



Imagem 9 – Área dos Jogos.

Área das Plasticinas

Possuía uma estante com plasticinas e alguns materiais que ajudavam no manuseamento da plasticina.



Imagem 10 – Área das Plasticinas.

Para além da divisão destes espaços, salienta-se a utilização de outros elementos, como os placares de afixar trabalhos. Estes placares revelavam-se necessários na medida em que o que estava exposto constituía uma forma de comunicação e de tornar os trabalhos visíveis (OCEPE, 2017).

Paralelamente, existia, ainda, um quadro de presenças, em que as crianças assinalavam com um X a sua assiduidade diária e um placar onde se fazia a contagem de meninas e meninos, somando o total.

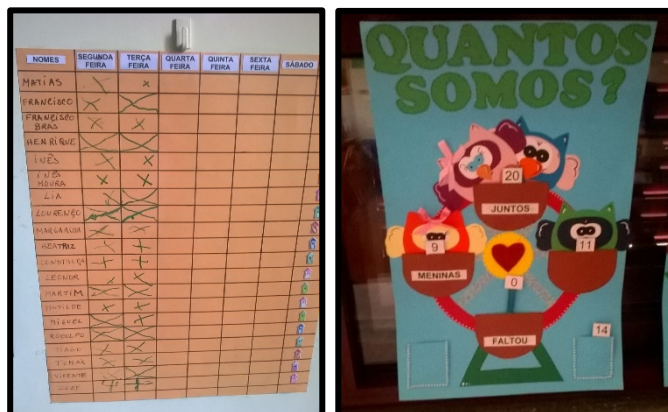


Imagem 11 – Quadro de Presenças e Placar “Quantos Somos?”

Relativamente ao estabelecimento de regras da sala e de cada uma das áreas, as crianças eram incluídas nessas decisões, e estas eram escritas pelas suas próprias palavras num quadro de regras colocado na sala, para visibilidade de todo o grupo.



Imagem 12 – Quadro de Regras.

Outro elemento constituinte da sala era o placar do Estado do Tempo. Este era preenchido com a colaboração das crianças, no acolhimento, consoante estivesse sol, chuva, frio e calor.

Deve, ainda, ser evidenciada a área exterior/recreio, onde as crianças tinham à sua disposição um espaço suficientemente amplo para poderem brincar e onde passavam uma boa parte do seu dia, nomeadamente por ocasião do acolhimento inicial e dos lanches.

Ao ar livre as crianças têm espaço para correr, saltar, atirar, baloiçar, escavar e andar de bicicletas, triciclos ou outros «meios de transporte». As suas brincadeiras de faz-de-conta abrangem toda a área exterior: debaixo do escorrega, por cima da rede de trepar, dentro da casinha de madeira, na rampa e por cima da caixa de areia. Podem ser cavalos a galopar ou exploradores de naves espaciais. Têm espaço para fazer grandes pinturas e desenhar com o giz no chão, balançar fitas compridas multicolores junto da vedação, pregar pregos no tronco de uma árvore e fazer fortalezas a partir de grandes caixas de cartão (Hohmann & Weikart, 1995, p. 433).

Importa referir que os conjuntos de mesas dispostos na sala promoviam a dinamização de atividades variadas, quer as espontâneas e de interesse específico de cada criança, como os jogos de mesa, os desenhos e a plasticina, quer as orientadas, como era o caso da leitura de histórias ou dos momentos de música. Cada criança detinha o poder de escolher os recursos que pretendia utilizar e as atividades que desejava realizar.

A Sala Laranja era, assim, um ambiente de qualidade para o desenvolvimento do grupo. Considera-se, portanto, que os materiais e instrumentos referidos anteriormente proporcionaram um contexto propício à aprendizagem das crianças. Como tal, estes instrumentos serviram de modelo que poderá ser utilizado em práticas futuras, embora se considere que outros mais possam fazer parte da sala, como o placar de aniversários e o estado de humor.

4.4. Intervenção Pedagógica: Atividades Desenvolvidas

Feita a descrição completa do grupo de crianças e do espaço onde se proporcionavam as atividades, podemos concluir que estas demonstravam capacidade em adquirir aprendizagens, e grande capacidade de acompanhamento e compreensão das temáticas abordadas na sala. No fundo, tratava-se de crianças ativas, participativas e recetivas a novos elementos.

No entanto, numa atividade, que será explanada mais adiante, cujo objetivo consistia em cada criança contornar a sua própria mão numa caixa de cereais, recortar, pintar os quadrados dos sentidos e colar uma imagem de cada sentido em cada dedo, verificou-se, nesse momento, que algumas crianças demonstravam certas dificuldades em contornar a mão e a situação agravou-se com a atividade do recorte. Isto significou que as crianças revelavam dificuldades de motricidade fina.

Inicialmente, tinha planificado que fosse as crianças a recortarem o desenho, de modo, que tivessem um papel participativo em toda a atividade, porém comentei com educadora-cooperante como tinha organizado a atividade e ela achou melhor que fosse eu a recortar os frutos, porque as crianças tinham pouca noção de contorno

Diário de Bordo, semana de 16 a 18 de outubro.

Importa referir que, nestas idades, o desenvolvimento motor fino representa um importante pré-requisito no desenvolvimento global da criança (Piek, Hands, & Licari, 2012). De acordo com Liberman et al (2013) e Summers et al (2008), o domínio dessas habilidades motoras refletem-se em simples tarefas diárias como vestir, escrever, cortar e brincar. Vasconcelos (2005) enumera uma série de atividades de motricidade fina e coordenação óculo-manual que devem ser observadas em crianças de três anos:

- Colocar três blocos (entre 2,5 a 5 cm) em cima uns dos outros;
- Construir uma réplica exata de uma estrada em linha reta, com dez blocos de um jogo de construção;
- Fixar uma peça de um jogo de construção a um buraco numa outra peça;
- Pintar uma figura humana com uma cabeça e duas outras partes do corpo;
- Agarrar num lápis grosso de mina macia e fazer marcas num papel;

- Copiar um círculo;
- Com um martelo, pendurar formas num painel de ferramentas;
- Fazer uma bola em barro ou plasticina;
- Enfiar contas grandes numa linha.

Posto isto, mesmo não se tratando da questão-problema do Projeto de Investigação-Ação, compreendi que seria fundamental intervir nesta matéria através da planificação de atividades em que as crianças pudessem usar mais a tesoura, como veremos no decorrer das próximas descrições.

Nos pressupostos apresentados, fazemos, então, uma exposição ao Projeto de Investigação-Ação.

4.4.1. Projeto de Investigação-Ação

4.4.1.1. Enquadramento do problema

De forma a responder ao perfil característico de desempenho profissional do educador (Decreto-Lei N.º 240/2001), teve-se como critério, no decorrer da ação pedagógica, observar e refletir sobre a realidade educativa do contexto, na tentativa de dar resposta às problemáticas observadas. Com isto, queremos significar que o princípio elementar deste estudo seria o de desenvolver uma intervenção reflexiva.

Durante um momento em que duas crianças se encontravam na área do jogo e uma delas, tendo perdido, começou a chorar, percebeu-se que havia grande dificuldade em encarar a derrota como algo normal num jogo ou competição. Nas atividades de educação física também ocorriam momentos de choro diante da derrota.

Tendo em conta que os jogos são usados na educação de infância, como ocasião de diversão para as crianças mas, ainda, porque é através deles que as crianças aprendem regras, conceitos implícitos ao jogo, a saber ganhar e a perder e a conviver democraticamente com os outros (Kishimoto, 1994), refletiu-se sobre a necessidade de explorar o projeto de investigação neste sentido, salientando que as atividades cooperativas são importantes para o desenvolvimento de valores e sentido de democracia, interajuda, compreensão e respeito. Deste modo, procurou-se investigar e refletir sobre esta temática, através de revisão literária introdutória que, na sua interligação com a

intervenção pedagógica, experiências e oportunidades de aprendizagem pudesse contribuir para que cada criança compreendesse a importância das atividades em cooperação e, conseqüentemente, desenvolver as relações intersociais e fomentar um espírito de competitividade saudável no grupo.

4.4.1.2. Questão Orientadora

Baseando-se numa metodologia de investigação-ação, o nosso primordial objetivo foi contribuir para a promoção das relações intersociais no grupo de crianças, impulsionando, por sua vez, o desenvolvimento integral de cada uma delas, através da investigação de possibilidades adequadas de resposta à questão:

“Como poderei desenvolver as relações intersociais e o sentido de competitividade saudável com o grupo da sala laranja?”

4.4.2. Estratégias de Intervenção

4.4.2.1. Atividade 1- Corpo humano

Na atividade sobre o Corpo Humano, foram explorados diversos conteúdos e, para isso, comecei por conversar com as crianças, de modo a ter um conhecimento prévio sobre as suas experiências em relação aos sentidos. No seguimento desse diálogo, foi lido o poema dos cinco sentidos, solicitando, em seguida, às crianças que estivessem atentas porque iria ler novamente, sendo que, dessa vez, teriam que ajudar a completar a última parte do verso.

Tratou-se de um momento muito proveitoso, sendo que consegui captar a atenção das crianças, revelando estas muito entusiasmo em tentar finalizar cada verso.

Diário de Bordo, semana de 23 a 25 de outubro.

Na atividade que se seguiu, as crianças foram distribuídas pelas diversas áreas, sendo que fiquei com um grupo de quatro, para dar início ao proposto. Esta era, aliás, a prática mais comum na sala, isto é, selecionar quatro crianças para dar início a uma atividade, enquanto as restantes se espalhavam pelas áreas. Isto possibilitava a gestão entre a dicotomia da atenção individualizada e da atenção para com o grande grupo, permitindo uma maior aproximação às crianças e preocupação com os seus reais interesses.

Retomando o exposto, o objetivo da atividade consistia em cada criança contornar a sua própria mão numa caixa de cereais, recortar, pintar os quadrados dos sentidos e colar uma imagem de cada sentido num dedo. Na palma da mão seria, então, colado o poema lido anteriormente. Verifiquei, nesse momento, como já referido anteriormente, que algumas crianças demonstravam dificuldades em contornar a mão e a situação agravou-se com a atividade do recorte.

(...) tenho o discernimento de saber que recortar curvas é uma tarefa árdua para as crianças, porém, incentivei-as e dei algumas instruções para melhorar o recorte.

Diário de Bordo, semana de 23 a 25 de outubro.

Isto significaria que as crianças revelavam dificuldades de motricidade fina. Foi necessária a minha intervenção, tendo contornado as mãos de cada criança e recortado o excesso de papel à volta do contorno. Em seguida, dei algumas orientações sobre como deveriam recortar de forma mais simples. As crianças recortaram, de igual modo, os quadrados que continham os sentidos e o poema. Indiquei que deveriam cortar um quadrado de cada vez e conforme iam cortando teriam que colar para não perderem o fio condutor. Após estas dificuldades iniciais, a atividade fluiu bem. No fim da atividade, colei cada mão num palito grande (Imagem 13).

As crianças demonstraram, desde o início da atividade, muito interesse na concretização da mesma.

Diário de Bordo, semana de 23 a 25 de outubro.



Imagem 13 – Trabalho realizado sobre os cinco sentidos.

Após esta dinâmica, houve uma exploração da canção “O Panda vai à escola – cabeça, ombros, joelhos e pés”. A educadora cooperante informou-me que as crianças já tinham conhecimento da canção. Por este motivo, comuniquei às crianças que íamos ouvir a canção do Panda e depois íamos dançar. Elas ficaram entusiasmadas. A dança baseou-se em fazer os gestos que a canção sugeria (Imagem 14).



Imagem 14 – Momento de Dança.

Repare-se que “quando oferecemos música e um ambiente sonoro em diferentes situações, permitimos que bebês e crianças iniciem, intuitivamente, seu processo de musicalização. Escutando os diferentes sons de brinquedos, dos objetos, do ambiente e do próprio corpo, há observação, descoberta e reações” (UNESCO, 2005). Percebi,

também, que estas atividades intercalares eram excelentes para recuperar a atenção das crianças e acalmá-las da excitação originada pela conclusão das dinâmicas anteriores.

Foi um momento agradável, as crianças pediram para repetir a música várias vezes.

Diário de Bordo, semana de 23 a 25 de outubro.

Outra atividade relacionada com o corpo humano foi o Jogo dos Sentidos, que assentava em explorar, como o próprio nome indica, os sentidos. As crianças formaram uma roda de pé e uma das crianças foi vedada e colocada num centro. Outra criança tinha que se dirigir à que se encontrava no centro e esta, através do tato, tentar adivinhar quem era (Imagem 15). A situação repetiu-se, desta feita através do sentido da audição: a criança que estava no centro tinha que adivinhar quem estava a falar, confirmando, sempre que tirava a venda, se acertara. Durante o jogo, tive o cuidado de colocar a questão de qual era o sentido que estavam a utilizar.



Imagem 15 – Jogo dos Sentidos.

Após concluírem esta etapa, solicitei que as crianças se sentassem porque ainda faltavam sentidos que ainda não tínhamos explorado. As crianças fizeram uma retrospectiva do que já tinha sido analisado e tentaram adivinhar o sentido que seria explorado em seguida. Comecei por mostrar uns objetos que continham várias texturas,

para exploração do tato (Imagem 16). As crianças sondaram e questionei o que sentiam, ou seja, se era rugoso, macio ou fofinho.



Imagem 16 – Exploração do Tato.

Posteriormente, passei a cada criança outro objeto - uma lupa – e as crianças observaram as mãos, o colega do lado e o chão. Inquiri sobre o que acontecia e responderam que aumentava, concluindo que estavam a recorrer à visão.

Seguidamente, exploramos o sentido do paladar. Provaram batatas fritas, sem saber o que era, e questionei sobre o seu sabor, isto é, se seria doce ou salgado. Prontamente responderam que era salgado. Seguiu-se um reбуçado e responderam que era doce. Por fim, dei um quadradinho de chocolate preto e perguntei se era doce ou salgado, ao que algumas crianças não souberam responder e outras disseram que era doce. Contudo, expliquei que o chocolate era amargo. Algumas crianças demonstraram um pouco de frustração por falhar. Sobre isto, vários autores referem que “ainda que exista uma idade média para os estágios de desenvolvimento da criança, seu ritmo e sua ordem variam de uma para outra” (p. 17) e, por isso, é necessário educar “sem exigência, sem pressa, sem pressão. Crianças que se sentem pressionadas (...) tendem a recorrer a métodos que dificultam sua integração e sua capacidade para perceber e sentir o mundo” (Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2014, p. 18).

No sentido do olfato, passei por todas as crianças dois copos, um com chocolate e outro com casca de laranja. Após cheirarem, perguntava o que achavam que era. No caso da laranja a maioria acertou; no chocolate tiveram alguma dificuldade.

Considero que foi muito interessante fazer esta atividade, pois as crianças estavam felizes e libertas, uma vez que se tratava de uma dinâmica essencialmente exploratória.

Localizada dentro da Área do Conhecimento do Mundo, foram trabalhadas diversas aprendizagens essenciais centradas na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê. Aqui, tentou-se com que cada criança fosse encorajada a explorar e a construir as suas teorias e conhecimento acerca do mundo que a rodeava. A introdução à metodologia própria das ciências partiu dos interesses das crianças e dos seus saberes.

Posteriormente, de modo a trabalhar o meu projeto de investigação, planifiquei o jogo de cooperação (Imagem 17). Comecei por explicar como iria proceder, mostrando o círculo que estava dividido em cinco partes, referentes aos cinco sentidos. Depois, apresentei duas folhas, em que uma continha desenhos relacionados com os sentidos, ou seja, elementos que podíamos cheirar, ver, sentir e comer e, na outra folha, estavam os cinco sentidos. Assim, as crianças tinham que, em primeiro lugar, pintar e recortar. O objetivo do jogo seria colocar um clip no centro do círculo e um lápis a prender. As crianças, dispostas aos pares, rodavam o clip e quando o clip parasse isso indicava o sentido que teriam que completar. Depois seria a vez do colega mas, caso saísse algum sentido que já estivesse preenchido, passavam ao outro. A cooperação neste jogo centrava-se no facto de incentivar a criança que tivesse dificuldade em colocar o sentido no local certo a pedir ajuda ao colega.

Independentemente de estarem motivados em jogar, reconheci que era um jogo complexo, algumas das crianças começaram a jogar sem esperar pela sua vez.

Diário de Bordo, semana de 23 a 25 de outubro.



Imagem 17 – Jogo de Cooperação.

Importa, aqui, fazer uma referência ao conceito de cooperação, no sentido de que é exatamente sobre esse valor que debruçamos este projeto de investigação-ação. Entende-se, assim, por cooperação um ato de apoio ou colaboração em que as pessoas se juntam para granjearem um objetivo comum. Isto significa que a cooperação é um processo de interação social, em que as ações são compartilhadas, “os objetivos são comuns e as ações são benéficas para todos” (Brotto, 1999, p. 35). Brotto (1999) refere, ainda, que os jogos cooperativos são “jogos de compartilhar, unir pessoas, despertar a coragem para assumir riscos com pouca preocupação com o fracasso e sucesso em si mesmos” (p. 77), ou seja, este tipo de jogos auxilia a reforçar a confiança que temos em nós próprios e nos outros. Foi neste ponto, portanto, que idealizei o jogo em análise, com o objetivo muito concreto de promover a cooperação interpares e o respeito pelo outro, enveredando pela Área de Formação Pessoal e Social, no que respeita às aprendizagens essenciais. Nesse sentido, não se trabalhou apenas as relações intersociais mas a própria construção da autonomia de cada criança, no sentido de que essa autonomia depende de:

uma organização social participada do grupo em que as regras, elaboradas e negociadas entre todos, são compreendidas pelas crianças, e em que cada uma se compromete a aceitá-las, conduzindo a uma autorregulação do comportamento. Esta autonomia passa igualmente pela decisão coletiva sobre as tarefas necessárias ao bom funcionamento do grupo e a sua distribuição equitativa (OCEPE, 2017).

Outra atividade que dinamizamos sobre o corpo humano foi interligada com Educação Física (Imagem 18). Comecei por fazer o aquecimento, dividindo as crianças por dois grupos, com o objetivo de correrem com uma bola na mão até ao cone. Davam a volta e corriam para entregar a bola ao colega. Após este aquecimento, as crianças passaram à atividade seguinte, que consistia em percorrerem o chão nos sentidos que lá foram colados com fita adesiva. Para além de obedecerem às formas, tinham que realizar o percurso segundo as minhas indicações (andar de costas, saltar de pés juntos, pé coxinho, andar de lado, entre outros).



Imagem 18 – Atividade de Educação Física.

É fundamental salientar, neste ponto, que a Educação Física, nestas idades, deve proporcionar experiências e oportunidades desafiantes e diversificadas, de autoconhecimento do seu corpo, de valorização da sua imagem; de participação cooperativa e competição saudável; de seguir regras para agir em conjunto; de organização para atingir um fim comum aceitando e ultrapassando as dificuldades e os insucessos (OCEPE, 2017).

As crianças adoraram esta atividade.

Diário de Bordo, semana de 23 a 25 de outubro.

A última atividade, sobre o corpo humano, abordou o esqueleto. Coloquei uma caixa de arrumação transparente no centro da sala e pedi às crianças que formassem uma roda à volta da caixa que continha uma lâmpada no seu interior. Conversei com o grupo sobre as últimas atividades relativas ao corpo humano. Em seguida, solicitei que observassem os dedos no movimento de fechar a mão. Questionei o que ficava saliente e as crianças responderam que eram os ossos. Inquiri sobre a função dos ossos no nosso corpo. Posteriormente a este diálogo, perguntei se as crianças queriam ver os ossos e a sua forma. As crianças revelaram-se muito espantadas e curiosas por existir essa possibilidade e o diálogo revelou-se extremamente profícuo no entendimento das suas dúvidas. Importa referir aqui que, tal como propõe Puig (1995), devemos utilizar o diálogo “para mediar as diferentes vozes que se cruzam e entrecruzam na ação conjunta que realizam e nas relações que aí se estabelecem” (p.14). Expliquei, em seguida, que,

para ver os ossos temos que “tirar uma fotografia ao interior do corpo” ou seja, um Raio X, procedimento apenas realizado pelo médico. Depois da explicação, apaguei a luz da sala e acendi a luz da caixa, colocando o Raio X de umas mãos e pernas, que levei propositalmente, em cima da caixa (Imagem 19). Conseguíamos, desta forma, ver os ossos das mãos. Expliquei onde se encontrava a ponta dos dedos e que aqueles ossos eram referentes aos ossos que estavam salientes na minha mão.

Foi um momento excitante para as crianças, estavam deslumbradas e cheias de curiosidade..

Diário de Bordo, semana de 23 a 25 de outubro.



Imagem 19 – Atividade com o Raio-X.

As atividades relacionadas com o corpo humano apontaram para uma reflexão necessária: a distinção entre áreas de conteúdo podem ser, apenas – e coloquemos este apenas entre aspas – como uma sinalética para as aprendizagens a contemplar. Verificou-se que, de maneira articulada, o saber processou-se de forma interdisciplinar, com inter-relações entre os diferentes conteúdos.

4.4.2.2. Atividade 2 - Reciclagem

Para chamar a atenção das crianças para a atividade sobre a reciclagem, comecei por conversar com elas sobre esse conceito e a separação do lixo, explicando a diferença entre uma e outra. A escola, desde as idades mais tenras, possui um papel fundamental no desenvolvimento da chamada consciência ecológica, pois “deve apoiar o trabalho das crianças, como agentes de mudança, tomando iniciativas que envolvam os pais, bem como toda a comunidade educativa, em projetos comuns, criando as condições adequadas, sensibilizando-os, envolvendo-os e lavando-os a respeitar o ambiente que os rodeia” (Almeida S. C., 2016, p. 22).

As crianças participaram ativamente na conversa, contando as experiências que tinham em casa.

Diário de Bordo, semana de 13 a 15 de novembro.

Em seguida, levei um papel cenário e os ecopontos feitos em cartolina. Fiz uma roda com as crianças e coloquei o papel cenário no centro. Com a ajuda das crianças fizemos um cartaz, contendo os ecopontos verde, azul, amarelo e vermelho. Após a sua elaboração, distribuí folhas que tinham desenhos de produtos para o lixo, sendo que as crianças tinham que pintar e recortar para depois colar no cartaz (Imagem 20).



Imagem 20 – Papel cenário com ecopontos.

Em relação à questão-problema levantada no projeto de investigação-ação, planejei um jogo sobre a reciclagem, que consistiu no seguinte: distribuição de um colar por cada criança, que continha uma imagem de um objeto que teríamos que deitar no ecoponto, como por exemplo, lata, garrafa e papéis (Imagem 21).



Imagem 21 – Jogo da Reciclagem.

As crianças, colocadas numa fila horizontal, eram chamadas pelo seu objeto, tendo que correr, em seguida, até o ecoponto correspondente. Após esta primeira parte do jogo, as crianças andavam livremente pelo pátio e, sempre que batia palmas, as crianças teriam que correr até o ecoponto correspondente (Imagem 22).



Imagem 22 – Jogo da Reciclagem.

Repare-se que este estar em coletivo, como sugere Serralha (2009), ajudou a desenvolver atividades em conjunto, de interesse sincero, implicando um diálogo vivo

entre os participantes, no sentido da argumentação das suas próprias escolhas e da comunicação entre companheiros sobre os produtos daí resultantes.

No seguimento desta tentativa de compreender a noção de trabalho cooperativo, dividi o grupo em quatro grupos mais pequenos, sendo que cada um ficaria responsável pela decoração de cada ecoponto (Imagem 23).

As crianças colaboraram umas com as outras, respeitando as diferentes vontades que foram surgindo.

Diário de Bordo, semana de 13 a 15 de novembro.



Imagem 23 – Decoração dos Ecopontos.

Outro jogo importante foi, em Educação Física, a organização de dois grupos em duas filas, em que, à frente, estavam os sacos dos ecopontos e as crianças viradas de costas para os ecopontos (Imagem 24). Tinham como objetivo tirar do saco um elemento e passar a outra criança, por exemplo, por cima da cabeça, por baixo das pernas e assim sucessivamente até chegar à primeira criança da fila. Esta corria até ao saco e colocava o objeto no saco correspondente, voltando a correr até ao fim da fila.



Imagem 24 – Jogo da Reciclagem em Educação Física.

É de salientar que não podiam passar o objeto da mesma maneira que tinham recebido. O grupo que acabasse de passar primeiro todos os objetos do saco ganhava o jogo. Foi uma dinâmica fundamental para fomentar o espírito de competitividade saudável, embora ainda se refletissem alguns comportamentos de mau-perder. No entanto, a equipa vencedora soube dar os parabéns à equipa vencida, dando um exemplo de bom ganhar.

A equipa derrotada mostrou-se aborrecida, com algumas crianças a reclamar do resultado. Por outro lado, a equipa vencedora deu os parabéns aos elementos da equipa adversária.

Diário de Bordo, semana de 13 a 15 de novembro.

Enquanto jogo cooperativo, apoiamo-nos na senda de Martini (2005) que defende que são jogos que podem ajudar “na simples constatação de que nenhum de nós é mais competente ou capaz do que todos nós juntos, na [procura] da resolução dos principais problemas que nos afligem” (p. 31) porque unidos foi mais fácil concretizar algo que sozinhos teríamos dificuldade em concretizar. No que se refere às aprendizagens essenciais, importa salientar que

Na abordagem lúdica, que deve estar subjacente a toda a Educação Física, o jogo constitui um recurso educativo, que é apresentado de forma atrativa e tem em conta os interesses, motivações e propostas das crianças. Os jogos com regras, progressivamente mais complexas, são, ainda, ocasiões de desenvolvimento da coordenação motora e de socialização, de compreensão e aceitação das regras e de alargamento da linguagem, proporcionando, ainda, uma atividade agradável que dá prazer às crianças (OCEPE, 2017).

Para concluir o tema da reciclagem, pedi às crianças que trouxessem uma garrafa de plástico para elaborarem um fantoche reciclado, a partir de um que eu já tinha realizado.

As crianças ficaram entusiasmadas para fazerem igualmente um.

Diário de Bordo, semana de 13 a 15 de novembro.

Distribuí as crianças pelas áreas e o fantoche foi executado a pares. Para a montagem do fantoche foi necessário que cortassem parcialmente o meio da garrafa, colocando um fio no fundo da garrafa. Depois, dei às crianças os olhos, as bocas, os bigodes e alguns acessórios para decorarem o fantoche. Após a conclusão do boneco, as crianças puxavam o fio e a boca do fantoche movia-se (Imagem 25). Nesta dinâmica trabalhou-se o trabalho cooperativo e a motricidade fina.



Imagem 25 – Elaboração de Fantoques.

4.4.2.3. Atividade 3 – Habitação

Tratou-se, começamos por afirmar, de uma atividade extremamente gratificante. Todas as semanas, a educadora dava um tema para trabalhar sendo que, nessa semana, incidiu sobre a habitação. A educadora sugeriu-me que poderia abordar a história dos três porquinhos, aproveitando, depois, para falar dos tipos de casa.

Em conversa com as colegas de estágio, verifiquei que as educadoras cooperantes tinham sugerido a mesma ideia para trabalhar o tema habitação. Havia, entre nós, estagiárias, um grande sentido de cooperação, apesar dos diferentes contextos das nossas práticas pedagógicas. A colaboração entre professores pode exprimir-se de variadas formas, como o desenvolvimento de projetos, a planificação de tarefas e/ou intervenções de diversa ordem. Este tipo de trabalho permite que os profissionais de ensino “realizem uma aprendizagem conjunta (...) numa partilha de saberes e o ampliar do conjunto das suas competências, fomentando o desenvolvimento profissional dos mesmos e das escolas (...). A colaboração entre professores deve ser uma iniciativa dos próprios” (Dias, 2008, p. 235).

No entanto, com todo o respeito pela educadora cooperante e pelas minhas colegas, não quis planificar algo comum, como ler a história dos três porquinhos, pois achei que as crianças já conheciam a história e não queria cair no monótono. Pelo contrário, gostaria de suscitar a curiosidade nas crianças. Antes de planificar, fiz uma reflexão sobre o que poderia apresentar, de modo que fosse um momento rico em conhecimento. Compreendi, portanto, que seria uma excelente oportunidade de abordar os tipos de casas do nosso país, como por exemplo a casa de Santana, típica da Ilha da Madeira, que a maioria conhecia, até às casas típicas de Portugal Continental. Para além disso, queria incidir sobre as divisórias da casa e sobre a segurança a ter em casa.

Comecei por mostrar o mapa de Portugal para que tivessem consciência que vivem numa ilha e que existem outras ilhas e o continente. Posteriormente, mostrei uma imagem de uma casa típica de Santana. As crianças reconheceram logo e prossegui, questionando de que era feita aquela casinha. Responderam corretamente.

Depois, perguntei se conheciam as casas típicas do nosso país, ao que algumas disseram “de cimento e de madeira”.

Diário de Bordo, semana de 20 a 22 de novembro.

Após esta conversa, voltei a mostrar o mapa do continente e o mapa das ilhas. Expliquei-lhes os tipos de casas das várias zonas do país e mostrei as casas típicas de cada sítio (Imagem 26). A atividade prática consistiu em montar miniaturas dessas mesmas casas. Organizei, para isso, o grupo por áreas, sendo que a montagem das casinhas foi feita aos pares. Mais uma vez, o trabalho cooperativo foi fomentado. Os pares tinham que dobrar as casas pelas linhas e depois colar, para serem colocadas no mapa.



Imagem 26 – Mapa de Portugal Continental e Ilhas com as casas típicas.

Na sequência desta dinâmica, iniciou-se um diálogo sobre como seria a casa de cada criança. Nesta atividade distribuí um molde para cada criança e estas tinham que desenhar as suas casas e pintá-las, para montar em 2D (Imagem 27). No momento que acabavam de desenhar e pintar, ajudavam a montar as casas.



Imagem 27 – Montagem em 2D das casas.

Em seguida, coloquei no ar duas questões: Como seria se cortássemos o teto de uma casa? Como veríamos essa casa? Isto suscitou várias respostas engraçadas.

“Vemos as pessoas nas suas vidas”.

Diário de Bordo, semana de 20 a 22 de novembro.

Coloquei, então, as crianças em círculo e mostrei um desenho de uma planta, que passou por cada criança e questionei o que viam nela. Identificaram o quarto de dormir, a casa de banho, a sala de estar e a cozinha. Pedi, por fim, para desenharem as divisões das suas casas e pintarem.

A segurança em casa foi o tema seguinte a ser abordado. Levei, para isso, um livro a respeito e li, de forma a introduzir a ida de um convidado especial, um bombeiro, encontro esse que ocorreu no polivalente (Imagem 28).

As crianças receberam o bombeiro muito entusiasmadas.

Diário de Bordo, semana de 20 a 22 de novembro.



Imagem 28 – Conversa sobre segurança em casa.

A abordagem do bombeiro foi clara e direta, e presumo que as crianças tenham entendido a mensagem até porque, durante a intervenção, por vezes, salientavam algumas aprendizagens que tinham exercitado sobre a segurança na escola.

Na contextualização desta atividade, estiveram presentes os diversos domínios e subdomínios requeridos pelas OCEPE. No subdomínio das Artes Visuais, através dos vários desenhos e pinturas das casas e seus interiores, explorou-se as formas geométricas (quadrado, retângulo, triângulo, círculo, etc.) e as linhas (retas, curvas, verticais, horizontais). No fundo, potenciou-se o desenvolvimento das capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas.

Na abordagem às ciências, explorou-se saberes relacionados com a construção da identidade das crianças e o conhecimento do meio social em que viviam. É importante referir que “estes saberes facilitam uma progressiva consciência de si, do seu papel social e das relações com os outros e uma melhor compreensão dos espaços e tempos que lhe são familiares, permitindo-lhe situar-se em espaços e tempos mais alargados” (OCEPE, 2017).

Foi, acima de tudo, um tema que contribuiu significativamente para o estímulo do diálogo, da curiosidade em relação ao outro, do saber ouvir, da partilha de vivências e do trabalho cooperativo. Aos poucos, as crianças encetavam num espírito de interajuda e intercâmbio.

4.4.3. Intervenção com a comunidade – Peça de Teatro-Pão Por Deus

Nos dias que correm, a escola já não pode continuar a agir como uma organização social isolada, que se constrói e fundamenta internamente. A escola precisa diluir as fronteiras com a comunidade envolvente, tornando-se um recurso educativo desta, “transformando-se numa escola-comunidade educativa” (Branco, 2007, p. 263).

Posto isto, idealizamos a festa do Pão-por-Deus. Dispusemo-nos a fazer uma peça de teatro para a comunidade educativa, baseada na origem do Pão-por-Deus, com músicas alusivas pelo meio. Reunimos todas as salas do pré-escolar e uma sala da creche, no dormitório, local onde apresentamos a nossa peça, com uma coreografia e uma canção. Importa referir que a peça de teatro correu bem, pois as crianças foram recetivas, tratando-se de uma peça dinâmica em que as crianças interagiam bastante umas com as outras e conosco. Esta questão da apresentação pública foi fundamental uma vez que “permitir que as crianças experimentem o espetáculo teatral é oferecer-lhes o desafio de descobrir ideias excitantes” (Beauchamp, 1997, p. 38).

Após a peça, dirigimo-nos para a sala com as crianças, onde se encontravam os saquinhos do Pão-por-Deus que as crianças tinham trazido de casa. A educadora pediu para cada criança escolher uma coisa de dentro do seu saco para metermos na caixa que levaríamos ao lar dos idosos. Posteriormente, fomos para o jardim da escola e fizemos o lanche partilhado, onde as crianças se sentaram numa roda com os seus saquinhos e partilharam o que trouxeram. Mais tarde, fomos ao Lar dos idosos, com um desfile das crianças aos pares, junto com as outras salas.

Chegados ao nosso destino, a entrada foi concretizada com o cantar da música “Vem aí o Pão-por-Deus”. Os idosos já estavam à nossa espera e pareciam muito felizes por receberem a nossa visita e de estarmos a cantar. Entregamos o Pão-por-Deus e, conforme íamos saindo, a Irmã oferecia uma goma a cada criança.

Sobre esta intervenção, podemos realçar que o envolvimento de crianças e adultos, famílias e populações pressupõe um elo de políticas e ações educativas locais, contribuindo para uma lógica social contemporânea cada vez mais interinstitucional, interprofissional e intergeracional.

4.5. Síntese da Intervenção Pedagógica no Contexto da Educação Pré-Escolar.

A minha prática pedagógica no Externato Princesa Dona Maria Amélia representou um momento crucial e essa evidência é ainda mais marcante neste processo reflexivo, onde posso constatar o quão importante foi estar e interagir no contexto educativo e colocar em prática toda a teoria que adquiri ao longo da minha licenciatura. Apercebi-me, então, que a realidade não é bem igual à teoria.

Na primeira semana de observação, quando cheguei à escola, senti-me um pouco nervosa, pois tudo representava algo novo, sobretudo ao nível da receção por parte das crianças. Contudo, esse meu receio foi rapidamente abalroado assim que compreendi curiosidade e simpatia nos seus rostos. Este ambiente hospitaleiro que as crianças me proporcionaram foi muito importante para interagir e conhecer melhor o grupo que, na generalidade, era dinâmico e com muita vontade de aprender.

Na semana que planifiquei as atividades e comecei a orientar a prática, fiquei, devo confessar, um pouco apavorada, pois não conhecia bem o grupo. Eu tinha perfeita consciência da importância que é o conhecimento das características do grupo e de ter a perceção prévia do que já sabem para, a partir daí, construir toda a planificação das atividades e abordagem ao grupo. Assim, as atividades planeadas eram construídas segundo uma temática dada pela educadora cooperante, e estruturada e pensada de forma a corresponder às necessidades de cada criança.

Como é evidente, nas primeiras atividades existiram algumas arestas que foram necessárias limar após uma conversa com a educadora cooperante. Estes diálogos fizeram-me refletir sobre as atividades executadas, bem como foram fundamentais para a planificação de atividades futuras. Consequentemente, sinto que, neste momento, progredi gradualmente em relação à minha prática, na planificação das atividades, como também na minha interação com as crianças.

Posso salientar que sempre tentei criar uma ponte entre a afetividade e as atividades porque considero um ponto importante no desenvolvimento das crianças. Isto porque, de acordo com Zabalza (1998), a emoção funciona ao nível de segurança das crianças, que é a base para a construção de todos os desenvolvimentos, promovendo o prazer, o bem-estar, a confiança, de modo responder aos desafios com autonomia.

Ainda assim, algumas atividades não corresponderam às minhas expectativas porque fazia uma construção mental, na altura da planificação, que, em ocasião da prática,

não se concretizavam uma vez que tudo estava em constante mutação durante o período com as crianças. Posso apresentar como exemplo as atividades que eram simples mas que algumas crianças não concluíam a tempo. Nessas ocasiões, eu respeitava o tempo das crianças, pois tinha a noção de que cada uma apresentava o seu ritmo.

Outra referência que gostaria de apontar é o facto de me ter sentido pouco apoiada nas minhas atividades, dificultando a gestão do tempo. No período de observação, pude constatar que a educadora cooperante consolidava as atividades com uma ficha de trabalho. No entanto, não sendo muito apologista deste método, tentei organizar as minhas atividades na base da construção, porque acho que as crianças aprendem mais se contruírem algo prático. Segundo Sprinthall e Sprithall (1993), Piaget defendia que as crianças aprendiam enquanto interagiam com o meio, através das construções.

O trabalho de um educador passa, também, pelo processo de observar. Segundo Máximo-Esteves (2008), a observação propicia o discernimento direto dos fenómenos assim que ocorrem num determinado espaço. Posto isto, conforme ia executando as minhas atividades, observava como o grupo ia reagindo a elas, para, com isso, melhorar e usar materiais de acordo com a dinâmica do grupo. Oliveira-Formosinho (2013) refere que “os materiais pedagógicos são um pilar central para a mediação pedagógica do educador junto da criança, permitindo (ou não) o uso dos sentidos inteligentes e das inteligências sensíveis” (p.45).

Como referido anteriormente, a sala estava organizada segundo o modelo High Scope, o que permitia autonomia ao educador na distribuição do grupo pelas várias áreas, como, também, as crianças desenvolverem o seu conhecimento em interação com o meio. A sala era, como vimos, composta por seis áreas distintas: área da casinha, área da biblioteca, área do tapete, área dos jogos, área da plasticina e área dos desenhos. “Na realidade, ao propor áreas de trabalho bem definidas e variadas, dá à criança muitas alternativas, permitindo-lhe, portanto, pôr em prática a sua possibilidade de escolher, de tomar decisões e, com isso de afirmar-se” (Zabalza M. , 1998, p. 173). Quero com isto referir que a educadora cooperante organizou muito bem os espaços e disponibilizou materiais adequados a cada área, possibilitando autonomia e respeito das regras impostas. Segundo um gráfico que construí com as crianças, no âmbito da unidade curricular Contexto de Aprendizagem, sobre as áreas preferidas das crianças, pude constatar que as crianças tinham apetência para duas áreas, a área da casinha e a área do tapete/garagem, demonstrando isto que a organização e a variedade dos materiais eram notáveis no tempo que as crianças estavam a brincar.

Por outro lado, as rotinas eram muito significativas para o grupo, uma vez que transmitiam confiança e segurança. Oliveira-Formosinho (2013) sugere que os tempos pedagógicos criam uma rotina diária que respeita as preferências e os estímulos das crianças, considerando o bem-estar e as aprendizagens. Ainda assim, arrisquei e tentei mudar a disposição de como se sentavam no tapete pois queria experimentar sentá-los em U ou em círculo. Isto porque a disposição em fila, por vezes, facilitava a inquietude das crianças e aquela mudança poderia ser uma mais-valia na viabilização de uma maior concentração delas. Porém, não me foi possível, uma vez que a educadora cooperante defendia que as rotinas tinham que ser mantidas e, assim, apenas em algumas atividades é que foi realizável a mudança para disposição em U.

Posto isto, para terminar, importa referir que, apesar de alguns contratempos, foi um estágio que me fez crescer, porque através das dificuldades é que consegui refletir e melhorar a minha prestação.

Capítulo V

- Prática Pedagógica II em contexto de 1º. Ciclo do Ensino Básico

5.1. Contextualização do Capítulo

O 4.º A da Escola Básica 1.º Ciclo e Pré-escolar da Ladeira, doravante EB1/PE da Ladeira, foi a turma que me acolheu durante o percurso de intervenção pedagógica, concretizado nos meses de abril a junho de 2018, num total de 120 horas (15 horas de observação). Nos tópicos que se seguem, abordaremos a sua descrição e caracterização.

5.2. A Instituição

Como afirma Martins (2001), o contexto onde se localiza a escola deve ser utilizado como uma via de elaboração de conhecimentos no sentido em que é um objeto central de aprendizagem significativa tornando-se “objecto de estudo, de entendimento e compreensão” (p. 265). Muitas aprendizagens resultam, quer das características físicas do meio local, quer das interações sociais que as crianças realizam ao contactarem com a comunidade. Assim, “saber mais sobre o meio local é saber mais sobre os seus alunos e isso é um fator determinante para uma melhor relação de ensino/aprendizagem” (Ferreira, Martins, Hortas, & Dias, 2011, p. 501).

O professor pode ser responsável por criar “uma rede ativa de colaboração de parceria entre a escola e o meio social envolvente” (Alves & Varela, 2012, p. 44), ou seja, a sua atuação deve ser dirigida no sentido de levar as crianças a observar e a compreender o espaço que as rodeia para “uma melhor integração e participação da criança no seu meio”.

5.2.1. Caraterização do Meio Envolverte

O desenvolvimento intelectual da criança não é um relógio nem um aparelho mecânico, mas algo que responde às influências do meio [...]. o meio ambiente pode orientar o desenvolvimento da criança, facilitando-lhes oportunidades estimulantes e ricas que forjem o seu desenvolvimento futuro (Piaget & Inhelder, 1997, p. 360).

A Escola Básica do 1.º Ciclo e Pré-escolar da Ladeira está situada no Caminho da Terra Chã, freguesia de Santo António, localizada a Norte/Noroeste do concelho do Funchal (Imagem 29). É delimitada pela freguesia de São Pedro, São Roque e São Martinho (concelho do Funchal) e Curral da Freiras e Estreito de Câmara de Lobos (concelho de Câmara de Lobos).

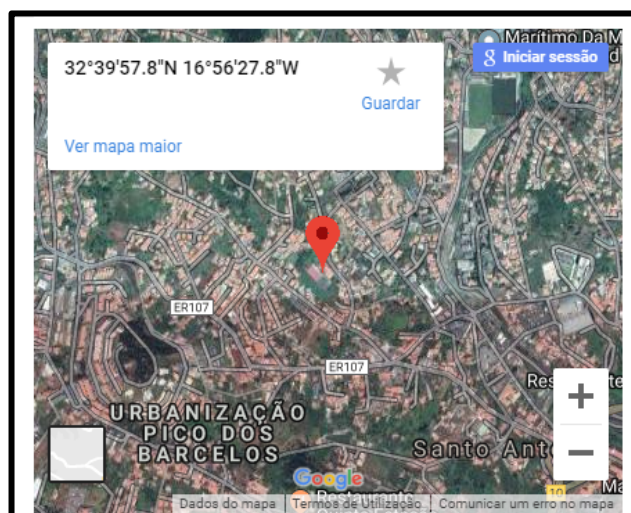


Imagem 29 – Localização da EB1/PE da Ladeira.

A freguesia de Santo António é de grande dimensão, contando com cerca de 2221 hectares. Para além disso, apresenta dois modos de vida diferenciados, ou seja, a norte podemos verificar um local mais rural que se dedica, essencialmente, à agricultura; enquanto, no sul, encontramos um local mais urbano e citadino, onde a população exerce a sua profissão nas áreas de serviço, tais como bancos, seguros, hotelaria, saúde, educação e comércio, situados no centro do Funchal, acabando, por vezes, por ser nomeada de zona dormitório. Após a abertura do Madeira Shopping, muitos residentes tiveram oportunidade de trabalho, como também foram melhor providos a nível comercial.

A população envolvente à escola é de condição social muito baixa, baixa e média, o que a torna díspar a nível social, económico e cultural. É possível observar focos de pobreza cultural, social, económica e moral, com alguma desagregação social, sobretudo ao nível da toxicodependência, alcoolismo, prostituição e desestruturação familiar.

A área circundante à escola cresceu muito, nomeadamente no que se refere aos bairros sociais, áreas habitacionais novas, comércio e serviços, tais como restaurantes, supermercados, armazéns, oficinas, cabeleireiros, padarias, centro de formação profissional, infantários, pequenas lojas de pronto-a-vestir, entre outros. Podemos, ainda, mencionar que é uma zona de produção de banana e produtos hortícolas.

5.2.2. Caraterização do Estabelecimento de Ensino

Em 2005, iniciou-se a construção da Escola Básica do 1.º Ciclo/Pré-escolar da Ladeira, sendo que só em 2007 foi inaugurada pelo Sr. Presidente do Governo Regional da altura, Dr. Alberto João Jardim. Algumas escolas desta freguesia, como a EB1/PE da Ladeira (antigo edifício), a EB1/PE do Salão (Álamos), a EB1/PE do Laranjal e a EB1 de Santo António (Madalenas) juntaram-se nestas novas instalações.

A EB1/PE da Ladeira (Imagem 30) tem espaços amplos, segundo o seu PE, salas, cantina, corredores, casas de banho, jardins, polivalente, campo desportivo e outros, a nível exterior e interior, o que permite condições fundamentais para o bom funcionamento da escola que decorre a tempo inteiro. Os alunos, para além das atividades de componente curricular, estão favorecidos a nível de atividades de complemento curricular, ajudando numa melhor formação académica e pessoal.



Imagem 30 – EB1/PE da Ladeira.

5.2.3. Projeto Educativo

A escola é uma instituição social complexa e de variadas relações interpessoais e institucionais. A sua missão fundamental é alcançar o sucesso escolar dos seus alunos, tendo como uma das suas muitas funções perspetivar a formação integral do indivíduo nas suas vertentes afetivas, sociais e intelectuais. Para isso, existe o Projeto Educativo, enquanto função organizadora da diversidade, estruturante de uma identidade própria e de apoio a uma singularidade criativa e dinâmica.

O projeto da EB1/PE da Ladeira, lançado para os anos 2015-2019, denominado “Regras para a cidadania: uma construção a caminho para o Futuro”, tem como intuito educar as crianças para serem, no futuro, cidadãos civilizados, uma vez que a maioria delas provém de bairros sociais e, não sendo isso consequência linear da sua origem, a verdade é que demonstram dificuldade em seguir as regras e cumpri-las. Por isso, a missão patente neste projeto educativo é “melhorar a formação cívica da comunidade educativa investindo no saber ser e no saber estar, tendo como princípio promover o respeito por si, pelo outro e pelo meio envolvente”, e atribuindo valores como “a tolerância, o respeito e a solidariedade, evidenciando comportamentos e atitudes essenciais ao seu desenvolvimento e a sua intervenção cívica” (EB1/PE da Ladeira, 2015-2019, p. 4).

5.3. – Turma do 4.º A

5.3.1. - Caracterização da Turma

A turma do 4.º A era constituída por 19 alunos, sendo que 11 alunos eram do sexo masculino e oito do sexo feminino. Dos 19, saliento que seis alunos usufruíam do Apoio Pedagógico individualizado, durante a semana, e Apoio Cooperativo, à segunda-feira.

Os alunos tinham idades compreendidas entre os 10 e 12 anos, sendo que os mais velhos eram alunos repetentes.

A turma era heterogénea no que concerne à aprendizagem e aos comportamentos, verificando-se dois níveis no ritmo de aprendizagem: o grupo que assimilava rapidamente e outro grupo que tinha mais dificuldade. Na sala de aula, os alunos com mais facilidade de aprendizagem, por vezes, ajudavam os colegas com mais dificuldade e encontravam-se estrategicamente distribuídos pela sala, para que todas as filas (de três alunos) estivessem o mais equilibradas possível.

Tratava-se de uma turma trabalhadora, perspicaz e curiosa, sendo que, de vez em quando, havia alvoroço, principalmente quando eram atividades que exigiam a formação de grupos. Contudo, revelavam respeito, sabendo obedecer imediatamente às regras estipuladas quando chamados à atenção.

Após um período de observação, e mesmo ao longo de toda a prática pedagógica, identifiquei algumas problemáticas que necessitariam de intervenção pedagógica. Verifiquei que os conteúdos matemáticos eram abstratos pela complexidade que exigiam. Reparei, ainda, que quando abordávamos as frações, os alunos demonstravam grandes dificuldades em assimilar a fração como algo concreto. Assim sendo, cogitei que seria uma aprendizagem mais enriquecedora se abordasse os conceitos matemáticos com materiais concretos, nomeadamente com uma caixa de chocolates. Para além disso, os alunos apresentavam dificuldades na escrita e na leitura, o que condicionava a interpretação em matemática. Posto isto, estruturei uma intervenção pedagógica com as atividades apresentadas em seguida.

5.4. Intervenção Pedagógica: Atividades Desenvolvidas

As atividades que tiveram um grande impacto para mim, enquanto mediadora do conhecimento, e, tanto quanto percebi, também para os alunos, foram as atividades de matemática.

Existe, e sempre existiu, aquele estereótipo que a matemática é difícil e que os alunos têm dificuldades em perceber. Na minha opinião, à maioria destes alunos o conteúdo não foi traspassado para o real. Isto significa que lidamos com a matemática no nosso dia-a-dia e seria muito mais fácil fazer demonstrações com objetos do quotidiano do aluno, permitindo que o aluno perceba que a matemática faz parte da nossa vida. Esta reflexão fez-me optar por transpor a teoria para a prática, com a intenção de que os alunos tivessem melhor compreensão dos conteúdos abordados.

5.4.1. Atividade 1 - Construção de sólidos com palitos

A primeira atividade que decidi destacar como uma atividade significativa, onde os alunos puderam chegar a uma conclusão através da sua própria realização, foi a construção dos sólidos com palitos.

Esta atividade baseou-se no que está previsto nas metas curriculares, com descritores de desempenho:

- Identificar «prismas retos» como poliedros com duas faces geometricamente iguais situadas respetivamente em dois planos paralelos e as restantes retangulares e reconhecer os cubos e os demais paralelepípedos retângulos como prismas retos.
- Relacionar cubos, paralelepípedos retângulos e prismas retos com as respetivas planificações.
- Reconhecer pavimentações do plano por triângulos, retângulos e hexágonos, identificar as que utilizam apenas polígonos regulares e reconhecer que o plano pode ser pavimentado de outros modos (ME, 2013).

Iniciei esta atividade com a planificação de um cubo, com o objetivo de os alunos construírem-no em seguida. Comecei por demonstrar várias características do cubo, como também as mais diversas planificações existentes. Após concluir esta fase, exibi diversos sólidos geométricos, explorando as características dos mesmos. Pretendo frisar que ao abordar este conteúdo tive a consciência que não foi o mais favorável ter começado pelo cubo, devido a ambiguidade que se formou quando apresentei os sólidos. Por o cubo ser

um poliedro, faria mais sentido ter começado pelos poliedros e não-poliedros, apresentava os sólidos e só depois abordava o cubo. Mais uma vez, apercebi-me que nem sempre o manual é fidedigno de ser seguido à risca, que por vezes pode induzir a erro. Assim sendo, esta abordagem serviu de aprendizagem.

Para consolidar este conteúdo, distribui uma tabela que continha todos os sólidos geométricos explorados anteriormente (Imagem 31). Do mesmo modo, foram distribuídos palitos e bostik a cada aluno, com o intuito de construir cada sólido indicado na tabela, contar o número de vértices, o número de arestas, o número faces e identificar. Foi uma atividade muito produtiva, dado que os alunos tinham a perceção das características de cada sólido.

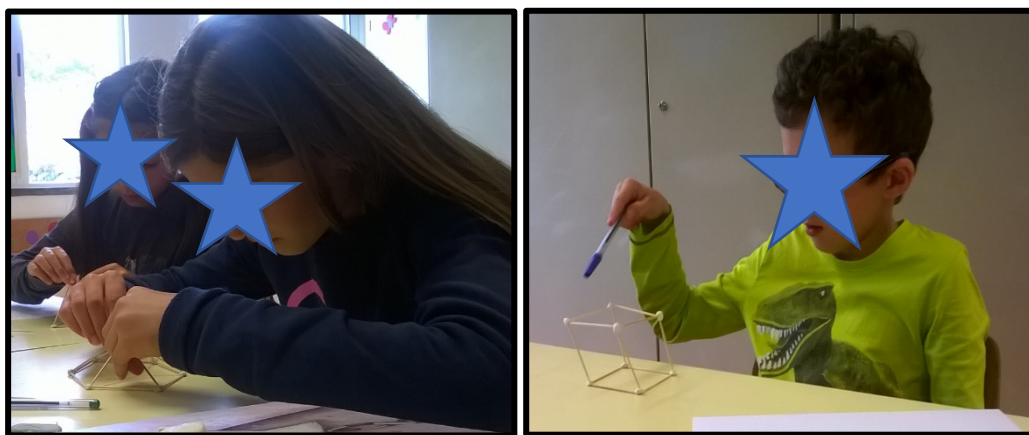


Imagem 31 – Construção de sólidos geométricos.

De acordo com os princípios básicos das teorias construtivistas, o papel central foi colocado no aluno e não no professor. O aluno, ao interagir com o meio envolvente e com os objetos, compreendia e aprendia as características desse meio e dos objetos através dessa interação (Bidarra & Festas, 2005).

5.4.2. Atividade 2 - Medida de Área

Uma atividade que foi bastante significativa concerniu sobre as unidades de medida de capacidade, sendo um conteúdo do programa recomendado para 3.º ano. No 4.º ano foi apenas recordado fazendo uma ligação para as unidades de medida de área.

Esta atividade, de igual modo à atividade anterior, fundamentou-se no que está previsto nas metas curriculares, com descritores de desempenho:

- Relacionar as diferentes unidades de capacidade do sistema métrico.
 - Medir capacidades utilizando as unidades do sistema métrico e efetuar conversões.
- Principiei por relembrar a unidade principal de medida utilizada para as capacidades, levei vários recipientes para demonstrar a correspondência entre as diferentes unidades (ME, 2013).

Pude verificar que os alunos tiveram dificuldades de relembrar as unidades de capacidade. Por este motivo, tive que aprofundar mais detalhadamente. Para consolidar esta unidade de medida levei oito garrafas de vidro, água, corantes e um medidor, tendo como finalidade construir um xilofone, demonstrando aos alunos que podemos construir um instrumento usando as unidades de capacidade e colocando em prática o que aprenderam.

Pedi a vários alunos, um de cada vez, que viessem encher a garrafa com o medidor dos mililitros (Imagem 32). Dava a quantidade de mililitros que tinham que deitar no medidor e, depois, deitavam na garrafa. As diversas medidas que foram deitadas nas garrafas correspondiam às notas musicais. Após terem deitado a água em todas as garrafas, experimentaram os diferentes sons que saíam das garrafas e também tiveram a possibilidade de tocar uma música que estavam ensaiando em educação musical, seguindo uma pauta.



Imagem 32 – Medida de Áreas.

Foi um momento muito proveitoso e divertido, no qual os alunos tiveram condições e disponibilidade para explorarem espontaneamente.

5.4.3. Atividade 3 – Construção do Metro Cúbico

A atividade que selecionei refere-se ao metro cúbico. O desenvolvimento do conteúdo alusivo ao metro cúbico era algo abstrato para os alunos, dado que eles tinham que ter a percepção do espaço que este ocupava e de fazer relações de objetos menores relacionando com o metro cúbico.

De acordo com as Orientações Curriculares (2013), esta pretende proporcionar uma aprendizagem que evolua gradualmente, obedecendo à estrutura própria de uma disciplina que acumula com o passar do tempo como a matemática. A abstração desempenha um papel importante na atividade matemática, possibilitando agrupar e juntar objetos, noções e linhas de raciocínio e fazer assimilações. Contudo, é importante à matemática partir do concreto para o abstrato.

O metro cúbico tem como descritores de desempenho:

- Fixar uma unidade de comprimento e identificar o volume de um cubo de aresta um como “uma unidade cúbica.
- Medir o volume de figuras decomponíveis em unidades cúbicas.
- Reconhecer o metro cúbico como o volume de um cubo com um metro de aresta.
- Reconhecer que o volume de um cubo com um decímetro de aresta (decímetro cúbico) é igual à milésima parte do metro cúbico e relacionar as diferentes unidades de medida de volume do sistema métrico (ME, 2013).

Esta atividade baseou-se na construção de um metro cúbico, iniciando-a com a unidade principal de medida de volume e referentes múltiplos e submúltiplos. Fiz relações com outras unidades de medida, como por exemplo, o metro e o metro quadrado, com o intuito de compreenderem a designação de metro cúbico. Após ter abordado as unidades de medida de volume, demonstrei que um decímetro cúbico era igual à capacidade de um litro, pedindo a um aluno que fosse buscar um litro de água com o medidor e depois despejasse dentro de um decímetro cúbico, verificando que correspondia com exatidão o pressuposto.

Em seguida, passamos à construção de um metro cúbico (Imagem 33). Comecei por formar dois grupos. A um distribuí 12 ripas de madeira de um metro e seis folhas de papel cenário de um metro. Ao outro grupo distribuí 12 ripas de madeira de meio metro e seis folhas de papel cenário de 50 centímetros.



Imagem 33 – Construção de um metro cúbico.

No mesmo momento que os grupos estavam na construção dos cubos, à restante turma distribuí uma folha de desenho que continha objetos perdidos e os alunos tinham que procurar os objetos e depois pintar.

Após a conclusão da construção dos cubos, reuni toda a turma junto aos cubos. Decidi não colocar todas as faces no metro cúbico para que fosse possível observar o seu interior. Solicitei a um aluno que medisse o metro do quadrado (a face do metro cúbico) do papel cenário que tinha sobrado. Em seguida, pedi a outro aluno que medisse metade de um metro do mesmo quadrado, conduzindo os alunos à descoberta de que aquele quadrado era um metro quadrado e que eram necessários seis para poder fechar o cubo.

Depois, pedi a um aluno diferente que medisse um metro cúbico, seguindo-se outro aluno para medir meio metro cúbico. Foi notório que os alunos mediram 50 cm nas três arestas. Após medirem o metro cúbico, pedi a um aluno que medisse o cubo mais pequeno, concluindo que este cubo media 50 cm de aresta. Então, questionei os alunos se poderia considerar que o cubo mais pequeno era meio metro cúbico ao que me responderam que sim. Portanto, coloquei o cubo mais pequeno dentro do metro cúbico e verificaram que não correspondia a meio metro cúbico. Posto isto, questionei novamente os alunos que parte era aquele cubo, chegando à conclusão que seria um quarto do metro cúbico e que necessitavam de oito cubos iguais para encher o volume daquele cubo. Neste caso, metade do metro cúbico correspondia a quatro cubos de 50 centímetros.

Voltei a questionar os alunos o que aconteceria se, se desta vez, colocasse um decímetro cúbico, ou seja, o cubo que tínhamos utilizado para verificar a capacidade de água. Os alunos ficaram admirados, visto que era um cubo de dimensões reduzidas relativamente ao metro cúbico. Coloquei o cubo de um decímetro no interior do metro cúbico, perguntando aos alunos quantos cubos eram necessários para encher o metro cúbico, lembrado que anteriormente já tínhamos construído um metro quadrado onde colocaram 100 quadrados. Analisaram que uma face correspondia a 100 cubos de um decímetro. A partir desta análise chegaram à conclusão que $10 \times 10 \times 10 = 1000$, isto é, 10 de comprimento, 10 de largura e 10 de altura.

Em todas estas etapas de medição, as questões foram fundamentais porque desenvolvi o pensamento crítico nos alunos, contestando sempre as suas respostas.

Esta atividade foi muito gratificante para mim como mediadora, por ter possibilitado aos alunos esta experiência, assim como para os alunos, que tiveram a consciência desta grandeza, facilitando o seu entendimento com esta construção. Considero que muitos alunos tinham dificuldades em indicar meio metro cúbico, pois não tiveram uma oportunidade de ver o concreto.

5.5. - Intervenção com a comunidade – Reciclagem

No sentido de se promover a interação com a comunidade educativa, buscou-se realizar um projeto colaborativo que, a meu ver, se verificou como uma estratégia eficaz para incrementar aprendizagens adquiridas. A atividade para a comunidade foi, então, realizada em sequência do conteúdo abordado em Estudo do Meio sobre a reciclagem. Esta atividade foi organizada em conjunto com a colega que se encontrava a estagiar no 4.ºB. Conversamos sobre o que seria mais viável para auxiliar os alunos na revisão/consolidação sobre a reciclagem e concluímos que poderia ser proveitoso convidar um técnico de educação ambiental (Imagem 34).



Imagem 34 – Atividade com a Comunidade.

É fundamental que a escola incentive e mobilize a “participação de toda a comunidade, numa linha inclusiva, colaborativa, responsável e plural: alunos, pais e encarregados de educação, docentes, assistentes operacionais, assistentes técnicos, mundo empresarial da região, agentes e forças de segurança, “forças vivas” e organismos locais” (Pereira, 2018, p. 2). Posto isto, organizamos a visita do técnico de educação ambiental da Câmara Municipal do Funchal à escola. Esta visita teve como objetivo realizar uma ação de sensibilização sobre a gestão de resíduos, de forma a consciencializar a comunidade escolar para a problemática dos resíduos sólidos, no sentido de minimizar os efeitos e consequências dos maus hábitos ambientais.

Assim sendo, reunimos as duas turmas no pátio da escola, sendo que o técnico já se encontrava à nossa espera com o material preparado. O técnico, após ter dialogado com as crianças sobre alguns conhecimentos relacionados com a separação de lixo, realizou atividades que visaram sensibilizar e informar a população para o funcionamento do serviço de gestão de resíduos, a política dos 3 R’s (Reduzir, Reutilizar e Reciclar), a correta utilização do ecoponto e a remoção dos diversos resíduos (Imagem 35).

A generalidade dos alunos mostrou-se motivada em participar, culminando num momento extremamente prazeroso para todos, através da efetivação do verdadeiro espírito de comunidade e da troca de conhecimentos.



Imagem 35 – Intervenção com a Comunidade.

5.6. Síntese da intervenção na Prática Pedagógica do 4.º A

A reflexão é muito importante, uma vez que o ato de refletir é uma capacidade que adquirimos ao longo do nosso progresso, de forma a ter consciência de auto avaliar-me sobre a minha intervenção. Ao refletir, pensar e meditar sobre o que poderíamos melhorar ou fazer de outra forma, podemos aperfeiçoar o sucesso no ensino-aprendizagem dos alunos porque, ao refletir, tendemos a adaptar os aspetos menos favoráveis, mudando de estratégia.

De acordo com Reed e Bergemann (2001), refletir é fácil pois, “muitas vezes apenas exige resposta à questão simples. O que fiz? Como me sinto? Porque me sinto assim? O que de melhor podia ter acontecido? Existem aspetos que poderia ter feito melhor? Que faria eu de diferente se se repetisse a situação? Estas questões simples, quer sejam respondidas de forma rápida ou mais ponderada, contribuirão para te transformares num pensador reflexivo” (p. 9).

A reflexão fez parte do meu dia-a-dia ao longo da minha prática pedagógica, sob a orientação da professora Adérta Cristina Fernandes.

No início do estágio, na primeira semana, período de observação, posso evidenciar que me sentia um pouco nervosa, dado que ia estar num ambiente desconhecido, sem saber como iria ser recebida. Os meus receios foram rapidamente ultrapassados graças à afabilidade da professora e dos alunos. Este período de observação foi significativo, pois permitiu-me conhecer a dinâmica da turma, como eram abordados os conteúdos e quais os requisitos e dificuldades existentes.

A minha primeira semana de intervenção foi atribulada. Sentia-me bastante insegura e receosa pelo fato de estar com crianças de uma faixa etária superior à que tinha concluído no estágio anterior. Outro condicionante foi o de não conhecer o grupo, de estar na expectativa do que iria acontecer, como deveria de ser e estar relativamente ao grupo, se saberia transmitir os conhecimentos de modo a que os alunos entendessem. Considero que uma semana não foi tempo suficiente para ter conhecimentos, na íntegra, sobre o dinamismo da sala de aula. Segundo Sousa (2005), quanto maior o conhecimento, maior a objetividade relativamente ao contexto real e menor serão as mutações da circunstância. Ainda assim, embora com medos a aflorar, os obstáculos foram suplantados.

Na primeira semana de intervenção, parti do pressuposto que os alunos de 4.º ano já detinham alguma maturidade, pelo que considerei que os conteúdos a abordar teriam

que ser desenvolvidos de uma forma mais consistente, restringindo-me em algumas das atividades ao uso do manual. Com isto, consolidei a máxima de Tormenta (1999) de que o manual escolar permanece como o recurso didático mais comum. Isto apresenta algumas vantagens e desvantagens. O manual auxilia na consolidação de alguma atividade abordada de modo mais dinâmico, porém, por outro lado, em casos extremos, pode controlar o docente impondo limites à sua criatividade, pondo em causa um sentimento de que o professor pode ser facilmente dispensável (Terrasêca, 1996).

Tenho que frisar que todos os conteúdos dados foram decididos pela professora cooperante, que me informava semana após semana, dando-me a total liberdade de poder explorá-los como achasse mais pertinente. Por este motivo, e com base nesta experiência pouco significativa para os alunos, decidi optar por planejar atividades mais dinâmicas e concretas, que levassem os alunos a sentirem curiosidade e o gosto de aprender, que percebessem os conteúdos abstratos de modo mais concreto.

Piaget e Inhelder (1997) abordaram os estágios de desenvolvimento e dividiram o desenvolvimento cognitivo em quatro estágios. Uma vez que estes alunos tinham idades que variavam entre os 10 e 12 anos, encontravam-se no estágio operatório concreto e operatório formal. O primeiro ocorre entre os sete e onze anos de idade sendo que, nesta fase, a criança começa a pensar de forma lógica, contudo, ainda necessita de ajuda para compreensão do real e concreto. Torna-se um indivíduo mais social, compreendendo que há regras, tentando entender o pensamento dos outros mas com demonstração do seu próprio pensamento. O estágio operatório formal acontece entre os 11 e 12 anos para frente, ou seja, a pré-adolescência e adolescência. Aqui é empregue o pensamento hipotético-dedutivo, com concretização e teste das suas próprias suposições, atingindo a abstração. Percebe, então, que a linguagem é fundamental, porque através dela pode formular hipóteses e executar pesquisas (Fossile, 2010).

Outra dificuldade que me deparei, mais uma vez, foi a gestão do tempo. Na primeira semana de intervenção planifiquei atividades que considerei serem suficientes. No entanto, verifiquei que estava enganada, tendo que recorrer as atividades âncoras. Na semana seguinte planifiquei demasiadas atividades e fui defrontada com a necessidade de acelerar a execução das atividades para conseguir concluir no tempo previsto, sendo que algumas não foram terminadas. Apenas encontrei o meio-termo na semana seguinte, no momento em que comecei a perceber o ritmo do grupo. Principiei por planificar as atividades relacionadas com os conteúdos propostos, posteriormente, à medida que os alunos mais velozes iam acabando, dava um livro para lerem durante o tempo que os

outros alunos executavam a atividade recomendada. Além disso, distribuí folhas que tinham objetos para serem descobertos no meio do desenho, enquanto trabalhava com pequenos grupos de cada vez, se assim a atividade exigisse.

Todas as atividades que concretizei, foram refletidas e pensadas de forma que se tornasse numa aprendizagem mais significativa. Construí materiais manuseáveis para que os alunos pudessem aprender através das suas próprias construções. Sou apologista de que, se os alunos tiverem a demonstração de um método de um conteúdo abstrato, ao materializar para o concreto, facilita o trabalho do professor e o processo de aprendizagem. Isto simplifica, a meu ver, a compreensão do aluno, a que denominamos de assimilação, ou seja, é tornar semelhante a nova aprendizagem com aquilo que o aluno já tem na sua memória. A estas construções mentais designamos de estruturas mentais. Estes conceitos, que tanto tive em consideração, fazem parte da teoria construtivista, que enfatiza o ambiente social e o ambiente físico como sendo os despertadores de oportunidades de interação entre a pessoa e o objeto, criando conflitos. Assim sendo, há uma reestruturação, pela pessoa, das suas construções mentais anteriores, ocorrendo o equilíbrio/equilíbrio da pessoa quando organiza o conhecimento (Nunes T. , 1990).

Piaget definiu duas formas de aprendizagem: o conhecimento físico, em que o sujeito explora os objetos; e o conhecimento lógico-matemático, em que o sujeito estabelece uma nova relação com o objeto, sendo que esta relação só está na mente do sujeito. Ao longo das semanas, apercebi-me o quão foi importante a criação de todo este meio evolvente, facultando aos alunos o entusiasmo de aprender.

Quando chegava à escola, os alunos perguntavam-me o que tinha levado de novo para realizarem. Era notável, nos rostos deles, a excitação, e isso fazia com que sentisse que tinha despertado a curiosidade de quererem aprender. É algo muito gratificante, uma vez que o professor tem um papel de mediador da aprendizagem e é a ponte construída entre o conhecimento e o aluno. Ao despertar essas emoções nos alunos, notou-se que a ponte foi bem estruturada, que os estímulos foram os mais acertados e que os diálogos ativos, característica de uma aprendizagem socrática, foram significativos.

Por outro lado, a planificação foi fundamental na leção de um conteúdo, porque, através desta planificação, consegui visualizar o que tinha em mente, adequando as minhas atividades às características das crianças e, antecipadamente, criar um ambiente envolvente. Conforme Zabalza (2000) afirma, planear é um acontecimento que nos prepara relativamente às previsões, desejos, pretensões e objetivos de um plano que esteja apto de expor as nossas ideias, dentro do possível. De acordo com Silva (2013), a

planificação deve ajudar a melhorar a qualidade do processo educativo. É um guia de ação que auxilia o professor no seu desempenho.

Na mesma linha, sempre que planificava, articulava o conteúdo com várias disciplinas, colocando em prática a interdisciplinaridade. Esta significa “fazer e entender as partes de fusão entre as diferentes disciplinas, conciliando-se para passar algo inovador, abrir sabedorias, resgatar possibilidades e ultrapassar o pensar fragmentado. É a busca constante de investigação, na tentativa de superação do saber” (Fortes, d.s, p. 7, citada por Terradas, 2017).

As atividades que tiveram um grande impacto para mim, enquanto mediadora do conhecimento, quanto para os alunos, foram as atividades de matemática. Existe aquele estereótipo de que a matemática é difícil e que os alunos têm dificuldades em perceber. Na minha perceção, à maioria dos alunos o conteúdo não foi transpassado para o real, pois lidamos com a matemática no nosso dia-a-dia e seria muito mais fácil realizar demonstrações com objetos do quotidiano do aluno, fazendo com que este perceba que a matemática faz parte da nossa vida. Esta reflexão fez-me optar por transpor a teoria para a prática, com a intenção de que os alunos tivessem melhor compreensão dos conteúdos abordados.

Do mesmo modo, prossegui esta forma de organização em português e em estudo do meio. Penso que estas disciplinas tiveram maior enriquecimento a nível de aprendizagem, pois o feedback dos alunos foi muito positivo.

No que se refere à avaliação dos alunos, importa referir que os avaliei relativamente à leitura, através de uma grelha onde colocava a apreciação global (boa, razoável, má; soletrou/silabou; omitiu/trocou palavras; leu baixo, leu depressa; postura boa ou má). Contudo, só consegui avaliar uma vez porque não tinha tempo. As avaliações realizadas aconteceram, portanto, mediante as fichas de trabalho, sendo essa uma das formas de avaliação formativa. “A avaliação formativa foca-se principalmente nas atividades, isto é, tem por finalidade facilitar a aprendizagem e, como tal, adequar as estratégias para os alunos. A avaliação formativa é reguladora, reforça e corrige o percurso do aluno” (Leitão, 2013, p. 12). Neste contexto, tive oportunidade para refletir sobre a questão da avaliação, considerando que ela é, claro, fundamental para o funcionamento das escolas mas sofre “de um mal comum: não é pensada e discutida de forma adequada e necessária” (Leitão, 2013, p. 2).

Em síntese, todo este percurso foi de uma enorme aprendizagem, em que todos os dias aprendi coisas novas. Apesar de alguns contratempos que encontrei ao longo da

minha aprendizagem, contornei-os de modo a que não prejudicassem a aprendizagem dos alunos. Conforme Paulo Freire afirma “quem ensina, aprende ao ensinar, e quem aprende, ensina ao aprender”.

Sempre estive imbuída de um enorme espírito de aprendizagem e aprofundação dos conteúdos que seriam introduzidos aos alunos, de maneira a estar devidamente preparada para poder dar uma resposta coesa às situações que me fossem aparecendo. Por isso, posso concluir que se tratou de uma experiência muito significativa pois, através do meu ato reflexivo e de muita persistência, melhorei a minha prestação.

Capítulo VI

- Prática Pedagógica III em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

6. Contextualização do Capítulo

Foi no 2.º ano da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-escolar e Creche da Nazaré, doravante EB1/PE da Nazaré, que concretizei a minha atuação prática pedagógica, tendo sucedido nos meses de outubro a dezembro de 2018, num total de 120 horas, 30 delas para período de observação.

Nos tópicos seguintes faremos a explanação de todos os seus pressupostos, no que concerne à Instituição, à caracterização do seu meio envolvente e do estabelecimento de ensino e, sobretudo, da turma em análise.

6.1. – A Instituição

A educação não pode ser vista como um processo estritamente individual e interno. Na medida em que é feito através das trocas realizadas pelo ser humano, todos estes processos influenciam mutuamente a criança e o contexto onde está inserida. Assim sendo, tendo em conta a complexidade atual da cultura escolar, é fundamental analisá-la e dotá-la “de meios materiais e humanos que possibilitem a produção de respostas face aos crescentes desafios que se lhe colocam, convertendo-a num lugar atraente e motivador” (Morgado & Paraskeva, 2000, p. 15).

Desta forma, conhecer a Instituição, no que respeita a seu meio envolvente e estabelecimento de ensino é:

Compreender melhor cada criança, ao conhecer os sistemas em que esta cresce e se desenvolve, de forma a respeitar as suas características pessoais e saberes já adquiridos, apoiando a sua maneira de se relacionar com os outros e com o meio social e físico e permitir a utilização e gestão integrada dos recursos do estabelecimento educativo e de recursos que, existindo no meio social

envolvente, podem ser dinamizados (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 34).

6.1.1. – Caracterização do Meio Envoltente

A EB1/PE da Nazaré está situada na avenida do Colégio Militar, em São Martinho (Imagem 36). Esta freguesia foi criada a 3 de março de 1579 com autorização real do cardeal D. Henrique. A capela da Nossa Senhora da Nazaré originou o nome do sítio: Nazaré. São Martinho pertence, então, à cidade do Funchal, contando com uma área de 782 hectares. Está delimitada a Oeste com a freguesia de Câmara de Lobos, a Leste com a freguesia de São Pedro e a Norte com a freguesia de Santo António. De acordo com os censos de 2011, São Martinho é a segunda maior freguesia do Funchal, tendo 26.482 da população.



Imagem 36 – Localização da EB1/PE da

A escola está inserida no Bairro Social da Nazaré, contudo existem outros complexos habitacionais circundantes, nomeadamente o das Virtudes, dos Barreiros e do Pilar, por exemplo.

A área comercial é vasta e condensada, uma vez que esta freguesia tem a maior extensão hoteleira da Região Autónoma da Madeira. Além disso, é possível encontrar supermercados, lojas de pronto-a-vestir, farmácias, restaurantes e cafés.

A escola poderá contar com recursos importantes na sua proximidade tais como: o Estádio dos Barreiros, o Clube Naval, Clube Amigos do Basquete, Casa do Povo de S. Martinho, Biblioteca “Calouste Gulbenkian”, Regime de Guarnição n.º 3, CTT, Sede dos Escuteiros (paróquia da Nazaré) entre outros.

6.1.2. Caracterização do Estabelecimento de Ensino

A EB1/PE da Nazaré (Imagem 37) é um estabelecimento de Educação/Ensino cuja oferta formativa inclui a Creche (dos 0 anos 3 anos), a Educação Pré-escolar (dos 3 aos 6 anos) e o 1.º Ciclo do Ensino Básico (a partir dos 6 anos). Nela estão integrados 232 alunos.

Temos, assim, uma sala do Pré-escolar, com 21 crianças, e treze turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. No edifício adjacente, o Carrocel, estão integradas 45 crianças em quatro salas de Creche e 59 crianças em três salas do pré-escolar. O edifício Girassol é composto por quatro salas de Creche, contando com 42 crianças. O Pré-Escolar é composto por quatro salas de pré-escolar, com 80 crianças.

Importa referir que nas valências de Creche e Pré-escolar as equipas de sala são constituídas por dois educadores de infância e duas assistentes operacionais de apoio educativo. No 1.º Ciclo do Ensino Básico, em cada turma, existe um professor titular



Imagem 37 – Edifício da EB/PE da Nazaré.

O Edifício Principal é composto por Gabinete de Direção, Secretaria, Sala de Professores/Educadores, bar, vestiário de pessoal não docente, cozinha, economato, refeitório, reprografia, biblioteca, sala de apoio à biblioteca, quatro arrecadações pequenas, sete salas de aulas do 1.º Ciclo (para atividades curriculares), uma sala de Educação Pré-Escolar, duas salas de estudo, três salas de apoio/clubes e uma sala dos seguintes espaços: sala TIC, sala de Inglês, sala de Expressão Musical e Dramática, sala

de Expressão Plástica e sala de Apoio Pedagógico (Ensino Especial). No que concerne aos espaços exteriores, temos um campo polidesportivo, um pátio semicoberto, um parque infantil e uma horta pedagógica. Há, ainda, um salão polivalente que serve como local de convívio em datas festivas e espaço de recreio e ginásio de educação física/motora em dias de chuva. Relativamente aos sanitários, temos três para os alunos do 1.º Ciclo, uma para a Educação Pré-Escola, três para o Pessoal Docente e uma para o Pessoal não Docente.

O Edifício Girassol é composto por uma Secretaria, uma sala de Educadores de Infância, uma Copa de Leite, quatro salas de Atividades de Creche, quatro Sala Parque, uma sala de pausa/lanches, uma arrecadação de produtos alimentícios, uma arrecadação de material didático e de desgaste, uma arrecadação de produtos e materiais de limpeza, uma lavandaria, dois cacifos para o Pessoal Docente e Pessoal não Docente, um pequeno pátio exterior, uma arrecadação, um refeitório, uma cozinha/copa, uma sala de arrumos, um salão, um polivalente, dois sanitários para adultos, um sanitário para crianças no corredor, quatro sanitários para crianças no interior das salas, um espaço amplo dividido em zona pavimentada em tartan, zona de relvado e também cimentada, um pátio semicoberto, dois parques infantis e dois jardins.

O Edifício Carrocel é organizado por um Gabinete de Coordenação, uma sala de Educadores de Infância, uma sala de pausa/lanches, quatro salas de atividades de Creche, três salas de Atividades de Educação Pré-Escolar, uma sala de TIC/Biblioteca, uma sala Parque, uma sala Polivalente, uma Copa de Leites, uma cozinha (serviço concessionado), um refeitório, três arrecadações de material, três cacifos de Pessoal Docente e não Docente, três sanitários de adultos, dois sanitários de criança, uma lavandaria, uma engomadoria, três dispensas de produtos (alimentares, higiene e farmácia) e uma cave. Encontramos, ainda, um espaço exterior da Creche (com equipamentos fixos lúdicos), um espaço exterior da Pré-escolar (equipamentos fixos lúdicos) e um jardim.

6.1.3. O Projeto Educativo

O PEE é, de acordo com Antúñez et al. (1991), “um contrato que compromete e vincula todos os membros da comunidade educativa numa finalidade comum sendo o resultado de um consenso a que se chega depois de uma análise de dados, de necessidades e de expectativas” (pp. 20-21). Assim, a elaboração do documento suporta o Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M de 21 de junho, no artigo 3ª, n.2 alínea a) do seu regime anexo. O Projeto Educativo é, portanto, o documento que consagra a orientação educativa da escola, na qual se explanam os princípios, os valores e as estratégias segundo os quais a escola se propõe a cumprir a sua função educativa.

O Projeto Educativo da EB1/PE da Nazaré tem como lema orientador “Escola em valores: saber mais, ser melhor e viver feliz”. Tem como missão favorecer a formação e o desenvolvimento global da criança/aluno de modo que estes sejam inseridos na sociedade como seres autónomos, livres e solidários. Relativamente à missão, a EB1/PE da Nazaré ambiciona ser um estabelecimento de educação/ensino público de referência na comunidade pela qualidade nas práticas pedagógicas e na formação de cidadãos com espírito democrático crítico e criativo. Ao defender este tipo de educação, a escola pretende promover valores humanos, éticos e democráticos e que respeite a individualidade de todos, como a responsabilidade, a tolerância, o respeito, a solidariedade, cooperação, a equidade e a amizade, entre outros.

6.2. – Turma do 2.º A

6.2.1. - Caraterização da Turma

A turma do 2.º A era constituída por 21 alunos, sendo que 11 eram do sexo masculino e 10 do sexo feminino. Quatro alunos usufruíam do Apoio Pedagógico, durante a semana, sendo esse apoio individualizado. Os alunos tinham idades compreendidas entre os 7 e 8 anos, sendo dois deles alunos repetentes.

A turma era heterogénea no que concerne à aprendizagem e aos comportamentos. Assim, era possível dividir a turma em três níveis de aprendizagem. O

primeiro grupo detinha um ritmo de aprendizagem de assimilação rápida dos conteúdos, enquanto o segundo grupo sentia alguma dificuldade, conseguindo, ainda assim, com alguma dedicação e esforço, atingir os objetivos. O terceiro grupo estava com nível de primeiro ano, apresentando muitas dificuldades em assimilar os números e as letras.

Era possível observar no comportamento dos alunos que estes se encontravam no nível de primeiro ano, ou seja, algum desinteresse nos conteúdos apresentados e pouco empenho em fazer as atividades propostas pelo professor.

No entanto, apesar destas dificuldades, era uma turma trabalhadora, perspicaz e curiosa. Algumas vezes, ocorria alvoroço, no que dizia respeito às acusações que faziam dos colegas durante a aula. Por vezes, também, levantavam questões que não eram pertinentes e destabilizavam o resto da turma.

Neste contexto observei, ainda, a problemática que encontrei no 4.º ano, ou seja, a dificuldade com os conteúdos abstratos. Mais uma vez, refleti sobre uma intervenção pedagógica que, através de atividades de “passo a passo”, com materiais concretos, ajudasse os alunos a compreender melhor.

6.3. Intervenção Pedagógica: Atividades Desenvolvidas

Na planificação das atividades baseei-me no Programa e Metas Curriculares, um documento fundamental para orientação dos professores e para a aprendizagem dos alunos, uma vez que é possível verificar os objetivos de cada conteúdo correspondente de cada ano. As atividades foram selecionadas, então, com o intuito de que os alunos tivessem uma aprendizagem significativa. Saliento que os conteúdos abordados durante a minha intervenção pedagógica foram articulados de modo a permitir uma harmonização entre eles.

De acordo com a Direção Geral de Educação, é exigido que os alunos desenvolvam um conjunto de capacidades e atitudes referentes a cada disciplina, respeitando o ano de escolaridade. Aprendizagens essenciais dizem respeito, assim, ao conjunto comum de conhecimentos a adquirir, ou seja, os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados concetualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina, tendo, em regra, por referência o

ano de escolaridade ou de formação. Desta forma, selecionei três atividades distintas, uma de Português, uma de Matemática e uma de Estudo do Meio, sendo que um dos critérios de distinção fundamentou-se na significação que as atividades tiveram para alunos conforme adquiriam o conhecimento.

6.3.1. - Atividade 1 - Introdução da Multiplicação do 2

As atividades que senti que os alunos tiveram mais dificuldade de percepção foram as atividades de Matemática. Considero que havia alguma dificuldade em adquirir conceitos matemáticos, por ser uma área abstrata. Por este motivo, levei os alunos a construir e a compreenderem os conceitos matemáticos, ou seja, a entender o processo.

Destaquei a atividade da multiplicação, por esta ter sido significativa e os alunos construíram o processo de como é feito a multiplicação.

Os descritores de desempenho referentes as Metas curriculares consultados foram:

Efetuar multiplicações adicionando parcelas iguais, envolvendo números naturais até 10, por manipulação de objetos ou recorrendo a desenhos e esquemas.

Reconhecer que o produto de qualquer número por 1 é igual a esse número e que o produto de qualquer número por 0 é igual a 0.

Construir e saber de memória as tabuadas do 2.

Comecei a atividade articulando com o Português, uma história sobre o Natal que tinha sido abordada anteriormente. Dialoguei com os alunos sobre as meias que o Pai Natal trouxera para o Paulo, os pais, o gato e o cão, com o intuito de que os alunos respondessem qual a quantidade de meias e poder observar de que forma os alunos faziam para chegar ao resultado. Foi interessante verificar que os alunos começaram a contar com os dedos, usado a adição.

Coloquei no quadro uns bonequinhos que representavam o Paulo, os pais, o gato e o cão e, depois, coloquei o número dois por baixo de cada bonequinho, indicando as meias que cada um recebeu. Perguntei que resultado colocaria naquela adição, ao que responderam dez. Contudo, disse aos alunos que se fossem mais pessoas teríamos alguma dificuldade em fazer a operação, ao que eles concordaram. Expliquei que existia uma maneira mais simples de concretizar esta operação e demonstraram-se interessados e muito entusiasmados em descobrir como poderiam fazer.

De seguida, salientei que poderíamos usar a multiplicação, começando por contar, com os alunos, o número de bonecos que tinha desenhado no quadro, ou seja, tínhamos cinco bonecos no quadro, no qual escrevi o número cinco. Depois perguntei quantas meias receberam, ao que os alunos responderam duas e coloquei ao lado do cinco o sinal da multiplicação e depois o dois. Perguntei que resultado daria esta operação e responderam sete. Questionei os alunos como era possível o resultado ser sete, se já tínhamos verificado anteriormente que dava dez. Os alunos ficaram pensativos e frisei que tinham que ter atenção que estávamos a fazer uma multiplicação. Também salientei que cinco vezes o dois era igual a adição que tínhamos feito, os alunos depois de refletirem, responderam dez meias.

Posteriormente, coloquei no quadro dois vezes cinco. Com alguma hesitação responderam dez. Esclareci que na multiplicação se se invertesse os números o resultado seria sempre o mesmo; assim como expliquei que na multiplicação os números que estavam a multiplicar tinham como nome fatores e o resultado denominava-se como produto.

Após esta explicação, apresentei a parte prática em que cada aluno teria uma folha de cartolina e massa de modelar (Imagem 38). Esta atividade teve como objetivo fazerem bolinhas com a massa de modelar e teriam que colocar na cartolina a tabuada do dois, por exemplo: $2 \times 1 = 2$. Colocaram duas bolinhas e espalmavam, depois com um lápis ou uma caneta pressionavam a quantidade que estavam a multiplicar, contavam e verificavam o resultado, sucessivamente até dez.

Foi uma atividade produtiva, pois os alunos aprenderam a tabuada como base nas suas construções.



Imagem 38 – Dinâmica da Tabuada do 2.

6.3.2. Atividade 2 – Texto Informativo

As atividades planejadas ao longo da minha prática pedagógica foram cuidadosamente escolhidas, pensadas e construídas para que abrangesse todos os alunos. Então, foi primordial fazer a diferenciação pedagógica nesta turma, uma vez que existiam alunos de nível de primeiro ano.

Segundo Oliveira-Formosinho (2013), procurar respostas de diferenciação pedagógica é reconhecer que não são todos iguais, e que esta desigualdade é considerada como uma virtude relativamente à aprendizagem porque proporciona metodologias de organização da escola, como da turma.

Na atividade escolhida para Português é possível verificar como foi implementada a diferenciação pedagógica, sem que estes alunos se tenham sentido diferentes do restante grupo.

Orientei-me pelos seguintes descritores de desempenho:

Produzir um discurso oral com correção

- Falar de forma audível.
- Articular corretamente palavras, incluindo as de estrutura silábica mais complexa (grupos consonânticos).
- Usar vocabulário adequado ao tema e à situação e progressivamente mais variado.

Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.

- Responder adequadamente a perguntas.
- Formular adequadamente perguntas e pedidos.
- Partilhar ideias e sentimentos.

Planificar a escrita de textos

- Formular as ideias-chave (sobre um tema dado pelo professor) a incluir num pequeno texto informativo.

Redigir corretamente

- Respeitar as regras de concordância entre o sujeito e a forma verbal.
- Utilizar, com coerência, os tempos verbais.
- Utilizar sinónimos e pronomes para evitar a repetição de nomes.
- Cuidar da apresentação final do texto (ME, 2013).

Esta atividade teve como objetivo trabalhar o texto informativo. Iniciei a atividade colocando uma imagem no quadro sobre o outono e conversei com os alunos sobre o que estavam a observar. Perguntei por exemplo: *De que cor são as árvores? Por que há folhas no chão? Onde acham que as andorinhas vão?* Após terem observado a imagem, coloquei no quadro várias folhas de outono desenhadas em papel cenário. Essas folhas estavam

identificadas com títulos: Início e o fim da estação; Estados do tempo; Colheita de frutos; Mudança nas folhas e as Andorinhas (Imagem 39). O objetivo destas folhas era fazer uma chuva de ideias sobre o outono. Coloquei, também, uns cartões com ideias, umas verdadeiras, outras falsas. Estes cartões foram específicos para a atividade diferenciada, sendo que selecionava um aluno de cada vez para vir ao quadro, lia os cartões e solicitava que escolhesse um cartão para colocar dentro da folha.



Imagem 39 – Atividade do Texto Informativo

Comecei por fazer questões sobre as características do outono, por exemplo: *Como é o tempo no outono? Que frutos colhemos ou são característicos do outono? Como é o tempo no outono?* Depois, selecionava um aluno para vir ao quadro e escrever dentro da folha.

Esta atividade era semelhante à atividade do manual, portanto pedi aos alunos que abrissem o manual e passassem no manual a chuva de ideias. Após terem concluído essa etapa, tinham que preencher a tabela ao lado, que consistia na organização da chuva de ideias. Começava com a introdução (o que é o outono), seguindo-se o desenvolvimento do assunto, tratando-se de um título por cada linha. Posteriormente, tinham que transcrever o texto. Quando terminaram, perguntei que tipo de texto era. Alguns alunos disseram que era um texto narrativo, tendo sido necessário explicar que era um texto informativo, porque tínhamos informações sobre o outono.

Foi uma atividade gratificante, pois os alunos aplicaram e praticaram conhecimentos da escrita, de modo, a conseguirem autonomia quando escreverem, respeitando as regras.

6.3.3. - Atividade 3 – Experiência sobre os sentidos

De acordo com a Direção Geral de Educação (2007), o ensino experimental das ciências deve ser abordado no 1.º Ciclo, tendo como objetivo aumentar a literacia científica dos alunos. Importa referir que as atividades concretizadas no ensino experimental das Ciências valorizam o processo de ensino aprendizagem, fomentando a curiosidade e o interesse dos alunos.

Nas minhas práticas pedagógicas procurei dar ênfase às aprendizagens construtivistas, portanto, o ensino das ciências foi construído, principalmente, através de modelos construtivistas, baseados nas ideias e experimentações dos alunos.

Para a elaboração desta atividade fundamentei-a nos seguintes descritores de desempenho:

Realizar experiências com alguns materiais e objetos de uso corrente (sal, açúcar, objetos variados...)

Comparar materiais segundo algumas das suas propriedades (flexibilidade, resistência, solubilidade, dureza, transparência, combustibilidade...) (ME, 2013).

A atividade experimental de Estudo do Meio foi baseada nos sentidos, procurando consolidar o conteúdo abordado anteriormente. Iniciei esta atividade relembrando os cinco sentidos. Seguidamente, expliquei que iríamos fazer uma experiência, na qual teriam de usar um sentido.

Escrevi no quadro a questão problema, (*Conseguimos identificar os objetos sem vermos?*). Perguntei aos alunos se conseguiam fazê-lo, ao que uns disseram que sim, outros disseram que não e ainda outros estavam na dúvida. Assinalei no quadro o registo de previsões. Comecei por mostrar uma caixa com quatro compartimentos que estavam identificados com as letras A, B, C e D (Imagem 40).

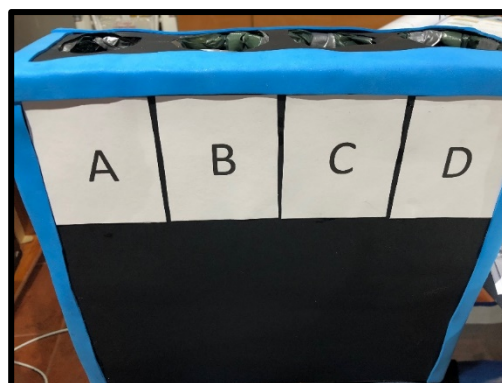


Imagem 40 – Caixa dos sentidos.

Dentro de cada compartimento estava um objeto (giz, tampa, plasticina e algodão). Os alunos, ao verem a caixa, ficaram entusiasmados, querendo todos participar na experiência. Pude observar que se originou motivação para participar.

Desenhei uma tabela no quadro com as características dos objetos. Solicitei um aluno de cada vez para colocar a mão no compartimento A sem ver. O aluno descrevia o objeto aos colegas, referindo se era pesado, se era duro ou se era macio e fazia o registro no quadro, assinalando com um X as características sentidas (Imagem 41).



Imagem 41 – Experiência dos Sentidos

Posteriormente, distribuí a tabela por cada aluno, explicando que iam sentir os objetos e teriam de preencher a tabela conforme as características do que tinham sentido. Após terem concluído esta observação, mostrei os objetos de cada compartimento, de forma a que os alunos fizessem a comparação com as características assinaladas, bem como se correspondia ao mesmo objeto que tinham escrito na tabela.

Fizemos em grande grupo a conclusão. Questionei qual era o sentido que estavam a explorar, se tinham conseguido identificar todos os objetos e o que concluíamos com esta experiência. Os alunos concluíram que conseguiam reconhecer os objetos através do tato. Foi uma atividade proveitosa, uma vez que os alunos, através da exploração, atingiram as suas próprias conclusões.

6.4. - Síntese da intervenção na Prática Pedagógica do 2.º A

No meu processo de prática pedagógica tive uma componente muito importante: o ato de refletir. A reflexão foi um suporte que me auxiliou a responder a várias questões encontradas ao longo deste percurso tais como: Que atividades com intencionalidade educativa poderei escolher? Como poderei colocar em prática? O que poderia ter feito para melhorar? Será uma aprendizagem significativa para os alunos?

Esta capacidade de reflexão demonstra que o professor tem consciência dos seus atos e ao refletir irá procurar sempre respostas, de forma a melhorar o seu desempenho. Segundo Freire (1999) um orientador deve preparar-se para criar e recriar a sua prática mediante a reflexão do seu dia-a-dia, da mesma maneira que um orientador se forma na prática e na reflexão sobre a mesma.

Tive a oportunidade de colocar em prática as minhas aprendizagens como também as minhas reflexões na Escola Básica do 1.º Círculo com Pré-escolar e Creche da Nazaré, com a orientação da professora Graça Côrte. As duas semanas de observação revelaram-se uma mais-valia, visto que o tempo é crucial quando estamos a conhecer um grupo, ajudando-nos a ter maior perceção das dificuldades e das facilidades que o grupo apresenta, de forma a planificar e agir para conseguir chegar a todos os alunos.

Comecei por anteceder-me à data do início do estágio, indo uma semana mais cedo para fazer um jogo de apresentação que teve como intuito “quebrar o gelo” entre mim e os alunos. Tinha o objetivo de criarmos laços de aproximação, algo que, tenho que ressaltar, se verificou uma estratégia muito útil. O jogo consistia em atirar um novelo de lã, o aluno agarrava no novelo e dizia o seu nome, a sua idade e uma característica, depois atirava para outro colega e, no final, ficávamos com uma teia que simbolizava os fios de ligação que se foram formando de dia para dia entre mim e os alunos ao longo do meu percurso.

No primeiro dia de observação, as expectativas eram muitas e o meu entusiasmo crescente. Os alunos e a professora cooperante foram acolhedores, deixaram-me à vontade, não criaram barreiras e todos estes fatores contribuíram para uma boa prática pedagógica. Durante estas duas semanas, pude conhecer a dinâmica da turma, como eram abordados os conteúdos, quais os requisitos e dificuldades existentes.

Comecei a intervir a partir da terceira semana e as atividades foram planificadas tendo em conta as características dos alunos. Elas eram definidas pela professora

cooperante que, posteriormente, me apresentava os conteúdos, trocávamos ideias sobre o que abordar. Todo este processo baseou-se na reflexão. Como já verificamos anteriormente, e de acordo com Zabalza (2003), planificar consiste na previsão de vários fatores de uma determinada atividade, de modo a delinear o ato de prever os propósitos e as finalidades de um projeto, que represente as nossas ideias acerca das razões pelas quais desejaríamos conseguir, elaborando uma estratégia para as realizar.

As atividades desenvolvidas ao longo do estágio foram consideradas tendo em conta os níveis de desenvolvimento dos alunos. Fundamentei-me nos estágios de desenvolvimento analisados por Piaget. Segundo o autor, o estágio de desenvolvimento cognitivo baseia-se em quatro estádios: sensório-motor (dos 0 aos 2 anos); intuitivo ou pré-operatório (dos 2 aos 7); operações concretas (dos 7 aos 11 anos); e operações formais (dos 11 aos 16) (Piaget & Inhelder, 1997). Estes alunos encontravam-se no estágio das operações concretas, sendo que as crianças, nesta fase, fazem relações lógicas e têm facilidades de compreender perspetivas concretas do problema.

À medida que o tempo ia passando, comecei a conhecer melhor o grupo, as fragilidades de cada um, bem como as facilidades. Pude constatar que o ritmo dos alunos era diferenciado, havendo alunos que resolviam exercícios com rapidez. Por isso, decidi distribuir folhas que tinham objetos para serem descobertos no meio do desenho, para que estes alunos se mantivessem ocupados, enquanto auxiliava os alunos que faziam os exercícios.

Quero salientar que construí materiais manuseáveis, de forma a que os alunos aprendessem através das suas próprias construções. As aprendizagens em que os alunos desenvolvem as suas próprias construções facilitam o trabalho do professor e o processo de aprendizagem, pois simplifica a compreensão dos alunos, porque estes ao adquirirem um novo conhecimento assimilam as experiências que já têm na sua mente. Conforme Nunes (1990), a assimilação e estrutura mental são componentes da teoria construtivista, evidenciando os meios envolventes, sendo estes estímulos viáveis de interação entre aluno e o objeto. Estes materiais transformavam as aulas em dinamismo, os alunos eram estimulados para a curiosidade e a vontade de interagir com os mesmos.

Quando chegava a escola, os alunos olhavam com curiosidade para dentro dos sacos onde levava os materiais e costumavam perguntar “O que traz, desta vez, professora?”. Isto deu-me um sentimento de que os alunos estavam desejosos para se depararem com novos desafios e novas aprendizagens. O papel do professor é

fundamental no desenvolvimento dos alunos, pois apercebi-me que quanto mais os alunos são estimulados, mais se aguça a sua vontade de aprender.

A avaliação neste 2.º ano esteve relacionada com a leitura, através de exercícios de leitura de palavras de uma tabela, em que tinham que ler um determinado número de palavras num minuto, sendo que essa dinâmica se encontrava no programa e metas curriculares, e a tabela das palavras no manual. Cada aluno leu as palavras que estavam na tabela, após o meu sinal, marcando o tempo no cronómetro. Também consegui avaliar a compreensão dos conteúdos abordados através das fichas de trabalho.

O processo avaliativo não deve estar centrado no entendimento imediato pelo aluno das noções em estudo ou no entendimento de todos os tempos equivalentes. Essencialmente, porque não há [paragens] ou retrocessos nos caminhos da aprendizagem. Todos os aprendizes estarão sempre [em evolução] mas em diferentes ritmos e por caminhos singulares e únicos (Hofmann, 2002, p. 68)

É gratificante, enquanto futura docente, aperceber-me que é importante o professor refletir, ter a sensatez do que pode fazer para melhorar a aprendizagem dos alunos, tornando o seu desenvolvimento mais rico, através de reforços positivos para que futuramente sejam pessoas confiantes e seguras.

Em síntese, foi uma jornada de muito trabalho, dedicação e responsabilidade, de transmissão de conhecimentos. É evidente que ainda há muitas arestas a serem limadas. Fui transmissora de conhecimento, contudo tive momentos de aprendizagem recompensadores. Consegui superar as minhas expectativas com determinação e confiança.

Considerações Finais

Era uma vez uma mulher que ousou sonhar. Que empreendeu e lutou. Que chegou até aqui. Pincelando estas minhas considerações finais sobre as intervenções pedagógicas realizadas, resta um sentimento de reconhecimento das suas importâncias, calcorreada por um trajeto de reflexão constante das observações e interações que fiz do e com os vários grupos, a par de uma grande dose de compromisso e entrega. Tratou-se de um caminho extraordinário, de muitos obstáculos, mas, na sua generalidade, de ligações profundas com as crianças e os alunos. Singularizei, sempre, uma intervenção reflexiva, tendo como ponto de partida o contexto em que me encontrava, as necessidades e interesses das crianças e dos alunos e a orientação das educadora/professoras cooperantes.

Era uma vez uma mulher que ousou ser educadora ou professora. Sempre gostei de crianças, de interagir e partilhar o espaço: aquele mundo mágico em que elas estão, a inocência com que encaram o mundo. Faz-me feliz sentir o prazer de observar, a cada dia, uma conquista, uma aprendizagem. Realiza-me, de corpo e alma, contribuir para a educação de cada criança, de forma positiva, com o intuito de marcar, futuramente, o desenvolvimento da mesma. Por esta razão – e tantas outras! - a unidade curricular de prática pedagógica revelou-se extremamente importante, pois me possibilitou aprender e trabalhar em rede, a relacionar conteúdos teóricos com a prática, a compreender a tão abordada heterogeneidade das crianças e dos alunos, a perceber que os obstáculos fazem parte de todo o percurso profissional. Muitas das minhas idealizações se concretizaram; outras ficaram enterradas por alguns sentimentos de frustração mas, também, de reflexão e entendimento sobre o que falhou. Fazendo um balanço à minha atuação, considero que contribuí, com os meus métodos, as minhas estratégias e planificações, para reduzir as dificuldades e os problemas observados. Espero, por isso, num futuro breve estar a trabalhar com crianças, permitindo-as a novas descobertas, sensações, curiosidades e motivações de exploração do mundo.

Este relatório representa, portanto, um documento ilustrativo da etapa final da formação académica relativa ao 2.º ciclo de estudos, traduzindo-se na compilação de conhecimentos teóricos e aqueles que foram recolhidos na vertente prática.

Referências

- Almeida, J., & Pinto, J. (2005). Da Teoria à Investigação Empírica. Problemas metodológicos gerais. Em A. Silva, & J. P. (org.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 55-78). Porto: Edições Afrontamento.
- Almeida, S. C. (2016). *A importância da Educação Ambiental voltada para a questão da reciclagem do lixo no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Instituto Superior Politécnico Gaya.
- Alves, L. (2006). A História local como estratégia para o ensino da História. Em *Estudos em Homenagem ao Professor Doutor José Marques* (pp. 65-72). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Alves, M., & Varela, T. (2012). Construir a relação escola-comunidade educativa: uma abordagem exploratória no concelho de Almada. *Revista Portuguesa de Educação*, 25(2), 31-61.
- Antúñez, S., & al., e. (1991). *Del proyecto educativo a la programación de aula*. Barcelona: Editorial Graú.
- Arends, I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Arroyo, M. G. (2007). Educandos e educadores, seus direitos e o currículo. Em M. d. Educação, *Indagações sobre o currículo do ensino*. Brasília: Ministério da Educação.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1978). *Educational Physiology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Beauchamp, H. (1997). *Apprivoiser le Théâtre*. Montréal: Les Editions Logiques.
- Bessa, N., & Fontaine, A. M. (2002). *Cooperar para aprender: Uma Introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Bidarra, M. d., & Festas, M. I. (2005). Construtivismo(s): Implicações e Interpretações Educativas. *Revista Portuguesa de Pedagogia* 39(2), 177-195.
- Bogdan, R. B. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. . Porto: Porto Editora.
- Bourdieu, P. (1985). Propositions pour l'enseignement de l'avenir. . *Rapport du Collège de France - Tradução Portuguesa publicada nos Cadernos de Ciências Sociais (1987)*.
- Branco, L. (2007). *A escola comunidade educativa e a formação dos novos cidadãos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Brazão, P. (2011). O diário Etnográfico Electrónico, Um instrumento de Investigação: Três Testemunhos. Em C. (. Fino, *Etnografia da Educação* (pp. 303-323). Funchal: CIE-UMA.
- Brotto, F. O. (1999). *Jogos Cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. .
- Carita, R. (2008). *História da Madeira*. Funchal: 2.ª Edição. Secretaria Regional da Educação. Volumes I, II, III, IV, V, VI e VII.
- Cordeiro, M. (2012). *O Livro da Criança do 1 aos 5 anos* . Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Correia, J., & Matos, M. (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Edições ASA.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção : metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 355-379.
- Davis, K., Christodoulou, J., Seider, S., & Gardner, H. (2011). *The Theory of Multiple Intelligences*. Retirado de <https://www.researchgate.net/publication/317388>.
- Delgado, A. M. (1998). No todos somos constructivistas. *Revista de Educación* 315, 179-198.
- Demo, P. (2004). *Professor do futuro e reconstrução do conhecimento*. . Petrópolis, RJ.: Vozes.
- Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. Library of Alexandria.
- DGE. (2019). Currículo Nacional - DL 55/2018. Visualizado em <http://www.dge.mec.pt> a 15/04/2019.
- DGE. (2019). *Ensino Básico*. Fonte: Direção Geral de Educação: Disponível em <http://www.dge.mec.pt/ensino-basico>

- DGE. (2019). *Orientações Curriculares para o Pré-Escolar: Histórico*. Fonte: Direção Geral de Educação: Disponível em <http://www.dge.mec.pt/orientacoes-curriculares-para-educacao-pre-escolar-historico>
- Dhome, V. (2003). *Atividade lúdica na educação: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Dias, P. (2001). Comunidades de Aprendizagem na Web. *Inovação* 14(3), 27-44.
- Dias, P. (2008). Pontos de partida para uma dinâmica de trabalho colaborativo. Em P. Dias, *O professor de Matemática e os projectos de escola* (pp. 233-253). Lisboa: APM.
- EB1/PE da Ladeira. (2015-2019). *Projeto Educativo: Regras para a Cidadania - uma construção a caminho do futuro*.
- Eisenhart, M. A., & Borko, H. (1991). In search of an interdisciplinary collaborative design for studying teacher education. Em M. A. Eisenhart, & H. Borko, *Teacher and Teaching Education* (pp. 137-157).
- Fernandes, A. M. (2014). *Projecto SER MAIS – Educação para a Sexualidade Online*. Fonte: Consultado em <http://docplayer.com.br/8158032-Projecto-ser-mais-educacao-para-a-sexualidade-online-3-a-investigacao-accao-como-metodologia-armenio-martins-fernandes-1.html>
- Ferreira, N., Martins, C., Hortas, M., & Dias, A. (2011). Do Património Local ao Currículo Nacional: Análise de projetos no âmbito das Metodologias de Ensino de História e Geografia para o 1º e 2º CEB. Em C. Gonçalves, & C. Tomás, *Atas do V Encontro do Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais – Escola e comunidade*. (pp. 499-512). Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Feyfant, A. (2016). *A Diferenciação Pedagógica em sala de aula*. Consultado em <https://www.aeolivais.edu.pt/docs/orientadores/DiferenciacaoPedagogica.pdf>.
- Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Fontoura, M. (2006). *Do projecto educativo de escola aos projectos curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Fossile, D. K. (2010). Construtivismo versus sociointeracionismo: uma introdução às teorias cognitivas. *Alpha*.
- Freinet, C. (1975). *As Técnicas Freinet da Escola Moderna*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Freire, P. (1999). *Education is Politics*. Ira Shor & Caroline Pire.
- Freitas, C. (2001). Novos Currículos para o Sucesso Educativo. Em M. V. Freitas, *Gestão Flexível do Currículo, Contributos para uma Reflexão Crítica* (pp. 10-14). Lisboa: Texto Editora.
- Freitas, K. S. (2000). *Uma Inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar*. v. 17, n. 72, p. 47-59. Brasília: Alberto.
- Freitas, L., & Freitas, C. (2003). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Friedmann, A. (1996). *Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil*. São Paulo: Moderna.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2000). *A escola como organização aprendente. Buscando uma educação de qualidade*. . Porto Alegre.
- Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. (2014). *A Primeira Infância. Ritmos*.
- Gardner, H. (1995). *As Inteligências Múltiplas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gimeno, I. (2001). *A Família: O desafio da diversidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gimeno, J., & Pérez, A. (1988). *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Godinho, M. L. (2005). As orientações curriculares para a educação pré-escolar. Um quadro de referência para todos os educadores? . Em C. Leite, *Mudanças Curriculares em Portugal – Transição para o século XXI* (pp. 33-50). Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, M. (2013). *A Comunicação na Transição do Pré-Escolar para o 1.º Ciclo*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Ciências da Educação - Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Hofmann, J. (2002). *Avaliação: Mito e Desafio - uma perspetiva construtivista*. Porto Alegre: Mediação.

- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1995). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jackson, P. (1992). *Conceptions of curriculum and curriculum specialists*. Nova Iorque: MacMillan.
- Kishimoto, T. (1994). *O jogo e a educação infantil*. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/10745/10260>.
- Kishimoto, T. (2005). *Jogo e Educação Infantil*. São Paulo: Pioneira.
- Leitão, I. A. (2013). *Os Diferentes Tipos de Avaliação: Avaliação Formativa e Avaliação Sumativa*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas - Universidade Nova de Lisboa.
- Leite, C., & Fernandes, P. (2010). *Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos?* Educação, Vol.33 n° 3, pp.198-204.
- Libâneo, J. C. (1992). *Organização e gestão escolar: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula – um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas.
- Lükde, M. (2015). Formação de professores, didática e currículo. Em J. C. Morgado, L. Santos, & M. (. Paraíso, *Estudos Curriculares: Um debate contemporâneo, Volume II* (pp. 169-185). Curitiba: CRV.
- Magalhães, G. (2007). *Modelo de Colaboração Jardim de Infância/Família*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Marques, L. P. (2000). *O professor de alunos com deficiência mental: concepções e prática pedagógica*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas.
- Marreiros, A., Fonseca, J., & Conboy, J. (2001). O trabalho científico em ambiente de aprendizagem cooperativa. *Revista da Educação*, Volume X, nº2.
- Martini, R. G. (2005). *Jogos Cooperativos na Escola: a concepção de professores de educação física*. Brasil: Pontifícia Universidade Pontifícia de São Paulo.
- Martins, E. (2001). A escola, a inadaptação social e a zona urbana comunitária. Em M. Patrício, *Escola, aprendizagem e criatividade* (pp. 259-270). Porto: Porto Editora.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mendonça, M. (2002). *Ensinar e aprender por projectos*. Porto: Edições ASA.
- Moreira, M. A. (1999). *Teorias de Aprendizagem*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Morgado, J. (2000). *A (Des)Construção da Autonomia Curricular*. Porto: Edições ASA.
- Morgado, J., & Paraskeva, J. (2000). *Currículo: factos e significações*. Porto: Edições ASA.
- Nunes, A. I., & Silveira, R. N. (2015). *Psicologia da Aprendizagem*. Ceará: Editora da Universidade Estadual do Ceará.
- Nunes, T. (1990). Construtivismo e alfabetização: um balanço crítico. *Educ. Revista*, Visualizado em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-46981990000200004&script=sci_arttext. a 15/04/2019.
- Oliveira-Formosinho, J. (1998). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto Infância. Em O.-F. (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância (2ªed.)* (pp. 51-92). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira - Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D.& Niza, S. (2013). Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação. Porto: Porto Editora.
- Ostermann, F., & Cavalcanti, C. (2011). *Teorias da aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: teoria e práxis*. . Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (1999). *Componentes do Processo de Desenvolvimento do Currículo*. Minho: Livraria Minho.
- Pacheco, J. A. (2007). *Currículo, interdisciplinaridade e organização dos processos de ensino*. Uniararas: Fundação Hermínio Ometto.
- Pacheco, J. A. (2008). Estrutura curricular do sistema educativo português. Em J. A. Pacheco, *Organização Curricular Portuguesa* (pp. 11-52). Porto: Porto Editora.

- Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal.
- Pereira, A. M. (2014). *O contributo das rotinas diárias para o desenvolvimento da autonomia das crianças*. Portalegre: Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Portalegre.
- Pereira, I. (2018). *Candidatura ao Lugar de Diretor - Projeto de Intervenção*. Torres Novas: Agrupamento de Escolas Gil Paes.
- Perrenoud, P. (2015). *L'école face à la diversité des cultures. La pédagogie différenciée entre exigence d'égalité et droit à la différence*. Genève: Faculté de psychologie et ses sciences de l'éducation.
- Pessanha, A. (2001). *Actividade lúdica associada à literacia*. Lisboa: Ministério da Educação: Instituto de Inovação Educacional. .
- Phillips, D. C. (1995). The good, the bad and the ugly: The many faces of constructivism. Em D. C. Phillips, *Educational Researcher* (pp. 5-12).
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1997). *A Psicologia da Criança*. Lisboa: Edições Asa.
- Pinto, J. (2003). *Psicologia da aprendizagem. Conceções, teorias e processos*. Lisboa: Stória Editores.
- Präss, A. R. (2012). *Teorias de Aprendizagem*. ScriniaLibris.
- Prezesmycki, H. (1991). *Pédagogie différenciée*. Paris: Hachette.
- Puig, J. M. (1995). *Ética e valores: métodos para um ensino transversal*. São Paulo: Casa do psicólogo.
- Pujolás, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en educación obligatoria*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Quintas, F., & Castano, M. (1998). *Construir la Animación Sociocultural*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Reed, A. J., & Bergemann, V. E. (2001). *A Guide to Observation, Participation, and Reflection in the Classroom*. McGraw Hill. .
- Ribeiro, A. (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo: perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2004). *Estudo do meio no 1.º ciclo- Fundamentos e estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. (2017). Currículo e Aprendizagem Efetiva e Significativa. Eixos da Investigação Curricular dos nossos dias. Em C. Palmeirão, & J. M. (org.), *Construir a Autonomia e a Flexibilidade Curricular* (pp. 15-24). Porto: Universidade Católica do Porto.
- Sacristán, J. G. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir: Da Investigação-Ação à Educação Inclusiva. *Revista Lusófona de Educação* (5), 127-142.
- Sant'ana, A., & Nascimento, P. R. (2011). *A história do lúdico na educação*. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/1981-1322.2011v6n2p19>.
- Santos, L. (2009). *Diferenciação Pedagógica: um desafio a enfrentar*. Lisboa: Instituto de Educação - Universidade de Lisboa.
- Scheerens, J. (2004). *Melhorar a eficácia das escolas*. Porto: Edições ASA.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. *ESCOLA MODERNA Nº 35•5ª série*, 5-51.
- Silva, D. (2013). *A importância da planificação do processo ensino-aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares Pré-Escolar*. Mem-Martins: Ministério de Educação. Departamento de Educação Básica Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Livros Horizonte.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant Observation*. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

- Sprinthall, R. C., & Sprinthall, N. A. (1993). *Psicologia educacional: uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Terradas, R. D. (2017). *A Importância da interdisciplinaridade na educação*. Escola Estadual “Miguel Barbosa” - São José dos Quatro Marco: UNIVATES.
- Terrasêca, M. (1996). *Referências Subjacentes à estruturação das práticas docentes, Análise dos discursos dos/as professores/as*. Porto: Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Tormenta, J. (1999). *Os professores e os manuais escolares, Um estudo centrado no uso dos manuais de Língua Portuguesa*. Porto: Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Animação e Gestão da Formação, Universidade do Porto - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica - v. 31, n. 3. Em D. Tripp, *Educação e Pesquisa* (pp. 443-466.). São Paulo.
- Tristão, M. B. (2010). *O lúdico na prática docente*. . Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. .
- Turato, E. (2003). *Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas*. Petrópolis: Vozes.
- UNESCO. (2005). *Educação para Todos - O Imperativo da Qualidade*. São Paulo: Moderna.
- Vygotsky, L. S. (1934). *Pensamento e Linguagem*. Tradução de Nelson Garcia. Disponível em <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>. .
- Vygotsky, L. S. (1991). *A Formação Social da Mente*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: ArtMed.
- Zabalza, M. (2000). Como educar em valores na escola. *Pátio Pedagógica*., Ano 4, 13, mai/jul.
- Zabalza, M. (2003). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Edições ASA.
- Zabalza, M. A. (1998). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições Asa.

Referências Normativas

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

Decreto-Lei N.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República N.º 201 – II Série - A. Ministério da Educação.

Decreto-Lei N.º 75/2008, de 22 de abril. Diário da República N.º 79 – I Série. Ministério da Educação.

Decreto-Lei N.º 224/2009, de 11 de setembro. Diário da República N.º 177 – I Série. Ministério da Educação.

Decreto-Lei N.º 176/2014, de 12 de dezembro. Diário da República N.º 240 – I Série. Ministério da Educação e Ciência.

Despacho N.º 5907/2017, de 5 de julho. Diário da República N.º 128 – II Série. Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

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

Lei N.º 5/97, de 10 de fevereiro. Diário da República N.º 34 – I Série – A. Assembleia da República.