

# REM

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Ana Isabel Basílio Azevedo**

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

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

julho | 2019

# RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Ana Isabel Basílio Azevedo**

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

ORIENTAÇÃO

Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira





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

**Ana Isabel Basílio Azevedo**

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

**Orientadora: Professora Doutora Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira**

Funchal e UMa, julho de 2019



## AGRADECIMENTOS

Agora que termino um dos percursos mais importantes da minha vida é tempo de fazer uma retrospectiva ao longo processo que me trouxe até este momento.

Nestes cinco anos de aprendizagem, que curiosamente passaram a voar, foi significativa a minha evolução como pessoa e futura educadora/professora. E como diz o provérbio, “se quiser ir rápido, vá sozinho, se quiser ir longe, vá acompanhado”, não poderia deixar de agradecer às pessoas que me marcaram e me acompanharam neste percurso:

Em primeiro lugar, às pessoas mais importantes da minha vida, os meus pais, que sempre fizeram, fazem e continuarão a fazer de tudo para me proporcionar o melhor do mundo. Agradeço, também, ao meu mano, que mesmo sendo um chato, aturou-me e ajudou-me sempre que precisei. A vocês, um obrigada especial pela paciência, apoio, compreensão nos momentos mais stressantes e por nunca me deixarem desistir dos meus objetivos.

À Sara, a irmã que mais valia ser de sangue, pelo apoio incondicional, mesmo longe da vista, mas sempre perto do coração, que bastava uma chamada para acalmar as mágoas.

Às amigas que esta universidade me deu a oportunidade de conhecer e de levar para a vida toda, a Isabel e a Cátia. Obrigada pelos momentos passados dentro de uma sala até às tantas da madrugada para fazermos o melhor trabalho possível, pelas patuscas de procrastinação, nos instantes que mais necessitávamos de uma pausa para partilhar os stresses e pela paciência infinita que tiveram para ouvir e tentar resolver comigo as preocupações dramáticas (que por vezes nem eram nada de mais). Obrigada por tudo, amigas, sem vocês a vida académica seria menos divertida.

A toda a minha família e amigos que, direta ou indiretamente, participaram em cada passo deste percurso.

À minha orientadora da prática pedagógica I e, felizmente, orientadora científica deste relatório, a professora Gorete, pelo carinho e atenção com que me aceitou e orientou desde início, estando sempre disponível para responder às minhas preocupações. Agradeço, de forma muito sentida, por nunca deixar de apontar o lado positivo de todo o meu trabalho e por me motivar a fazer sempre melhor.

A todos os professores que cruzaram este meu trajeto de formação académica e que me ajudaram a crescer em todas as circunstâncias, particularmente agradecendo à professora Sónia pelo apoio, pela disponibilidade e pelas aprendizagens.

À educadora cooperante, Liliana, pela ternura e forma atenciosa com que me recebeu na sua sala, por ter partilhado comigo os bons e menos bons momentos da profissão e como saber lidar com os mesmos da maneira mais humilde. Aos professores cooperantes, a professora Cristina e o professor Artur, por me terem recebido nas suas salas e pelo apoio e contributo notável para a minha formação como futura professora.

A toda a comunidade educativa da EB1/PE/C da Nazaré, incluindo “O Girassol”, e da EB1/PE da Ladeira, pela simpatia, respeito e consideração com que me acolheram.

Por fim, e especialmente pela sua importância, a todas as crianças e respetivas famílias com quem me cruzei, por me aceitarem como interveniente neste processo de crescimento e evolução, e a quem desejo tudo de bom. Principalmente, deixar um apreço especial às crianças que me ofereceram momentos únicos de aprendizagem, que nunca esquecerei, e por serem sempre a motivação e razão do meu esforço concretizar este sonho.

A todos, um “muito obrigada” pelos vossos contributos neste culminar de uma etapa fundamental na minha vida.

## RESUMO

O relatório, elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, apresenta os três estágios pedagógicos desenvolvidos em contextos de educação de infância e de 1.º Ciclo do Ensino Básico, de forma reflexiva.

A base fundamentada destas práticas pedagógicas encontra-se refletida numa primeira parte teórica, de forma a enquadrar toda a prática do ponto de vista teórico, bem como os métodos e estratégias pedagógicas adotadas. Numa perspetiva de conexão entre teoria e *práxis*, o educador/professor reflexivo deve assumir uma atitude proactiva, pelo que a metodologia de Investigação-Ação surge, aqui, com o intuito de melhorar as práticas para proporcionar uma educação de qualidade. Assim, as ações pedagógicas centraram-se nos ideais de aprendizagem construtivista, cooperativa, significativa e ativa, pretendendo efetivá-la, da melhor maneira possível, para cada criança.

Na intervenção pedagógica em educação de infância, a prática foi concretizada com um grupo de transição, no edifício “O Girassol”, pertencente à EB1/PE/C da Nazaré, com crianças de dois anos, considerando, como estratégias de investigação-ação, a promoção de atividades para estimular e desenvolver a sua expressão verbal.

As práticas pedagógicas no 1.º CEB foram desenvolvidas numa turma de 1.º ano, na EB1/PE/C da Nazaré, e numa turma de 4.º ano, na EB1/PE da Ladeira. A intervenção pedagógica no 1.º B teve em conta estratégias de desenvolvimento do raciocínio matemático com materiais diversificados, enquanto no 4.º A foram proporcionadas atividades significativas e cooperativas, promovendo a autonomia e motivação das crianças, com vista a uma educação de qualidade.

**Palavras-chave:** Educação de Infância; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Prática Pedagógica; Investigação-Ação; Aprendizagem Ativa, Significativa e Cooperativa.



## ABSTRACT

The report, elaborated within the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education, presents the three pedagogical apprenticeship developed in contexts of early childhood education and of 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education, reflectively.

The reasoned basis of these practices is reflected in a first theoretical part, in order to frame all the practice from the theoretical point of view, as well as the pedagogical methods and strategies adopted. In a perspective of connection between theory and praxis, the reflexive educator/teacher must take a proactive attitude, so the research-action methodology appears, here, with the aim of improving the practices to provide a quality education. Thereby, the pedagogical actions focused on the ideals of constructivist, cooperative, significant and active learning, intending to carry it out, in the best way possible, for each child.

In the pedagogical intervention in childhood education, the practice was carried out with a transition group, in the building "O Girassol", belonging to the EB1/PE/C of Nazaré, with two year-olds, considering, as research-action strategies, the promotion of activities to stimulate and develop their verbal expression.

The pedagogical practices in the 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education were developed in a 1<sup>st</sup> year class, at EB1/PE/C of Nazaré, and in a 4<sup>th</sup> year class, at EB1/PE of Ladeira. The pedagogical intervention in 1<sup>st</sup> B took into account strategies of development of mathematical reasoning with diversified materials, while in the 4<sup>th</sup> A significant and cooperative activities were provided, promoting children's autonomy and motivation, aiming a quality education.

**Key-words:** Childhood Education; 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education; Pedagogical Practice; Research-Action; Active, Significant and Cooperative Learning.



## SUMÁRIO

<b>AGRADECIMENTOS .....</b>	<b>III</b>
<b>RESUMO.....</b>	<b>V</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>VII</b>
<b>ÍNDICE DE QUADROS .....</b>	<b>XIII</b>
<b>ÍNDICE DE FIGURAS .....</b>	<b>XV</b>
<b>ÍNDICE DE GRÁFICOS .....</b>	<b>XIX</b>
<b>LISTA DE SIGLAS .....</b>	<b>XXI</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b><u>PARTE I - PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS</u> .....</b>	<b>5</b>
<b>Capítulo 1 – Por uma Educação de Qualidade .....</b>	<b>7</b>
1.1    Orientações Pedagógicas para a Creche e Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar .....	8
1.2    Organização, Gestão e Flexibilização Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico	13
1.3    Importância dos Intervenientes Educativos .....	17
1.3.1    O educador/professor como responsável pedagógico.....	18
1.3.2    Relação família-escola.....	20
<b>Capítulo 2 – Perspetivas e Estratégias Pedagógicas .....</b>	<b>23</b>
2.1    A Criança como Agente da própria Aprendizagem .....	24
2.2    Aprender com Significado e Motivação .....	28
2.3    Aprender em Cooperação .....	31
<b>Capítulo 3 – Investigação-Ação: Uma Metodologia Interventiva na Educação .....</b>	<b>35</b>
3.1    Fases dos Projetos de Investigação-Ação .....	36

3.2	Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados.....	37
3.3	Método de Análise de Dados: Triangulação e Análise de Conteúdo.....	39

## **PARTE II - DA TEORIA À PRÁXIS: CONTEXTOS DA PRÁTICA**

### **PEDAGÓGICA .....43**

#### **Capítulo 4 – Prática em Contexto de Creche/EI.....45**

4.1	Enquadramento: O Ambiente Pedagógico.....	46
4.1.1	Infantário “O Girassol” e o meio envolvente .....	47
4.1.2.	Organização do espaço e do tempo da sala das Bolinhas de Sabão.....	50
4.1.3.	O grupo de crianças e o seu contexto.....	56
4.2	Intervenção Pedagógica na Sala das Bolinhas de Sabão .....	59
4.2.1	Enquadramento da questão de Investigação-Ação.....	60
4.2.2	Operacionalização de estratégias de intervenção.....	63
4.2.2.1.	Temática do Pão-por-Deus: canções e expressões.....	65
4.2.2.2.	“Pelo Mundo das Cores”: uma aprendizagem transversal partindo da história O monstro das cores.....	72
4.2.2.3.	Surpresas de Natal: o jogo simbólico.....	80
4.2.3	Projetos com a comunidade: Pão-por-Deus e Feira de Natal.....	84
4.3	Reflexão Crítica sobre a Prática Pedagógica em Contexto de Creche/EI.....	88

#### **Capítulo 5 – Prática em Contexto do 1.º Ano do 1.º CEB.....91**

5.1	Enquadramento: O Ambiente Pedagógico.....	92
5.1.1	Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré.....	92
5.1.2	Organização do espaço e do tempo da sala do 1.º B.....	94
5.1.3	A turma do 1.º B.....	97
5.2	Intervenção Pedagógica na Turma do 1.º B .....	98
5.2.1	Enquadramento da questão de Investigação-Ação.....	99
5.2.2	Operacionalização de estratégias de intervenção.....	101

5.2.2.1. Números e algoritmos com materiais diversificados.....	102
5.2.2.2. Mercadinho do 1. ° B: aprender com os Euros. ....	108
5.2.3 Outras atividades. ....	111
5.2.3.1. Bingo dos casos de leitura: consciencialização fonológica .....	111
5.2.4 Projeto com a comunidade: Famílias Ecológicas.....	115
5.3 Reflexão Crítica sobre a Prática Pedagógica na Turma do 1. ° B.....	118
<b>Capítulo 6 – Prática em Contexto do 4. ° Ano do 1. ° CEB .....</b>	<b>121</b>
6.1 Enquadramento: O Ambiente Pedagógico.....	122
6.1.1 Escola Básica do 1. ° Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira.....	122
6.1.2 Organização do espaço e do tempo da sala do 4. ° A.....	124
6.1.3 A turma do 4. ° A .....	127
6.2 Intervenção Pedagógica na Turma do 4. ° A .....	129
6.2.1 Momentos de aprendizagem significativa e ativa .....	130
6.2.1.1. Educação literária com O Beijo da Palavrinha, de Mia Couto.....	130
6.2.1.2. Construção de raciocínios matemáticos em grupo. ....	136
6.2.1.3. Conhecimento cronológico da História de Portugal.....	140
6.2.1.4. Uma aula diferente: robots de Natal.....	143
6.3 Reflexão Crítica sobre a Prática Pedagógica na Turma do 4. ° A .....	149
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>151</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>153</b>
<b>REFERÊNCIAS NORMATIVAS.....</b>	<b>163</b>
<b>ÍNDICE DOS CONTEÚDOS DO CD-ROM (ANEXOS E APÊNDICES) .....</b>	<b>165</b>



## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 1.</b> Espaços interiores do edifício “O Girassol”.....	50
<b>Quadro 2.</b> Rotina diária da Sala das Bolinhas de Sabão. ....	56
<b>Quadro 3.</b> Espaços interiores e exteriores do edifício principal da EB1/PE/C da Nazaré.....	93



## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Continuidade educativa entre a valência creche e a educação pré-escolar ....	12
<b>Figura 2.</b> Comparação entre as componentes curriculares do 1.º CEB .....	15
<b>Figura 3.</b> Aprendizagem ativa e participativa.....	27
<b>Figura 4.</b> Elementos básicos da aprendizagem cooperativa .....	33
<b>Figura 5.</b> Base do desenvolvimento profissional do professor-investigador.....	36
<b>Figura 6.</b> Vista aérea da localização geográfica da EB1/PE/C da Nazaré e dos seus edifícios. ....	48
<b>Figura 7.</b> Entrada do edifício "O Girassol" .....	49
<b>Figura 8.</b> Espaço exterior do edifício "O Girassol" .....	49
<b>Figura 9.</b> Corredor de entrada para a Sala das Bolinhas de Sabão. ....	51
<b>Figura 10.</b> Vista panorâmica do interior da Sala das Bolinhas de Sabão. ....	51
<b>Figura 11.</b> Área dos jogos de encaixe (esquerda) e Área da Biblioteca (direita). ....	52
<b>Figura 12.</b> Área da casinha .....	52
<b>Figura 13.</b> Área das construções.....	53
<b>Figura 14.</b> Área da garagem. ....	53
<b>Figura 15.</b> Área do tapete .....	53
<b>Figura 16.</b> Área da higiene .....	54
<b>Figura 17.</b> Fachada da sala, vista do exterior. ....	54
<b>Figura 18.</b> Esquema das estratégias de intervenção aplicadas.....	64
<b>Figura 19.</b> Material pedagógico d'A História da Maria Castanha .....	67
<b>Figura 20.</b> Frutos e tintas para a atividade da estampagem. ....	68
<b>Figura 21.</b> Momentos da atividade de estampagem com os frutos (18/10/17).....	68
<b>Figura 22.</b> Cestos do Pão-por-Deus da Sala das Bolinhas de Sabão. ....	69
<b>Figura 23.</b> Jogo Simbólico "Cores-Frutos" .....	70
<b>Figura 24.</b> Atividade livre de pintura e impressão das mãos (30-10-17). ....	71
<b>Figura 25.</b> Partilha de frutos nos cestos para as outras salas (31-10-17).....	71
<b>Figura 26.</b> Demonstração dos frascos da caixa de sons Montessori (13-11-17). ....	73
<b>Figura 27.</b> Momentos do conto da história O Monstro das Cores (13-11-17). ....	74
<b>Figura 28.</b> Exploração dos frascos Montessori (13-11-17). ....	75
<b>Figura 29.</b> Associação de objetos da mesma cor (13-11-17).....	75
<b>Figura 30.</b> Pintura das figuras para o móbil (frascos das emoções e monstro das cores, 15-11-17). ....	76

<b>Figura 31.</b> Resultados finais da construção do móbil, pelas crianças (à esquerda) e pelos adultos (à direita). .....	76
<b>Figura 32.</b> Mapa das Emoções (21-11-17). .....	77
<b>Figura 33.</b> Momentos da atividade de mistura de cores (21-11-17). .....	78
<b>Figura 34.</b> Atividade físico- motora com os balões de cor preferida (21-11-17). .....	79
<b>Figura 35.</b> Atividade da impressão manual da cor preferida no gráfico (22-11-17). ....	79
<b>Figura 36.</b> Gráfico final das cores preferidas da sala. ....	80
<b>Figura 37.</b> Primeira quadra do poema Eu queria ser Pai Natal, de Luísa Ducla Soares.81	
<b>Figura 38.</b> Figura da rena presente na capa e dentro do livro Surpresas - o Natal. ....	82
<b>Figura 39.</b> Momentos da atividade de pintura dos pratos de papel com tinta e pincel (04-12-17). .....	83
<b>Figura 40.</b> Pintura e impressão das mãos para fazer as hastes da rena (06-12-17). ....	83
<b>Figura 41.</b> Resultados finais das renas construídas. ....	83
<b>Figura 42.</b> Cenário da peça de teatro “O Pão-por-Deus” .....	85
<b>Figura 43.</b> Momentos de exploração e degustação dos ingredientes da receita de bolachas. ....	86
<b>Figura 44.</b> Confeção das bolachas de manteiga coloridas. ....	87
<b>Figura 45.</b> “Feira dos pequeninos” (28-11-17). .....	87
<b>Figura 46.</b> Reconstituição, em 3D, da planta da sala do 1.º B. ....	94
<b>Figura 47.</b> Representação fotográfica da dianteira da sala do 1.º B .....	95
<b>Figura 48.</b> Placard, junto ao quadro de ardósia, com mapas e posters. ....	96
<b>Figura 49.</b> Horário do 1.º B para o ano letivo de 2017/2018. ....	96
<b>Figura 50.</b> Representação, no quadro, do número 80 com o material didático. ....	103
<b>Figura 51.</b> Quadro do 80. ....	104
<b>Figura 52.</b> Correção do exercício em grande grupo, no quadro (09-05-2018). ....	104
<b>Figura 53.</b> Resolução com os cartões didáticos. ....	106
<b>Figura 54.</b> Participação dos pares na resolução das operações com o material (23-05-2018). .....	107
<b>Figura 55.</b> Partilha dos processos e resultados das operações, com a turma (23-05-2018). .....	107
<b>Figura 56.</b> “Mercadinho” montado na sala de aula .....	109
<b>Figura 57.</b> Pares de trabalho no “Mercadinho” (22-05-2018) .....	110
<b>Figura 58.</b> Registos feitos no quadro e nos cadernos de cada aluno. ....	110
<b>Figura 59.</b> Material necessário à realização da atividade “Bingo do ch e do nh” .....	113

<b>Figura 60.</b> Realização do jogo “Bingo do ch e do nh” .....	113
<b>Figura 61.</b> Resultado final de um dos pares de trabalho.....	114
<b>Figura 62.</b> Esquema do circuito “Famílias Ecológicas” .....	116
<b>Figura 63.</b> Primeira estação do circuito/Partida .....	116
<b>Figura 64.</b> Segunda estação/jogo (água).....	117
<b>Figura 65.</b> Terceira estação/jogo (atitudes corretas e incorretas) .....	117
<b>Figura 66.</b> Cartões com frases para identificar cada tema (Resíduos, Água e Ambiente). .....	117
<b>Figura 67.</b> Vista aérea da localização geográfica da EB1/PE da Ladeira.....	123
<b>Figura 68.</b> EB1/PE da Ladeira.....	123
<b>Figura 69.</b> Reconstituição, em 3D, da planta da sala do 4.º A .....	125
<b>Figura 70.</b> Representação fotográfica da dianteira da sala do 4.º A .....	126
<b>Figura 71.</b> Horário do 4.º A para o ano letivo de 2018/2019. ....	127
<b>Figura 72.</b> Capa do livro O Beijo da Palavrinha, de Mia Couto.....	130
<b>Figura 73.</b> Registo do vocabulário desconhecido na ficha do texto. ....	132
<b>Figura 74.</b> Preenchimento do Bilhete de Identidade do Livro (20-11-2018) .....	132
<b>Figura 75.</b> Material didático sensorial para motivar a atividade de escrita .....	133
<b>Figura 76.</b> Momento da atividade de pesquisa sobre Mia Couto (19-11-2018). ....	134
<b>Figura 77.</b> Portefólios construídos para guardar os trabalhos sobre O Beijo da Palavrinha. ....	135
<b>Figura 78.</b> Utilização do MAB para resolver os problemas (07-11-2018).....	137
<b>Figura 79.</b> Resolução em grupo, e com materiais diversos, dos problemas matemáticos (07-11-2018).....	138
<b>Figura 80.</b> Algumas criações/resoluções dos problemas matemáticos.....	139
<b>Figura 81.</b> Friso cronológico por preencher. ....	141
<b>Figura 82.</b> Momento de visualização do vídeo sobre os Primeiros Povos da Península Ibérica (29-10-2018).....	142
<b>Figura 83.</b> Friso cronológico dos Primeiros Povos da Península Ibérica completo. ...	142
<b>Figura 84.</b> Ficha de registo individual com o friso cronológico dos primeiros povos da Península Ibérica.....	143
<b>Figura 85.</b> Robots Lego EV3 da Lego Mindstorms em formato de trenó do Pai Natal e renas.....	144
<b>Figura 86.</b> Apresentação e demonstração dos robots à turma (05-12-2018).....	145
<b>Figura 87.</b> Fase de exploração dos robots (05-12-2018) .....	146

**Figura 88.** Simulação dos movimentos a serem realizados pelo robot (05-12-2018). 147

**Figura 89.** Testes e experiências realizadas pelos grupos com os robots (05-12-2018).

..... 148

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1.</b> Áreas de Residência das Famílias da Sala das Bolinhas de Sabão.....	58
<b>Gráfico 2.</b> Distribuição dos alunos do 1.º B, por idades e género. ....	97
<b>Gráfico 3.</b> N.º de alunos com dificuldades na aprendizagem e concentração nas aulas. .....	129



## LISTA DE SIGLAS

<b>APEI</b>	Associação de Profissionais de Educação de Infância
<b>CEB</b>	Ciclo do Ensino Básico
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>DB</b>	Diário de Bordo
<b>DDA</b>	Dimensões de Desenvolvimento e Aprendizagem
<b>EB1/PE</b>	Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar
<b>EB1/PE/C</b>	Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche
<b>EI</b>	Educação de Infância
<b>EPE</b>	Educação Pré-Escolar
<b>ETI</b>	Escolas a Tempo Inteiro
<b>LBSE</b>	Lei de Bases do Sistema Educativo
<b>MAB</b>	Material Multibásico
<b>OCDE</b>	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
<b>OCEPE</b>	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
<b>OPC</b>	Orientações Pedagógicas para a Creche
<b>PAT</b>	Projeto Anual de Turma
<b>PCG</b>	Projeto Curricular de Grupo
<b>PEE</b>	Projeto Educativo de Escola
<b>RAM</b>	Região Autónoma da Madeira
<b>SAC</b>	Sistema de Acompanhamento da Criança
<b>TIC</b>	Tecnologias de Informação e Comunicação
<b>TPC</b>	Trabalhos Para Casa
<b>ZDP</b>	Zona de Desenvolvimento Proximal



## INTRODUÇÃO

A realidade do mundo atual encara-se pelas constantes mudanças a nível tecnológico, económico, social e cultural, às quais a educação deve se adaptar, procurando proporcionar uma formação adequada aos futuros cidadãos. É neste sentido que surge a profissão de educador/professor, como um ator fundamental na sociedade com a “missão de formar pessoas, despertar vocações e construir futuros” (Estanqueiro, 2010, p. 121).

Face a esta heterogeneidade e à importância de fomentar uma educação de qualidade, importa considerar que há certas competências que devem ser inerentes a um educador/professor. Deste modo, assume-se a formação profissional inicial com uma responsabilidade acrescida, permitindo uma interligação entre os pressupostos teóricos e metodológicos e os contextos de prática pedagógica, fundamentados pelos mesmos (Formosinho, 2009; Estanqueiro, 2010).

Com efeito, o relatório aqui apresentado pretende descrever o processo formativo de construção profissional, dirigido num sentido de ação pedagógica reflexiva, que inclui as bases teóricas abordadas de forma contínua ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e a reflexão dos contextos de prática pedagógica vivenciados em três fases distintas, nas vertentes do 1.º CEB e da Educação de Infância (EI).

A organização deste relatório pressupõe uma contínua simbiose entre teoria e prática, sendo que a primeira parte sustenta a segunda, pelo que numa fase inicial são apresentados os **Pressupostos Teóricos e Metodológicos** e, posteriormente, interligam-se à prática em concreto, **Da Teoria à Prática: Contextos da Prática Pedagógica**. Seguindo uma sequência lógica, na Parte I, dedicada à teoria e à metodologia, são referidos tópicos inerentes à ação pedagógica desenvolvida e refletida na Parte II. No Capítulo 1, os temas apresentados discorrem aspetos essenciais à promoção daquilo que se entende **Por uma Educação de Qualidade**. Assim sendo, e considerando o sistema educativo português atual, a reflexão acerca da conjuntura exige a compreensão da forma como está organizado o currículo, nos níveis macro (ministério da educação), meso (escola) e micro (professor), tanto na EI como no 1.º CEB (Gaspar & Roldão, 2007). Consequentemente, apela-se à consciencialização da importância das diferenças e semelhanças entre as três primeiras etapas da Educação Básica (Creche, EPE e 1.º CEB), para a orientação das práticas pedagógicas num sentido de continuidade educativa. Na

mesma ótica, interpreta-se a relação pedagógica entre educador/professor, encarregados de educação e crianças como de extrema importância para a criação deste ambiente educativo de qualidade.

Sendo o educador/professor gestor da sua ação profissional, que adapta conhecimentos e métodos pedagógicos perante o contexto que experiencia, torna-se importante definir quais as **Perspetivas e Estratégias Pedagógicas** assumidas ao longo das práticas. É, então, no Capítulo 2 que estão expostos os princípios adjacentes às teorias de uma aprendizagem centrada na criança, como um ser ativo e participativo, que constrói autónoma e cooperativamente as próprias aprendizagens, com referências às teorias de Piaget, Papert, Vygotsky, Bruner, Ausubel e Oliveira-Formosinho. As ideologias defendidas suportam os métodos considerados mais eficazes para promover aprendizagens de qualidade.

O Capítulo 3 faz referência à metodologia de **Investigação-Ação** atendendo que o educador/professor desenvolve uma prática deliberada, consciente das mudanças sociais que incitam à inovação das ações pedagógicas, adequando-a para uma melhoria do desempenho das suas crianças/alunos (Estanqueiro, 2010). As duas primeiras práticas assentaram num suporte metodológico de Investigação-Ação, como tal, fez-se caracterizar esta metodologia, referindo as suas implicações e benefícios no campo educacional e respetivas fases, técnicas, instrumentos e métodos de tratamento e análise de dados de um projeto associado a esta intervenção metodológica.

Na Parte II, dedicada à componente das *práxis* desenvolvidas, encontram-se expostas as particularidades dos contextos pedagógicos, estando subdividida em três capítulos, considerando as três práticas: **Prática em Contexto de Creche/ EI; Prática em Contexto do 1.º Ano do 1.º CEB e Prática em Contexto do 4.º Ano do 1.º CEB**. No geral, estes capítulos apresentam uma estrutura semelhante, contendo um enquadramento de cada contexto pedagógico, dada a sua importância para a compreensão e a ação pedagógicas, à exceção do ponto referente à **Intervenção Pedagógica**. Considerando que a Prática I e a Prática II se centraram numa metodologia de Investigação-Ação, são explanados os momentos de atividade que foram desenvolvidos consoante as questões-problema definidas, enquanto que a Prática III se baseia numa reflexão acerca das sequências didáticas promovidas. Além disto, nas duas primeiras práticas também se verifica a menção de atividades aliadas a **Projetos com a Comunidade**, o que não se verifica na terceira prática. É importante referir que no final

de cada capítulo está presente uma reflexão geral acerca de todo o processo desenvolvido e narrado.

O Capítulo 4, destinado à prática na valência Creche, é apresentado com uma breve caracterização do edifício Girassol, que está inserido na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré (EB1/PE/C), onde foi realizada a Prática I, os aspetos da organização espacial e temporal da Sala das Bolinhas de Sabão e as especificidades daquele grupo de crianças. Tal como foi referido, as atividades citadas neste capítulo são referentes às estratégias de intervenção, numa perspetiva de responder à questão: ***“De que forma as crianças de 2 anos desenvolvem a expressão verbal, usando temáticas transversais?”***. O ponto dedicado à reflexão acerca das atividades com a comunidade centra-se nas temáticas do Pão-por-Deus e do Natal, evidenciando a vertente cultural partilhada entre os intervenientes naquele ambiente pedagógico.

O Capítulo 5, reservado à prática numa turma de 1.º ano do 1.º CEB, contém apenas uma pequena referência ao contexto da instituição pedagógica, considerando que a Prática II foi realizada na mesma escola que a prática anteriormente mencionada, na EB1/PE/C da Nazaré. Os aspetos da organização do espaço da sala de aula e do tempo letivo e as particularidades dos alunos da turma do 1.ºB também são alvo de análise ao longo deste capítulo. As atividades dedicadas à aplicação de estratégias de intervenção, desenvolvidas no âmbito da Investigação-Ação, pretendem responder à questão: ***“Como desenvolver o raciocínio matemático com materiais diversificados, numa turma de 1.º ano do 1.º CEB?”***. O Projeto com a Comunidade foi assumido numa perspetiva ecológica e ambiental, envolvendo o dia dedicado à celebração da família.

O Capítulo 6 refere-se à prática numa turma de 4.º ano do 1.º CEB, realizada na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira (EB1/PE), sendo que as caracterizações deste estabelecimento, da turma do 4.ºA e do contexto que a envolve são pormenores essenciais à compreensão e reflexão de todo o processo desenvolvido. Os momentos de atividade elucidados surgiram numa ótica de promover aprendizagens significativas e ativas, em que o aluno era o centro da ação pedagógica.

Em síntese, a concretização deste relatório assume-se como o culminar de um processo que surgiu da simbiose entre a teoria e a práxis, resultando numa iminente reflexão acerca do estado da educação e das estratégias pedagógicas que foram desenvolvidas em favor da melhor qualidade pedagógica. Esta reflexão é apresentada no último ponto, intitulado **Considerações Finais** que permite uma visão geral. Contudo, pretende-se realçar que, para uma prática adequada, as crianças devem ser consideradas

o centro da ação, pois educar em função das mesmas é proporcionar o melhor desenvolvimento de cidadãos conscientes e responsáveis que construirão o futuro.

# **PARTE I**

## **- PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS**



## Capítulo 1 – Por uma Educação de Qualidade

*“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda.”*

Paulo Freire<sup>1</sup>

Com o objetivo de refletir acerca dos pressupostos teóricos que se aliaram às práticas pedagógicas, considero relevante mencionar o que se deverá entender como uma educação de qualidade, para promover um bom desenvolvimento da sociedade. Este princípio surgiu no decurso das ações educativas promovidas, no sentido de dotá-las de qualidade.

A realidade em que vivemos distingue-se por uma evolução de recursos e conhecimentos que provoca mudanças a nível económico, cultural e social, aspetos que resultam em diferenças de mentalidades e atitudes, pelo que é emergente uma resposta educativa adequada (Morgado, 2003). Além do fator evolutivo, é de considerar, igualmente, que a educação tem vindo a ser “desafiada” na medida em que, com a obrigatoriedade e globalidade da escolaridade obrigatória, denota-se um aumento da heterogeneidade, ou seja, da diversidade. Face a estes desafios, proporcionar uma educação de qualidade requer a confrontação, a tomada de decisão, a análise e a reflexão acerca de três grandes componentes educativas cruciais: o currículo/orientações pedagógicas e a sua gestão em cada contexto; o educador/professor como principal promotor de ambientes e aprendizagens eficazes; os procedimentos de consideração e organização dos alunos e dos seus contextos (Zabalza, 1994; Zabalza, 1998; Morgado, 2003; Estanqueiro, 2010).

O sistema educativo português, órgão responsável pela formação dos cidadãos, legislado pela Lei n.º 46/86 de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo - LBSE<sup>2</sup>), assume a importância e a garantia deste direito, objetivando o bom desenvolvimento da sociedade. É através da LBSE que são definidas as etapas de educação dos indivíduos, nomeadamente a Educação Pré-Escolar (EPE) e a Educação Escolar, que inclui o Ensino Básico, que são de relevante abordagem para a compreensão

<sup>1</sup> Consultado em: <https://citacoes.in/citacoes/565406-paulo-freire-se-a-educacao-sozinha-nao-transforma-a-sociedade/>

<sup>2</sup> Entretanto já alterada pelas seguintes leis: Lei n.º 115/97 de 19 de setembro; Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto; Lei n.º 85/2009 de 27 agosto.

geral deste relatório, bem como a organização destes percursos educativos, consagrados numa ideia de desenvolvimento curricular.

Considerando que a legislação regula o meio como a sociedade se organiza e que é esta mesma que se responsabiliza pelo papel de formar cidadãos, torna-se essencial perceber como é que está regulamentada a educação, na nossa sociedade. Neste sentido, no presente capítulo serão analisados certos documentos orientadores do currículo do sistema educativo português, ou seja, da ação fundamentada do educador/professor, desde a EI até ao final do 1.º CEB, que são emanados pelo Ministério da Educação e adaptados aos contextos pelos responsáveis educativos.

Perante a afirmação de três etapas distintas, mas que se complementam, na identidade da educação até aos 12 anos, serão destacadas três vertentes pedagógicas, a da creche, a da educação pré-escolar e a do 1.º CEB. O educador/professor, como responsável pedagógico e gestor flexível das diretrizes curriculares, deverá deter características específicas que deverão também ser refletidas. Além disso, torna-se essencial investigar as relações promovidas entre os indivíduos que partilham o ambiente educativo, sendo eles a escola, a comunidade, as famílias e os próprios alunos, pois tratam-se de pessoas que objetivam a educação e a formação para o futuro.

### **1.1 Orientações Pedagógicas para a Creche e Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar**

Partindo dos princípios organizativos definidos pela LBSE (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro), o sistema educativo estipulou a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, considerando esta fase de formação como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família” (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, p. 670). Assim sendo, as crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a de entrada para o ensino básico dispunham da opção de frequentar estabelecimentos desta natureza. No entanto, dada a investigação e evolução na área do desenvolvimento e consideração da criança como indivíduo com direitos e necessidades, evidenciou-se a questão de considerar a EI, que engloba crianças desde os 0 aos 6 anos, e não apenas a Educação Pré-Escolar. Esta perspetiva, defendida por vários investigadores como Gabriela Portugal, Teresa Vasconcelos, João Formosinho, Isabel Alarcão, Júlia Oliveira-Formosinho entre outros, realçando o Conselho Nacional

de Educação (CNE), veio reforçar a exigência de monitorizar e progredir a educação, os cuidados e experiências proporcionadas que promovam o desenvolvimento das crianças entre os 0 e os 3 anos de idade, numa ótica de qualidade (Portugal, Alarcão & Miguéns, 2009; Recomendação do CNE n.º 3/2011, de 21 de abril).

Com a aprovação dos perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º CEB, pelo Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, surge um certo reconhecimento da EI, visto que é assumido que os educadores de infância desempenham a sua ação pedagógica com crianças dos 0 aos 6 anos. Este reconhecimento, ao longo do tempo, teve um aumento significativo, pelos estudos desenvolvidos por investigadores da educação. No entanto, em termos políticos, a responsabilidade face à educação de crianças dos 0 aos 3 anos (valência creche) não foi assumida pelas autoridades públicas educativas, sendo tutelada pelos serviços de natureza de apoio social, como auxílio à família (Afonso, 2009).

Tendo, então, em consideração as duas valências, Creche e Educação Pré-Escolar, como as primeiras etapas da educação, pois “educar não é uma atividade que comece aos seis anos” e que deverá, ainda, abarcar “todo o tempo desde o nascimento até ao início da escolaridade” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 4), revela-se essencial explicar uma análise aos documentos orientadores para as práticas pedagógicas nas duas vertentes. Embora as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)<sup>3</sup> (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) estabeleçam princípios educativos de orientação para as duas valências, assumindo-se como uma unidade pedagógica, há que realçar a distinção que é feita, tanto na legislação, como nos estudos de investigação do CNE, entre a fase de creche e a fase de educação pré-escolar. Para tal, e não descurando a lógica de processo de evolução da EI, existem dois documentos referenciais de gestão curricular/pedagógica para cada fase, que serão analisados, seguidamente: as Orientações Pedagógicas para a Creche (OPC) e as OCEPE.

As OPC, documento de referência coordenado por Gabriela Portugal com as contribuições de vários especialistas na matéria, de educadores e de parceiros e entidades de renome, como a Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI), surgiram pela iniciativa do CNE, com o objetivo de garantir a qualidade dos serviços de creche através da elaboração de linhas orientadoras para o mesmo (Recomendação n.º 3/2011, de 21 de abril; Portugal, Carvalho & Bento, 2015). É de realçar que estas

<sup>3</sup> Aprovadas pelo Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho.

orientações não se encontram homologadas pelo Governo, pelo que a circulação do documento é restrita, ou seja, apenas como uma diretriz informal, mas sustentada, que tem vindo a ser apresentada aos educadores e estabelecimentos educativos, centrando-se na formação dos mesmos.

Este referencial pedagógico para a creche baseou-se nas recomendações que a educação dos 0 aos 3 anos deveria ser concebida como um direito, e não apenas uma necessidade social, já que ficou comprovado que é na infância que são estabelecidas as bases para o desenvolvimento (Roldão, 2009; Recomendação n.º 3/2011, de 21 de abril). Considerando, então, que educar dos 0 aos 3 anos é uma intervenção precoce recomendada para uma boa aprendizagem e desenvolvimento holístico das crianças, torna-se mais específico do que educar dos 3 aos 6 anos. Assim sendo, o objetivo primordial deste documento cinge-se ao atendimento das especificidades e necessidades das crianças e das suas famílias, contextualizado em ambientes estimulantes e em finalidades educativas (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013; Portugal, Carvalho & Bento, 2015).

Segundo as OPC, as finalidades pedagógicas destinam-se à promoção de certas dimensões de desenvolvimento e aprendizagem para as crianças dos 0 aos 3 anos, que devem ser consideradas e organizadas pela ação do educador, segundo o contexto e o grupo que tem. Estas dimensões, consideradas na educação em creche, são três e consistem no **desenvolvimento do sentido de segurança e autoestima**, da **curiosidade e do ímpeto exploratório** e das **competências sociais e comunicacionais**, tendo continuidade na etapa seguinte, a educação pré-escolar. Primordialmente, importa garantir rotinas diárias e experiências sensoriais, motoras e sociais que correspondam às necessidades físicas, de afeto, de reconhecimento e de segurança das crianças. Neste sentido, as crianças desenvolverão um bem-estar emocional propício que as predispõe para participar em atividades assentes numa intencionalidade educativa segundo as dimensões a desenvolver (Portugal & Laevers, 2010; Portugal, 2012; Parente, 2012).

Neste documento atende-se a várias particularidades de educar na creche, desde às dimensões de qualidade do ambiente pedagógico, que deverão contribuir para o bem-estar das crianças, à preparação e adaptação aquando da entrada para a creche, à estrutura das rotinas, à organização dos espaços com intencionalidade, à importância do brincar como atividade natural da criança, ao acompanhamento e à avaliação dos momentos na creche e às relações que devem ser construídas e estimuladas para garantir a segurança das crianças e das famílias. Todos os aspetos referenciados nas OPC destinam-se à

consideração e reflexão do educador, para que possa adaptar e sustentar a sua intencionalidade pedagógica tendo em conta as suas crenças, o contexto em que desenvolve a sua prática e a promoção de uma educação com qualidade (Portugal, 2012; Portugal, Carvalho & Bento, 2015).

As OCEPE, por sua vez, deverão ser tomadas em consideração pelo educador, na medida em que os seus objetivos são estabelecidos numa lógica de processo pedagógico contínuo, com a creche e o 1.º CEB (Marchão, 2012). A primeira edição deste documento, em 1997, constituiu-se numa definição, afirmação e desenvolvimento da educação de infância, que conjugou contributos de educadores e os saberes e conhecimentos da comunidade científica, no sentido de combater o insucesso escolar. Contextualizada na época, e respetiva conjuntura sociopolítica, pretendeu estipular os princípios da educação pré-escolar e o que proporcionar às crianças nesta fase, cabendo ao educador a função de conduzir a ação pedagógica através daquelas orientações (Marchão, 2012; Lemos, 2017).

Passados quase vinte anos, e com o alerta da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) de 2006, expresso no Relatório do CNE (Portugal, Alarcão & Miguéns, 2009), sentiu-se a necessidade de ajustar e aprofundar as OCEPE, criando uma nova edição em que a ideia de escolarização precoce fosse afastada por ser um desvio do verdadeiro sentido da educação de infância (Lemos, 2017). No geral, as grandes alterações, de uma edição para outra, basearam-se na afirmação de uma avaliação qualitativa, negando as possíveis interpretações que as crianças têm de ser avaliadas segundo níveis de comparação, e na integração das Educações Física e Artística como áreas nucleares para o desenvolvimento holístico das crianças (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

As OCEPE definem-se pelos objetivos da educação pré-escolar e, embora não incluindo a educação de crianças dos 0 aos 3 anos, reconhecem a importância das orientações pedagógicas na Creche como um fio condutor para ir garantindo uma transição lógica até ao ensino básico. Estes objetivos centram-se na função educativa e social de promover o desenvolvimento integral e individualizado da criança, que o educador deverá se basear para conceber e desenvolver a sua prática pedagógica.

O processo pedagógico, implicado pelas OCEPE, atenta à intencionalidade da *práxis* reflexiva do educador, seguida por um “ciclo interativo” de observação, planeamento, ação e avaliação (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Assim, o educador operacionaliza o seu “currículo”, ou seja, o percurso para uma abordagem integrada, de acordo com as opções metodológicas de atividades e de avaliação, com os princípios

inerentes à pedagogia, com as OCEPE e, principalmente, de acordo com as especificidades de cada criança e contexto (Portugal & Laevers, 2010; Marchão, 2012). A característica globalizante do trabalho pedagógico do educador deve integrar, ainda, de forma transversal, segundo as OCEPE, as áreas de conteúdo definidas no documento, com base nos fundamentos e princípios defendidos (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016):

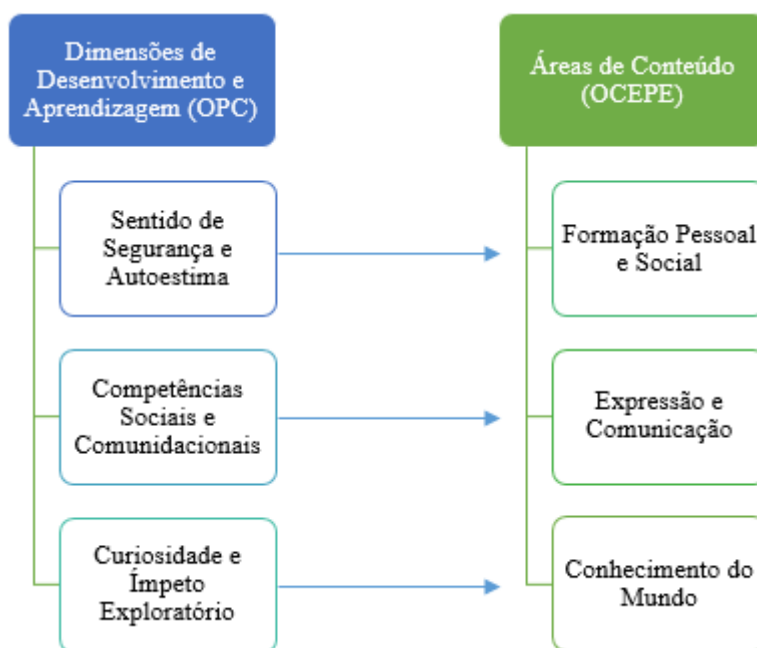
- **Área de Formação Pessoal e Social**, que protagoniza a função de desenvolver atitudes de cidadania responsável;

- **Área de Expressão e Comunicação**, que implica várias formas de interação da criança com o mundo que a rodeia, para interpretar nas diversas linguagens, no Domínio da Educação Física, Domínio da Educação Artística, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e no Domínio da Matemática;

- **Área do Conhecimento do Mundo**, que aborda as ciências no sentido de a criança ser capaz de questionar e compreender a realidade circundante.

Ao analisar diagonalmente ambos os documentos (OPC e OCEPE), na perspetiva de educação de infância, é possível concluir que revertem para as mesmas bases de ação, isto é, apresentam orientações centradas no desenvolvimento e aprendizagem holística da criança, deixando ao educador o papel decisivo de abordagem. Assim, torna-se essencial concretizar uma ligação lógica, na prática pedagógica, entre os princípios defendidos em cada um destes documentos, tal como se pode verificar no esquema seguinte:

**Figura 1.** Continuidade educativa entre a valência creche e a educação pré-escolar.



**Adaptado de:** Portugal (2012) e de Silva, Marques, Mata & Rosa (2016).

Particularmente, na creche há um cuidado acrescido com as rotinas e com as necessidades básicas de segurança e bem-estar das crianças, visto que se encontram numa fase de socialização primária e num nível sensoriomotor (Portugal, 2012; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). No caso da educação pré-escolar, as OCEPE atribuem grande importância à transição para o ensino básico, esta que deve ser feita em parceria entre todos os intervenientes educativos na vida da criança, com o intuito de apoiar estrategicamente a continuidade educativa.

Refletindo, para uma melhor qualidade da educação de infância seria essencial o reconhecimento oficial, pelas entidades governativas, do documento orientador para as práticas pedagógicas em creche, considerando esta etapa como fundamental na formação do cidadão. Aliadas as duas fases da educação de infância, complementar-se-ão num sentido de acolhimento e num trabalho progressivo, que muitos investigadores e educadores defendem pelo nome de “aprender a aprender”, onde a criança constrói o seu caminho para entrar na escolaridade obrigatória.

## **1.2 Organização, Gestão e Flexibilização Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Tal como foi referido no ponto antecedente, a educação de infância assume uma função educativa e social, mas, pelo contrário, a educação no ensino básico já objetiva o trabalho de ensinar e de aprender, consolidando com aprendizagens formais (Marchão, 2012). O desenvolvimento curricular nesta etapa de formação tem uma forma específica e implica a gestão de vários órgãos e de documentos legais que têm como intuito um ensino de qualidade. Para uma boa organização e estrutura curricular, de forma a garantir a qualidade educativa, torna-se essencial considerar, no quadro de ação e decisão curricular, os três principais intervenientes: o sistema educativo, a escola e o professor.

Quando falamos de gestão deste currículo surgem vários níveis de ação e decisão, primeiramente o Sistema Educativo, como principal decisor, através das orientações emanadas. A escola, como instituição central responsável pela formação dos cidadãos, adota o papel de enquadrar o currículo segundo o seu contexto. A nível micro, assume-se o professor como o operacionalizador curricular, o que tem a função de gerir e decidir acerca dos conteúdos científicos definidos nos programas e seguindo a lógica dos decisores com nível superior (Roldão, 1999; Roldão, 2005; Gaspar & Roldão, 2007).

Para uma análise adequada de como é organizado o currículo no 1.º CEB é necessário traçar algumas linhas definidoras deste campo de ação. Em termos legais, segundo a LBSE datada de 1986 e que ainda hoje se mantém<sup>4</sup>, o ensino básico em Portugal é “universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, p. 3069), garantindo a formação primária desde os seis anos de idade.

Na ótica de organização curricular, a LBSE define que na educação escolar deverá ser considerada a promoção do desenvolvimento dos alunos a vários níveis, tais como físico, social, motor, cognitivo, estético, afetivo e moral, integrados numa base de formação para a cidadania naquele que se estipula como o plano curricular ou matriz curricular. Assim sendo, o Ministério da Educação delineou vários documentos orientadores da pedagogia e da didática, num sentido de qualidade educativa, que respeitam os princípios definidos pela LBSE e atribuem competências a todos os intervenientes na organização e gestão curricular do sistema educativo (Pacheco, 2008).

No caso concreto em reflexão, o 1.º CEB rege-se pela responsabilidade de um professor titular, coadjuvado por mais professores de áreas específicas e possui uma característica holística, integrando objetivos específicos que obedecem a uma sequência progressiva entre os vários ciclos de formação (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

O currículo nacional, estipulado pelo sistema educativo, apresenta certas aprendizagens essenciais que deverão ser promovidas pelos docentes e alcançadas pelos alunos. Ao ter em vista a concretização dos objetivos definidos pela LBSE, o Ministério da Educação elaborou e divulgou certas diretrizes, cuja utilização deve ser flexibilizada e contextualizada pelos intervenientes educativos de cada escola. É através do Despacho n.º 5908/2017 de 5 de julho, que estipula o projeto de autonomia e flexibilidade curricular, e do Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, que institui o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, que estes objetivos são adaptados à sociedade atual. O ponto fulcral destes princípios centra-se na importância de “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” (Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, p. 2929).

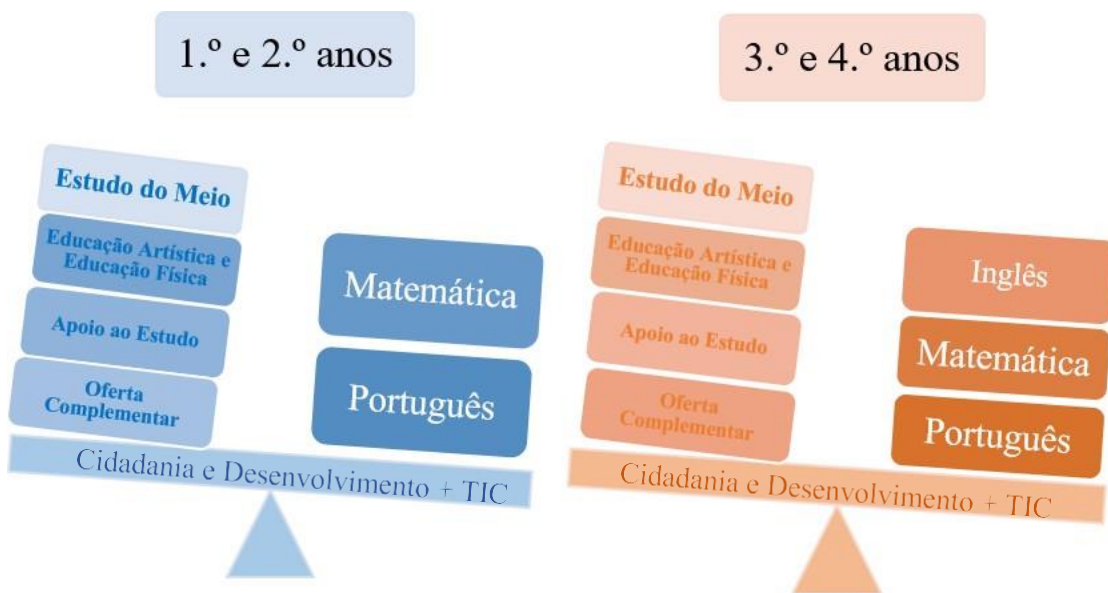
---

<sup>4</sup> Atualizada pelo Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, que “define um novo currículo para o ensino básico e secundário e estabelece regras que dão mais autonomia às escolas para tomarem decisões que ajudem os alunos a alcançar as competências previstas no **Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória**.”

O documento que circunscreve o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, anuncia, por sua vez, a importância de adaptar as práticas educativas de forma a desenvolver, nos alunos, competências úteis para os empregos do futuro, que são cada vez mais evoluídos e diversificados. Os princípios orientadores desta perspetiva enquadram-se num sentido de base humanista, onde o saber, incluindo as aprendizagens essenciais, seja o centro do processo educativo, as práticas sejam baseadas na inclusão, coerência, flexibilidade, adaptabilidade e ousadia, educando para a sustentabilidade (Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho).

De forma a concretizar estes princípios, existem os decretos-lei que aprovam as matrizes curriculares, acompanhando as alterações das políticas educativas, ou seja, que dão as indicações de quais as componentes curriculares a considerar e o tempo letivo associado ao trabalho de cada uma. A Matriz Curricular aplicada ao sistema atual rege-se pela última alteração registada no Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, definindo as seguintes componentes curriculares como base para o 1.º CEB, que podem e devem ser ajustadas às opções de cada escola:

**Figura 2.** Comparação entre as componentes curriculares do 1.º CEB.



Adaptado de. Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

Observando este esquema comparativo, conclui-se que a sugestão-base dos tempos letivos a cumprir, dedicados a cada fase letiva, varia, mas dá mais relevância às componentes de Matemática e Português, sendo que nos 3.º e 4.º anos surge o Inglês como

obrigatório. As áreas de Educação Artística e de Educação Física, embora surgindo separadamente, apresentam uma referência conjunta de 5 horas letivas. O Apoio ao Estudo visa um complemento para auxiliar as aprendizagens de todas as componentes do currículo e o tempo referenciado para cada fase letiva diferencia, sendo que nos dois primeiros anos é mais alargado, enquanto nos 3.º e 4.º anos é reduzido. Já a Oferta Complementar centra-se no desenvolvimento da flexibilidade da escola, visto que podem ser criadas novas componentes através de identidade e documentos próprios que as regulamentem. As áreas de Cidadania e Desenvolvimento e de TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) situam-se na base do esquema visto que apresentam a característica de integração curricular transversal, ou seja, devem ser desenvolvidas de forma global, a par das outras áreas. Existem, também, atividades facultativas que servem como enriquecimento curricular e a disciplina de Educação Moral e Religiosa. No geral, para os tempos letivos podem ser geridos, semanalmente, por 25 horas, em ambos os níveis de ensino, o que implica uma consciencialização a fim de compreender que o desenvolvimento da maturidade não se verifica nos mesmos termos.

Face aos dados apresentados, revela-se essencial reconsiderar o tempo letivo destinado à educação nos primeiros anos de escolaridade (1.º CEB) e os conteúdos programáticos associados a cada etapa. Num estudo comparativo dos tempos letivos em Portugal e noutros países, realizado por Festas, Seixas, Matos e Fernandes (2014), revela-se que o nosso país apresenta uma elevada carga horária logo no 1.º CEB, e uma valorização da Matemática face à Literacia, ou seja, à língua materna, contrariamente ao que acontece noutros países. Esta perspetiva apresentada revela apenas uma necessidade de refletir sobre tais aspetos, no sentido de analisar e comprovar o aproveitamento e desempenho escolar dos alunos, para uma educação eficaz.

Esforços mais recentes, que pretendem contribuir para melhorar a qualidade do trabalho educativo nas escolas, traduzem-se no estabelecimento de regras curriculares que atribuem mais autonomia e flexibilidade às escolas, e consequentemente aos professores, nas suas decisões, expresso no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Neste sentido, são reconhecidas várias vantagens na medida em que as escolas detêm uma percentagem considerada de autonomia (25%), podendo criar condições adequadas ao seu contexto para que todos os seus alunos desenvolvam as competências determinadas, atendendo às suas necessidades. Assim, a escola dispõe da possibilidade de conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, consolidando o currículo nacional e

com os princípios assumidos nos processos de Autonomia e Flexibilidade Curricular, vivenciados pelas escolas.

O professor, como percursor da operacionalização do currículo, com os alunos, pode adotar várias opções pedagógicas, decorrentes das necessidades reais dos alunos, num exercício responsável e reflexivo da autonomia atribuída. Com a apresentação de novas diretrizes para a aquisição e desenvolvimento das competências essenciais aos alunos do século XXI, é primordial pensar num modelo educativo adaptado à promoção da construção deste perfil (Sá, 2019). Defende-se, então, que a abordagem do docente deverá implicar uma transversalidade das áreas curriculares, encarando o currículo como uma ferramenta a ser utilizada de forma interdisciplinar, contextualizando os momentos de aprendizagem no quotidiano. Importante será que o professor coadjuvado integre as componentes curriculares numa ação de colaboração entre os outros professores, gerindo articuladamente o currículo para promover a formação global de cada aluno (Marchão, 2012; Palmeirão & Alves, 2017).

Todos estes decisores curriculares devem regular-se pelo objetivo comum de promover um ensino de qualidade, mas considerando que não se poderá seguir um currículo único para uma escola universal e diferenciada. Assim, apela-se à reflexão dos atores educativos, antecedente de uma flexibilização e diferenciação curricular, para garantir que todos alcançam as aprendizagens essenciais e se tornem cidadãos responsáveis e ativos, materializando a qualidade da educação (Roldão, 2005). Não obstante às indicações expressas no currículo nacional e nos Decretos-Lei, importa referir que para uma verdadeira promoção da qualidade educativa, valorizando o sucesso de todos os alunos, deve ser considerado que o currículo não se acaba nas atividades letivas, mas abarca todas as atividades e interações planeadas e desenvolvidas pela escola, pelos professores, sejam estas dentro ou fora do espaço educativo (Marchão, 2012; Pinhal, Cavaco, Cardona, Costa, Marques, Faria & Esteves, 2018).

### **1.3 Importância dos Intervenientes Educativos**

A complexidade da educação surge numa dependência da política educativa, definida pelo Estado, do contexto pedagógico que envolve cada instituição educativa, e do caráter pessoal de cada interveniente nesta conjuntura (Kot-Kotecki, 2015). Assim sendo, e analisados os pressupostos políticos e curriculares que definem a educação

portuguesa, torna-se essencial compreender qual a importância atribuída aos indivíduos que participam nos contextos pedagógicos da construção social da criança.

Face à valorização da necessidade de educar para um desenvolvimento holístico de todas as crianças, mais precisamente focado na vertente humanista, é promovida uma educação em que o centro seja a criança como ator social, que se relaciona com o mundo e com os outros (Sarmiento, Ferreira, Silva & Madeira, 2009). A instituição educativa é encarada, assim, como um espaço social que acompanha as mudanças e os contextos da sociedade em geral, tendo que, por sua vez, adaptar-se às mesmas. Nesta perspetiva, educar uma criança, na escola ou no jardim de infância, implica uma estreita relação entre todos os intervenientes pedagógicos, para construir a tão ilustre qualidade educativa.

Desde os profissionais de educação, sejam eles educadores ou professores, à família e à comunidade envolvente da criança, são intervenientes que marcam o processo educativo pelas relações que estabelecem entre si e com a criança. Estas interações pedagógicas preveem um futuro de sucesso que deverá ser promovido em género de cooperação. Analisemos, portanto, quais os preceitos referentes à intervenção destes agentes.

### **1.3.1 O educador/professor como responsável pedagógico.**

A promoção do sucesso educativo de todos os alunos implica que os processos pedagógicos tenham em consideração a qualidade das relações que são construídas nestes contextos. A instituição educativa, no grande plano, deve articular a relação entre a comunidade social e as crianças, respondendo ao desafio de formar cidadãos para a sociedade emergente. Principalmente focando no trabalho do educador/professor, que é o ator mais direto do processo, este deve centrar a sua ação no sentido do relacionamento com as crianças, atendendo aos seus interesses e necessidades para alcançar a eficácia pedagógica (Morgado, 2001).

Desde a infância, a profissão docente começa a ser construída, tendo em conta que, como alunos, percebemos as atitudes e ações do professor, experiência esta que é a base para o processo de desenvolvimento da cultura de ser professor (Formosinho, 2012). Definir as funções do educador ou do professor envolve pensar no tipo de perfil que deverá corresponder, nas suas competências, nos seus valores e estilos de educar, interligando com as exigências da realidade educativa em que atua (Vasconcelos, 2009; Lapo, 2010).

Legislativamente, os Decretos-Lei n.º 240/2001 e n.º 241/2001, de 30 de agosto, são os documentos oficiais que definem e aprovam os perfis gerais e específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º CEB, ou seja, as bases da ação destes profissionais. Estas orientações visam salientar como deverão ser desenvolvidos e concebidos os currículos em cada etapa da educação, conjugando as funções de organizar, planear e avaliar para a promoção de aprendizagens integradas.

Em termos de EI, o educador tem a função de promover e criar momentos de aprendizagem, atendendo sempre às necessidades da criança e a tudo o que está ligado à mesma, estabelecendo uma relação de afetividade e segurança tanto com as crianças como com as suas famílias. A sua ação deve cingir-se à intencionalidade educativa, ou seja, ser planificada segundo uma lógica evolutiva e reflexiva do processo educativo, adaptando-o às crianças e ao propósito definido, que pretende alcançar (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

O professor do 1.º CEB, como gestor do currículo, tem o papel de orientar os conteúdos programáticos/os conhecimentos científicos, integrando-os com a formação cívica, em clima de coadjuvação com outros intervenientes. Ao planificar, toma importantes decisões que influenciarão profundamente a aprendizagem dos alunos, desde as estratégias, às atividades e aos recursos materiais, ao clima gerado e aos tipos de trabalho desenvolvidos. Por ser um processo complexo, que envolve fatores referentes a todos os aspetos do contexto educativo (meio, intervenientes e decisões curriculares), planificar o ensino e a aprendizagem exige do professor uma frequente reflexão acerca do seu trabalho, das opções escolhidas na sua gestão do currículo (Silva & Lopes, 2015). Considerando que o ato educativo implica a qualidade e pertinência das interações entre professor e alunos, o responsável educativo deve preocupar-se em estabelecer uma boa comunicação com o sujeito aprendente, objetivando uma relação benéfica à aprendizagem (Trindade & Cosme, 2010).

No geral, ser educador ou professor traduz-se em determinadas competências, como no seu papel de responsável pedagógico, que exige conhecimentos teóricos e práticos, e como na perspetiva pessoal, englobando as suas crenças, valores e experiências de vida (Lapo, 2010; Formosinho, 2012).

Com isto, pretende-se aludir às características essenciais destes profissionais baseadas num leque de conhecimentos científicos e práticos, nos domínios da didática, da pedagogia e da psicologia, e atitudes indispensáveis às posturas pessoal e profissional, que definirão o sucesso da ação educativa, nos sentidos ético e afetivo (Lapo, 2010).

Trindade e Cosme (2010) referem, ainda, que, numa sociedade que se assume como democrática, entende-se que o professor necessita de ser um interlocutor qualificado, na perspetiva que a comunicação é o fio condutor de uma intervenção pedagógica de qualidade. A vertente reflexiva afirm-se uma parte fundamental do perfil do educador/professor, sendo que surge numa ótica de desenvolvimento pessoal, desde a infância como aluno, e de autorregulação, enriquecido na partilha e comunicação entre os diferentes atores educativos (Vasconcelos, 2009; Lapo, 2010; Formosinho, 2012).

### **1.3.2 Relação família-escola.**

No seio das interações pedagógicas surge, como tendo o papel primordial da educação de uma criança, a relação entre a sua família e a escola. Sendo a família o primeiro meio responsável pela formação e educação de um indivíduo, assume-se como um quadro de referências para toda a sua vida. À “escola”, entendida aqui como uma instituição educativa, adquire a responsabilidade de dar prosseguimento, continuidade à educação da criança, que já se encontra inserida num ambiente próprio, com uma certa cultura promovida pela família (Homem, 2002; Miguéns, 2005). Assim, perspetivando uma educação de qualidade, há que considerar as dinâmicas familiares interrelacionadas com o meio escolar, visto que a participação e envolvimento dos pais nesta dimensão é um fator contributivo para o sucesso educativo (Morgado, 2005).

A parceria mais emergente, e óbvia, no contexto da sociedade é notada na relação entre a família e a escola, num sentido primordial de confiança e de comunicação mútuas, para promover a qualidade da educação fornecida ao indivíduo (Miguéns, 2005). Este processo vai sendo construído numa base de compreensão e comunicação, perspetivando uma colaboração nas situações pedagógicas do quotidiano. O educador/professor tem um papel decisivo na procura de compreensão das famílias, importante para o sentido de segurança das crianças, criando assim uma relação empática (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018). Ambas as partes desta parceria têm um objetivo em comum, que se centra na dinamização do sistema de socialização da criança (Sarmiento, Ferreira, Silva & Madeira, 2009). Como tal, pensar numa relação estreita entre as duas instâncias mais predominantes na vida da criança, pressupõe a construção de pontes culturais, ou seja, uma cooperação ativa, objetivando uma compreensão mútua para proporcionar o bom desenvolvimento e aprendizagem daquela criança (Sarmiento, Ferreira, Silva & Madeira, 2009).

A participação das famílias na educação das crianças implica um contacto com o meio escolar, onde deverão ser proporcionados, também pela escola, momentos de diálogo regulares, de modo a que seja possível uma compreensão dos progressos da criança, tanto em casa como na escola, focando a ação no seu desenvolvimento global. Assim, assume-se uma partilha de responsabilidades e de participação, entre as duas estruturas da vida da criança, o que, comprovadamente, do ponto de vista da criança pode revelar uma crescente motivação e o sucesso educativo, quando vivencia que há esta esta ligação e interesse (Morgado, 2005).

No caso particular do jardim de infância, há uma maior atenção e necessidade de criar esta relação de parceria entre a família e a “escola”, considerando vários fatores que diferenciam esta etapa da educação com a etapa da escolaridade. É definido por Homem (2002) como um “espaço educativo privilegiado” (p. 41) para esta ligação visto que é a primeira fase da educação “fora de casa”, o primeiro contacto com o universo social a que pertence e onde se vai desenvolver. As características da faixa etária da criança, do funcionamento estrutural e pedagógico da valência, na medida em que os horários e rotinas são mais extensos e comuns na EPE, a liberdade face aos programas curriculares, ou seja, a ausência de rigidez e cumprimento dos mesmos, e a importância dada aos afetos e às relações pedagógicas, determinam as condições favoráveis àquela ligação entre as famílias e a “escola”.

Em suma, ao pensar na escola como uma comunidade pedagógica que amplia a educação iniciada no meio familiar, considera-se uma multiplicidade de atores sociais que intervêm na vida escolar da criança, cujo papel deve cingir-se à promoção da qualidade educativa. A sua função baseia-se no fator “aprendizagem”, mas não apenas no sentido cognitivo, como também no sentido cívico, ou seja, o modo de socializar, viver e sentir, respeitando sempre as suas culturas (Sarmiento, Ferreira, Silva & Madeira, 2009). Logo, para tal, é essencial o estabelecimento de relações de cooperação entre todos os intervenientes educativos, para inserir a criança na sociedade emergente e para que evolua tornando-se um cidadão competente, participativo e ativo.



## Capítulo 2 – Perspetivas e Estratégias Pedagógicas

“Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”.

(Freire, 2012, p. 90)

A ação pedagógica, descrita nesta citação pela palavra “ensinar”, como responsabilidade atribuída ao educador/professor, pressupõe uma certa mentalidade, sensibilidade e, principalmente, fundamentação teórica que sustém tudo o que é idealizado, planeado e colocado em prática para promover a aprendizagem das crianças. Ao reconhecer que esta profissão é um dos grandes pilares de desenvolvimento da sociedade, implica considerar que a criança que aprende deve ser perfilada como o centro de toda a ação pedagógica.

A perspetiva pedagógica “constitui um referencial *praxiológico* para pensar antes-da-ação, na-ação e sobre-a-ação” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018, p. 23). Neste sentido, os temas do capítulo, que se segue, pretendem elucidar, de forma sucinta, mas clara, quais são os métodos e perspetivas que definem uma intervenção educativa consciente e refletida, objetivando com que todas as crianças aprendam. No contexto teórico de posicionar a criança no centro da intencionalidade educativa, torna-se inevitável abordar o cerne da aprendizagem, como é que pode ser concretizada tendo como protagonistas os próprios alunos e que práticas pedagógicas propiciam esta forma de aprendizagem. Diversas são as pedagogias e os modelos de aprendizagem que assumem a criança/o aluno como indivíduo autónomo, capaz de desenvolver as suas capacidades, mas estas dependem do contexto em questão e de como o educador/professor pretende trabalhar (Perraudau, 2013).

Ao longo das práticas pedagógicas desenvolvidas compreendi, presencialmente, a efetividade das teorias de aprendizagem ativa, significativa, participativa e cooperativa, baseadas no construtivismo, construcionismo e interacionismo, de Piaget, de Papert e de Vygostsky, defendidas por pedagogos como Bruner, Ausubel, Oliveira-Formosinho, Lopes e Silva, entre outros. Foram estas as linhas orientadoras de todas as intervenções pedagógicas que tenho vindo a desenvolver. Assim sendo, procurarei evidenciar os pressupostos que sustentam estas perspetivas teóricas com a realidade vivenciada, demonstrando que o segredo para uma boa ação pedagógica é atribuir importância à pessoa que aprende, no próprio processo de aprendizagem, e considerar o seu potencial de socialização como meio para melhorar esta aprendizagem.

## 2.1 A Criança como Agente da própria Aprendizagem

A aprendizagem, segundo Perraudeau (2013) pode ser analisada através do comportamento visível do aluno, ou pelas suas estruturas de pensamento, aspeto que já não é visível. Mas como é que poderemos refletir sobre quais os processos pedagógicos que fomentam uma aprendizagem real? Que manifestações devemos ter em consideração ao observar uma criança ou um aluno? Com o propósito de compreender a criança como um sujeito que aprende, isto é, que constrói o seu percurso para a aprendizagem, confrontemo-nos, primeiro, com a referência às teorias construtivistas, construcionistas e interacionistas de Piaget, Vygotsky e Papert como ponto de partida para esta reflexão didático-pedagógica.

Piaget, com a sua teoria sobre o desenvolvimento cognitivo humano, apresenta uma visão dinâmica de aprendizagem, considerando que esta ocorre segundo a forma como está organizado o pensamento humano. Assim sendo, o conjunto de estruturas, que o constituem, evoluem de forma ordenada, e segundo um processo de funcionamento cognitivo, denominado pelas capacidades humanas de categorização de experiências e de assimilação e acomodação de conhecimentos (Lebrun, 2008; Perraudeau, 2013). Compreende-se, assim, que a criança é que tem o poder de reorganizar os conhecimentos com que é confrontada, assimilando as informações novas com as que já foram adquiridas.

As estruturas constituintes do pensamento humano, que foram intituladas de “estádios de desenvolvimento”, são assumidas como as fases, limitadas por idades, de forma sucessiva e ordenada, pelas quais a inteligência de todos os indivíduos passa. Sucintamente, temos o “estádio sensório-motor”, até aos 2 anos de idade, o “estádio pré-operatório”, que se concretiza entre os 2 e os 7 anos de idade, o “estádio operatório” que se divide entre “operatório-concreto”, dos 7 aos 12 anos de idade, e “operatório-formal”, a partir dos 12 anos de idade. Esta teoria piagetiana refere ainda que as transformações ocorridas entre cada uma das fases do desenvolvimento cognitivo humano influenciam substancialmente o comportamento do sujeito, nomeadamente no modo como interage no meio físico e social (Marchão, 2012).

Nesta ótica, apela-se à aprendizagem ativa, onde as crianças possam desenvolver uma atividade intelectual mais intensa, de acordo com a fase em que se encontram. Piaget

distingue a aprendizagem entre “conseguir” (automatismos) e “compreender” (raciocínio e reflexão), considerando estes conceitos como complementares, na perspetiva de que o sucesso na aprendizagem é concretizado na “compreensão em ação” (Perraudau, 2013;

Henriques, 2013). Logo, o papel do educador/professor, na promoção de uma boa evolução e de uma aprendizagem efetiva, passa por adaptar a sua ação pedagógica ao desenvolvimento cognitivo das crianças, ciente de que a aquisição de informação está mais dependente da vontade de aprender das crianças, do que do modo que é apresentada (Henriques, 2013). Ensinar não se pauta, assim, por uma ação diretiva, de transmissão de conhecimentos, mas sim por proporcionar e mediar situações que incentivem as crianças a descobrir o mundo que as rodeia, assimilando conceitos (Freire, 2012; Marchão, 2012).

Subsequente desta perspetiva de Piaget, que o desenvolvimento biológico e as experiências sociais são os fatores que influenciam a aprendizagem de um indivíduo, sendo ele o principal ator no processo, surgiu a teoria construtivista de Vygotsky, centrada no contributo da componente social. A teoria de aprendizagem construtivista de Vygotsky afirma que os novos conhecimentos são construídos com base na experiência já adquirida, reportando a uma zona específica da estrutura cognitiva, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Esta reporta à distância entre o que já foi apreendido com o que será confrontado, centrando-se numa área de potencial desenvolvimento. Como tal, o professor tem o papel de construir situações pedagógicas, variadas e suficientemente novas, para conduzir o aluno a novos desenvolvimentos da ZDP, concretizando-se em novas aprendizagens (Lebrun, 2008; Marchão, 2012).

Na linha ideológica da teoria construtivista, surge, ainda, o construcionismo como uma pedagogia, desenvolvida por Papert, que nega a ação de ensinar como uma forma de transformar a escola em qualidade (Papert, 2008; Fino, 2017). Deste modo, na ótica construcionista, pressupõe-se que a criança descobre, por si mesma, o conhecimento particular de que necessita, partindo do princípio que se obtém “o máximo de aprendizagem a partir de um mínimo de ensino” (Fino, 2017, p. 23). A criança é posicionada no centro da ação como um sujeito que usufrui da sua iniciativa e constrói o seu conhecimento através da descoberta/experiência aliada ao erro, que deve ser encarado como oportunidade que estimula o pensamento e a compreensão. Assim, a educação assume o papel de encorajar a criança a perceber a origem do erro e a encará-lo como um processo de aprendizagem, e de apoiá-la neste processo a nível psicológico, moral, material e intelectual (Papert, 2008; Fino, 2017).

Consolidando estas teorias pedagógicas, conclui-se que o âmago da visão construtivista é constituído pela “ideia da acção do sujeito, por via de um papel activo na exploração e relação com o meio e na construção de significados pela experiência e o desenvolvimento de formas mais complexas de pensar” (Marchão, 2012, p. 118). Entende-se, desta forma, que existe um elo entre a estruturação do pensamento e a aprendizagem ativa das crianças, consubstanciados na ZDP, que perspetiva o seu desenvolvimento.

Nesta linha de pensamento, surgem também modelos pedagógicos específicos de valorização da característica ativa e participativa da criança na aprendizagem, que direcionam a *práxis* dos educadores. Apresentam-se como métodos educativos conscientes e sensíveis, numa ótica de valores e princípios éticos e deontológicos, que se sustentam em saberes investigativos e teóricos, tais como as perspetivas construtivistas já reportadas, para constituir a ação quotidiana ao dispor da aprendizagem das crianças (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018). Dois exemplos destes modelos, delineados para a valência de creche e educação pré-escolar, mas cujos princípios orientadores podem (e devem) ser adaptados ao ensino básico, são: Modelo High/Scope e Pedagogia-em-Participação, incluindo a Metodologia de Trabalho de Projeto.

Ambos defendem que a aprendizagem das crianças se define não só pelos elementos interiores, de cognição, mas também pela sua cultura, pelos estímulos exteriores e pelas experiências vivenciadas no meio social, como se pode verificar na figura 3.

O reconhecimento da criança como um ser que detém capacidades para explorar e desenvolver as suas próprias capacidades, surge, também, como um dos lemas pedagógicos destes modelos, encarando que o envolvimento da criança nas situações de aprendizagem consolidará os seus interesses e os do educador/professor. É neste sentido que a função do educador pressupõe um desafio face à sua ação, pois implica responder às necessidades da criança, sendo esta o ator principal do processo de aprendizagem (Brickman & Taylor, 1996; Papert, 2008; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018). Para o responsável pedagógico é inerente, ainda, uma constante atitude reflexiva acerca da qualidade das interações adulto-criança, procurando que estas sejam o grande apoio do envolvimento da criança na aprendizagem e na sua construção (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012).

A par do modelo da Pedagogia-em-Participação surge a metodologia de Trabalho de Projeto, com referências como John Dewey e William Kilpatrick que se baseiam na

criança como o centro de toda a pedagogia, subordinada ao crescimento da mesma. O trabalho de projeto é encarado, desta forma, como um meio inovador e flexível para promover a participação e a autonomia das crianças, fazendo corresponder estes ideais com a realidade do mundo da criança e atendendo aos seus interesses, necessidades (Gambôa, 2011). A concretização pedagógica do Trabalho de Projeto centra a sua filosofia nas perspetivas construtivistas e na aprendizagem significativa, na medida em que a criança é escutada e tem voz ativa, pelo que é considerada como a fonte da credibilidade pedagógica e científica. Deste modo, reconhece-se a criança como um ser social, construtor do seu conhecimento, com estrutura psicológica própria e não inferior à de um adulto, que, participando, aprende a exercer os seus deveres e direitos na sociedade (Gambôa, 2011). A unidade base da pedagogia que segue a metodologia de Trabalho de Projeto é a situação, o ato intencional, que surge da experiência da criança, a qual age de forma deliberada e planeada, perante a mesma. A partir daquela situação inicia-se o processo de aprendizagem, fundamentado num contexto adequado, onde a liberdade, a cooperação e a invenção são incentivadas ao aprendiz, que se apropria dos significados que constrói (Gambôa, 2011).

Em suma, importa considerar que a conceção pedagógica da aprendizagem assenta na necessidade de valorizar o sujeito que aprende como alguém que reflete sobre a informação que é fornecida, e não apenas como um mero recetor (Papert, 2008; Trindade & Cosme, 2010).

**Figura 3.** Aprendizagem ativa e participativa.



**Adaptado de.** Oliveira-Formosinho & Formosinho (2012).

Numa pedagogia de aprendizagem ativa e participativa, a criança é tida em consideração como o centro da ação, onde é valorizada pela sua experiência, promove-se a sua iniciativa, reflexão e construção autónoma do próprio conhecimento (Figura 3). Para tal, o educador/professor desempenha um papel de mediador, ao envolver, encorajar e orientar as crianças na construção da sua noção do mundo, propiciando o desenvolvimento das suas capacidades cognitivas, físicas, sociais, mas principalmente, da sua autonomia, iniciativa e criatividade. A intencionalidade educativa deverá interpretar, então, uma cooperação entre as motivações das crianças e as do educador/professor, centrada na crença de que a atividade é a fonte de inteligência, de forma a constituir uma ação coconstruída, efetivando a participação das crianças no seu quotidiano (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012; Henriques, 2013; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018).

## **2.2 Aprender com Significado e Motivação**

A par da noção de uma necessidade de incluir a criança na sua própria aprendizagem, pois promove uma aprendizagem de qualidade, considera-se importante tornar esta aprendizagem significativa e estimulante para a criança. Nesta visão epistemológica da aprendizagem, procuremos refletir sobre as propostas teóricas de Ausubel e Bruner, que explicitam como é possível estimular a ocorrência de aprendizagens de qualidade.

O conceito de aprendizagem significativa advém das perspetivas construtivistas de Piaget e Vygotsky, assumindo que a estrutura cognitiva surge como a base para todo o processo desta aprendizagem. Deste modo, e concordando que o conhecimento resulta de um processo psicológico/cognitivo, este desenvolve-se, sucessivamente, através da compreensão, da transformação, armazenamento e utilização da informação circunscrita na estrutura cognitiva (Ausubel, 2003; Viveiros, 2013). Define-se, assim, que as aprendizagens significativas ocorrem quando a informação difundida se relaciona, plausivelmente, com os conhecimentos prévios, estabelecidos nas estruturas cognitivas dos indivíduos, que são, por sua vez, influenciadas pela parte afetiva (Ausubel, 2003; Trindade & Cosme, 2010). A estas estruturas cognitivas surge associado o conceito de ZDP, desenvolvido por Vygotsky, e já referenciado anteriormente, sendo a “distância

entre o nível de desenvolvimento real da criança e o nível do desenvolvimento máximo que a mesma pode alcançar, sob a orientação de adultos mais experientes ou com a colaboração de pares mais competentes” (Marchão, 2012, p. 129).

Ausubel pretendeu, com a sua investigação, confrontar a dinâmica existente entre os vários tipos de aprendizagem, quer seja por descoberta, por receção, por memorização ou as aprendizagens significativas, considerando-as adequadas quando a intencionalidade educativa assenta no influenciar a estrutura cognitiva dos indivíduos (Trindade & Cosme, 2010).

O conceito de aprendizagem significativa respeita o paradigma de construção pessoal do conhecimento, sendo, assim, um conceito individual na medida em que as estruturas cognitivas são únicas, variando de indivíduo para indivíduo. Este processo resulta na construção e aquisição de significados novos e únicos, obrigatoriamente, sensibilizando várias áreas do nosso cérebro (Ausubel, 2003). No geral, a aprendizagem significativa baseia-se na acomodação e interligação do novo conhecimento nas estruturas cognitivas pré-formuladas, ou seja, na ZDP, interligando com as vertentes racionais, emocionais e instintivas. Papert, também apologista da ação ativa da criança, defende que é desta forma que o conhecimento se torna significativo e, conseqüentemente, eficaz, tendo por base que a sua construção mental, “na cabeça”, acontece com satisfação quando é sustentada por um tipo de construção física, “no mundo” (Pinto, 2010; Fino, 2017).

Ausubel (2003) aponta algumas condições essenciais para que este tipo de aprendizagem seja concretizado, nomeadamente o papel da linguagem, a estrutura concetual das matérias, os materiais significativos, e os conhecimentos e competências prévias, sendo este último o fator determinante do processo. Neste caso, há uma necessidade, por parte do professor, de utilizar materiais didáticos que incentivem o sentido ativo e crítico dos alunos, promovendo a sua participação consciente, levando-os a explorar significados. Assim, no campo de ação da ZDP, o professor apoia, através da sua intervenção, a criança em prol da potencialização de mais significados e, conseqüentemente, de resultados a nível do seu desenvolvimento e aprendizagem (Marchão, 2012). Considera-se, efetivamente, que “a educação modifica o desenvolvimento dos sujeitos em termos de melhorar as suas capacidades potenciais” (Marchão, 2012, p. 129), quando se admite a importância da ZDP na ação intencional do educador/professor.

A preocupação principal, nesta perspetiva, será estabelecer um mecanismo pedagógico que vise interligar “aquilo que o aprendiz já sabe e aquilo que precisa de

saber” (Ausubel, 2003, p. 11). Neste sentido, Ausubel (2003) propõe a criação de “organizadores prévios”, ou seja, estruturas que servem como introdução ao que se pretende ensinar, criando uma espécie de “ponte”, com o intuito de interligar os conhecimentos prévios com os a apreender *à posteriori*. Estes conhecimentos adquiridos previamente sofrerão uma alteração considerável, visto que nunca mais serão os mesmos, ficando mais completos e amplos (Mancini, 2015).

Além de proporcionar aprendizagens significativas, com material suficientemente relevante para as crianças, os profissionais de educação devem conseguir motivá-las e fazer com que se interessem pelos conhecimentos a adquirir, destacando uma qualidade na aprendizagem (Lapo, 2010). Já na metodologia High/Scope, comentada no ponto anterior, é notável a relevância dada aos interesses da criança para a concretização de aprendizagens eficazes, pois “as crianças empenham-se muito em aprender as atividades que elas próprias escolhem” (Brickman & Taylor, 1996, p. 7).

A abordagem teórica da aprendizagem de Bruner baseia-se numa perspetiva cognitivista, em que os processos psicológicos são valorizados como elementares e interrelacionados com o método de aprendizagem, no estudo da mesma. Assim, Bruner define os quatro aspetos a considerar para obter a qualidade na aprendizagem cognitiva, como a motivação, a memória, a atenção e o desenvolvimento cognitivo, ou seja, as suas etapas (Taveira, 2013). Na ótica da pedagogia moderna, deve ser considerada a abordagem deste teórico, do desenvolvimento da metacognição da criança, alertando que a sociedade do conhecimento precisa de compreender a importância de a criança ter consciência dos seus processos cognitivos, de como é que pensa. Como tal, os profissionais de educação deverão focar a sua ação em ajudá-las a pensar sobre o mundo, sobre ser e conhecer, sobre fazer e até mesmo em pensar sobre o pensar (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018).

Bruner (1999) destaca, na sua investigação, a importância de como o jovem regula a aprendizagem e a atenção face aos estímulos exteriores, levando-nos a considerar os motivos dessas ações como uma motivação intrínseca. Primeiramente, a motivação é caracterizada como “um estado interno que ativa, direciona e mantém comportamentos” (Pereira, 2013, p. 448). No contexto educacional referido, esta noção implica que seja estimulado, no sujeito, a apropriação de comportamentos específicos para atingir a aprendizagem estimada, desenvolvendo a construção e progressão do pensamento (Marchão, 2012; Pereira, 2013). Deste modo, assume-se que a “vontade de aprender é um motivo intrínseco que tem origem e recompensa no seu próprio exercício” (Bruner, 1999,

p. 158), por isso a preocupação do professor é deduzida pela promoção de estímulos da predisposição para a aprendizagem, considerando, em primeiro lugar, o sujeito aprendiz. O ponto de vista de Bruner também vai ao encontro dos conceitos definidos por Vygotsky relativamente à ZDP, considerando que a função do educador/professor deve basear-se na ZDP da criança, atendendo às suas necessidades e motivações, de forma a promover orientações para o seu desenvolvimento e para a ocorrência de aprendizagens (Marchão, 2012).

Já no século XX, época em que tal teoria de Bruner foi aprofundada, compreende-se que à vontade de aprender denota-se um desafio face a uma pedagogia diretiva, baseada num currículo fixo (Bruner, 1999). Atualmente, a sociedade, os profissionais de educação e os decisores políticos necessitam de rever este alerta, para que as crianças/os alunos sejam valorizados pela sua individualidade, numa tentativa de criar um currículo mais aberto às motivações intrínsecas para proporcionar, assim, uma aprendizagem significativa, com qualidade. Não basta reconhecer o papel importante da motivação, mas é primordial saber utilizá-lo, na prática, a favor do sucesso educativo, no sentido de orientar a ação pedagógica para a construção do currículo reflexivo que se centra nos aprendentes.

### **2.3 Aprender em Cooperação**

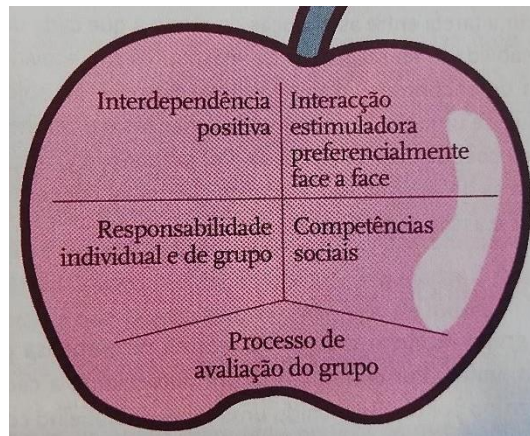
A escola, como espaço que promove e suscita aprendizagens e socialização, assume o desafio de reconhecer os alunos nas suas especificidades psicológicas e cognitivas, entendendo as suas atividades como fatores que influenciam e centralizam a ação pedagógica (Trindade & Cosme, 2010; Cosme & Trindade, 2013). Como tal, e fundamentando com as exigências da realidade atual, o papel da escola assenta no desenvolvimento de competências sociais, de comunicação e de cooperação, no sentido de possibilitar a evolução cognitiva e relacional dos alunos (Cosme & Trindade, 2013; Pereira, 2018). Neste contexto de diversidade, a qualidade educativa relaciona-se estritamente com a utilização, pelo professor, de uma multiplicidade de métodos e técnicas que proporcionem aos alunos uma maior responsabilidade e participação na sua aprendizagem (Lopes & Silva, 2009).

É nesta perspetiva que surge a apologia da aprendizagem cooperativa, baseada num referencial teórico construtivista, das abordagens desenvolvidas por Piaget,

Vygotsky, Bruner e Papert, que implicam considerar o indivíduo como ativo na construção significativa do seu conhecimento, numa vertente social. Assim, entende-se que para serem desenvolvidos ambientes de aprendizagem é inerente que o cenário pedagógico emergente enfatize a interação social (Marchão, 2012; Cosme & Trindade, 2013; Pereira, 2018).

Trabalhar em cooperação consiste, essencialmente, em realizar atividades conjuntas, com outras pessoas, ou seja, trabalhar em grupo com o intuito de alcançar um objetivo comum, mas tendo em conta que o sucesso de cada um dos elementos seja o de todos (Pereira, 2018). Deste modo, a aprendizagem cooperativa surge como um recurso ou estratégia, a ser implementada num contexto educativo, que posiciona o aluno no centro da ação, permitindo um ambiente de intercomunicação entre os alunos onde possam aperfeiçoar a compreensão de um assunto (Lopes & Silva, 2009; Lopes & Silva, 2010; Pereira, 2018). “É deste processo colaborativo/cooperativo e deste envolvimento social entre indivíduos mais experientes e outros menos experientes que resulta a construção dialética do conhecimento, resultado das interações entre factores biológicos e culturais.” (Marchão, 2012, p. 127).

No entanto, Lopes e Silva (2008) e Marchão (2012) distinguem a metodologia de aprendizagem cooperativa para crianças com mais de 8/9 anos daquela que é destinada a crianças com idades precoces, afirmando que pode ser aplicado um modelo de cooperação no jardim de infância. “A aprendizagem cooperativa é mais do que um simples trabalho de grupo” (Lopes & Silva, 2008, p. 6), por isso através de diferentes estratégias que potenciem a interação entre as crianças, onde possam assumir responsabilidades e compreender a existência de uma interdependência na sociedade, o educador pode trabalhar esta vertente com crianças de tenra idade. Para existir um verdadeiro trabalho cooperativo em grupo são necessários cinco aspetos básicos da aprendizagem cooperativa conforme se pode verificar na figura que se segue:

**Figura 4.** Elementos básicos da aprendizagem cooperativa.

**Fonte:** Lopes & Silva (2008, p.15).

É numa interdependência positiva que os elementos do grupo trabalham efetivamente, visto que ou alcançam o sucesso juntos, ou ocorre o oposto, fomentando o sentido de responsabilidade em cada criança e no conjunto do grupo perante o trabalho a realizar. Perante um ambiente de aprendizagem cooperativa, deve ser estimulada uma interação frente a frente, de modo a facilitar a comunicação e o desenvolvimento das competências sociais. Por fim, a avaliação do grupo deve ser um processo que culmine na melhoria do processo de aprendizagem, onde as crianças possam avaliar as ações e tomar decisões.

No geral, Lopes e Silva (2008) distinguem características específicas de atividades cooperativas a desenvolver com crianças do pré-escolar, tais como, curtas, concretas, simples, dinâmicas, significativas, divertidas e feitas em pequenos grupos, que fomentam a autoestima e a motivação para aprender.

A função do educador/professor, quando implementa a aprendizagem cooperativa como estratégia, pauta-se pelo apoio à criança, para que compreenda a sua importância neste tipo de aprendizagem. Apresenta-se como uma figura que estimula, negocia e cria condições e oportunidades para que os seus alunos se desenvolvam autonomamente, preparando-os para situações futuras de sociabilidade, nomeadamente no mundo do trabalho (Trindade & Cosme, 2010; Lopes & Silva, 2009). A intencionalidade pedagógica deve sustentar um desenvolvimento da autoconfiança e das competências de comunicação como aspetos que se concretizam em ambiente de cooperação e não de competitividade (Lopes & Silva, 2008).

Diversos são os estudos que apontam a prática da aprendizagem cooperativa como benéfica no processo pedagógico com crianças, considerando mais benéfico quando os grupos criados apresentam uma heterogeneidade, principalmente em idades. As vantagens enumeradas destacam um desenvolvimento cognitivo, bem como uma evolução a nível social (Lopes & Silva, 2008). A melhoria das competências de socialização, da aprendizagem, da autoestima, das competências no pensamento crítico, uma maior capacidade em aceitar as opiniões dos outros, uma maior motivação intrínseca, uma atitude mais positiva face às matérias e ao ambiente educativo, a menor ocorrência de conflitos disciplinares e a menor tendência para o abandono escolar são os benefícios comprovados, apontados por Pereira (2018).

Em suma, é possível afirmar, segundo estes pressupostos, que a aprendizagem resulta de uma cooperação, seja entre crianças, ou entre a criança e o educador/professor, mas também entre a família, sendo que a criança se encontra no centro da ação, pois aprender com a ajuda de outros é alcançar conhecimentos e experiências que não seriam possíveis se estivéssemos sozinhos, na linha do que afirma Vygotsky.

### Capítulo 3 – Investigação-Ação: Uma Metodologia Interventiva na Educação

*A investigação-acção parte do pressuposto de que o profissional é competente e capacitado para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objectivos a prosseguir e escolher as estratégias e metodologias apropriadas, para monitorizar tanto os processos como os resultados. (Máximo-Esteves, 2008, pp. 9-10).*

No campo educacional, à medida que são desenvolvidas observações e práticas pedagógicas, o responsável educativo depara-se com situações problemáticas que condicionam o desenvolvimento e aprendizagem das crianças com quem trabalha. Ao refletir acerca destas questões, o profissional procura conhecer o cerne do problema e como poderá solucioná-lo, através de mudanças e ajustamentos feitos à sua ação.

Esta característica do educador/professor destaca-se pela necessidade de haver uma progressiva melhoria na qualidade educativa, perspectiva que foi seguida nas minhas práticas pedagógicas através da metodologia de investigação-ação. No seguimento desta ideia, pretende-se uma abordagem sistematizada de todo o processo de reflexão e ação sobre as práticas, para compreender que estratégias, fases, técnicas e instrumentos se usaram nesta metodologia.

A investigação-ação é definida, numa linha geral, como uma forma de pesquisa social, visto que é aplicada em áreas das ciências sociais, e centra-se numa perspectiva qualitativa, onde os investigadores focam a sua atenção na compreensão das particularidades percetivas de cada indivíduo, ou seja, no fundo, estudam os factos sociais (Bell, 2004; Máximo-Esteves, 2008). Especificamente na área da educação, a investigação-ação surge como um processo reflexivo, decorrente da ação do profissional, centrado numa determinada área problemática, que o investigador pretende solucionar. Esta investigação científica é aplicada in loco e conduzida pelo professor (ou educador), com o objetivo de estudar problemas recorrentes da realidade experienciada e solucioná-los através de estratégias específicas, possibilitando o aperfeiçoamento da sua ação (McKernan, citado por Alves, 2014).

A adoção deste procedimento, baseada na aproximação teoria-práxis, possibilita a reconstrução da prática pedagógica, numa ação cooperativa entre o professor investigador e toda a equipa pedagógica envolvida, direcionados a um objetivo comum – a melhoria da qualidade educativa (Bell, 2004; Máximo-Esteves, 2008). A principal

vantagem do professor como investigador apoia-se na sua permanente atitude reflexiva que permite rever, avaliar e melhorar a prática, reunindo os três “ingredientes” essenciais para uma boa base de desenvolvimento profissional (Figura 5).

**Figura 5.** Base do desenvolvimento profissional do professor-investigador.



**Adaptado de.** Latorre, citado por Coutinho (2015).

É nesta perspetiva que a metodologia de investigação-ação demonstra ser um procedimento essencial para a formação e desenvolvimento pessoal e profissional dos professores/educadores. Assim sendo, o professor é, simultaneamente, um investigador que procura questionar a sua prática pedagógica e as condições da mesma, para o bem da educação geral.

### 3.1 Fases dos Projetos de Investigação-Ação

Uma das características que define um projeto de investigação-ação situa-se no facto de seguir uma sequência, ou seja, um conjunto de procedimentos que se desenvolvem de forma contínua (Sousa, 2009). Ao longo do processo de construção dos destes projetos evidenciaram-se três fases centrais, ajustando às contribuições dadas por Coutinho et al (2009) e Sousa (2009): a fase de **planeamento**, a fase de **ação** e a fase de **comunicação/avaliação**. Inerente ao decorrer de todo o processo está a característica de **reflexão**, que implica a consciencialização acerca do que se observa diariamente, e uma avaliação constante da ação que é produzida (Coutinho et al, 2009; Sousa, 2009).

A fase de **planeamento**, que é o ponto de partida para toda a investigação-ação, consiste na observação e recolha de dados, considerando a escolha dos instrumentos e

técnicas mais adequados ao contexto do estudo, para provocar a mudança. Neste sentido, refletindo acerca dos dados observados e recolhidos, o professor deve identificar e fundamentar o problema em questão. Face às circunstâncias identificadas, proceder-se-á à definição e planificação de estratégias a serem colocadas em prática na fase subsequente.

A fase de **ação** assiste à etapa anterior, na medida em que tudo o que for planeado deve ser aplicado neste momento com o objetivo de alcançar os resultados previstos, ou seja, operacionalizar as estratégias.

A fase de **comunicação/avaliação** pressupõe colocar os dados, recolhidos durante o processo, em análise, de acordo com os métodos selecionados para tal. Numa perspetiva de partilhar com os intervenientes educativos do mesmo contexto, o investigador avalia e comunica, reflexivamente, os resultados obtidos, objetivando o sucesso do projeto de forma colaborativa. Após o fim de um ciclo, feitas as avaliações e considerações necessárias, poderá surgir novas ações de investigação, consoante a reflexão do professor/educador em comunicação com outros atores educativos, iniciando novas experiências de ação reflexiva (Coutinho et al, 2009; Sousa, 2009).

Face às várias circunstâncias subjacentes a qualquer intervenção pedagógica, a organização do tempo, ao longo de cada fase, teve em conta uma flexibilidade de planeamento, que se notou principalmente na última, de comunicação, visto que seria necessário mais tempo para uma avaliação adequada e rigorosa da evolução dos projetos.

### 3.2 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Nesta fase da investigação-ação, escolher as técnicas e os instrumentos de recolha de dados depende das questões colocadas numa etapa inicial, tornando-se essencial optar pelas metodologias mais adequadas ao tipo de investigação (Bell, 2004; Máximo-Esteves, 2008). Nos projetos desenvolvidos no decurso dos estágios em EI e no 1.º CEB, considerando que nestas idades as crianças expressam-se através das interações e da comunicação, revelando informações fidedignas, é essencial recorrer a técnicas e instrumentos apropriados às dinâmicas presenciais. Assim sendo, para recolher os dados necessários ao estudo dos casos em questão, selecionei as seguintes técnicas e instrumentos: a **observação direta e participante** nos contextos; as **notas de campo/diários de bordo**; os **registos audiovisuais** e a análise dos **artefactos das crianças**. De

forma a complementar os dados obtidos pelas observações, foi colocada em prática a técnica baseada na conversação, aquando dos diálogos informais com a educadora e com a professora cooperantes com o objetivo de cruzar informações, denominada por **entrevistas informais**, segundo Máximo-Esteves (2008).

Uma das técnicas mais relevantes nos estudos realizados centralizou-se na **observação direta e participante**, pelas suas características objetivas e reais, perante os contextos, factos e interações dos sujeitos em questão. No entanto, é essencial compreender que a observação é uma capacidade inerente ao ser humano que necessita de um aprimoramento quando utilizada como técnica de investigação qualitativa. O investigador, ao observar, deve centrar a sua atenção apenas nas questões principais do seu estudo (Máximo-Esteves, 2008).

No contexto real, o investigador é um ator social, que procura compreender o meio ao partilhar a mesma condição que os indivíduos que nele se encontram, integrando-se nas suas atividades, progressivamente (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994). Há uma proximidade entre o investigador e o meio, onde o mesmo participa ativamente no quotidiano, procurando esclarecer as interpretações surgidas e inferidas pelo investigador que não conhece o contexto e os indivíduos observados (Lessard-Hébert et al., 1994). Assim, a observação participante possibilita o contacto direto com os fenómenos, situações e comportamentos resultantes das interações dos indivíduos em estudo, sendo mais fiável do que meras apreciações de quem observa de fora, sem o conhecimento de causa (Bell, 2004; Máximo-Esteves, 2008).

No âmbito da observação também foram utilizados os **registos audiovisuais** como técnica para recolher dados, através das fotografias e dos vídeos, pelo que foi necessário o requerimento de autorizações, aos pais e à instituição educativa. De realçar que certos estabelecimentos educativos já solicitam, no início do ano letivo, estes consentimentos, o que aconteceu num dos estágios realizados, pelo que apenas foi necessário a recolha de permissões na prática em EI. Este tipo de registo é essencial pois, de acordo com Bogdan e Biklen (1994) e Bell (2004), fornecem-nos dados descritivos com validade e credibilidade, que facilitam a compreensão do subjetivo através da captação no momento e posterior análise.

Como forma de registar e organizar os dados obtidos através da observação objetiva optei por dois instrumentos, que, segundo Máximo-Esteves (2008), são os mais utilizados pelos professores dada a sua utilidade e importância: as **notas de campo** e os **diários de bordo**. Os dados recolhidos no momento exato são definidos como notas de

campo e consistem numa descrição narrativa do que foi observado, necessitando de tempo. A sua subsequente interpretação exige ainda mais tempo e reflexão, baseando-se já numa subjetividade do investigador ao analisar e tentar traduzir o que foi registado, ao que denominamos por diários de bordo (Máximo-Esteves, 2008; Lessard-Hébert et al., 1994; Bell, 2004).

Os **artefactos das crianças**, por sua vez, são um elemento de análise que se afirma indispensável, visto que o objetivo de investigar se centra no desenvolvimento e na aprendizagem das mesmas. Esta técnica de recolha de dados encontra-se sujeita a um processo de organização sistemática, devidamente identificados com a data, que possibilita a sua agregação como arquivos em bases de dados, sendo essenciais para compreender a evolução de cada indivíduo ao longo do tempo (Máximo-Esteves, 2008). É um instrumento extremamente útil para os professores/educadores visto que, ao analisar estes documentos, podem aprender sobre a forma como atuam e como podem melhorar a orientação das necessidades das crianças (Máximo-Esteves, 2008).

No geral, estas técnicas e estes instrumentos de recolha de dados permitiam uma melhor avaliação e síntese para compreender o ponto de situação de ambos os grupos de crianças, bem como o seu desenvolvimento.

### **3.3 Método de Análise de Dados: Triangulação e Análise de Conteúdo**

*“Tratar os dados para inferir as conclusões.”* (Sousa, 2009, p. 291).

Recolhidos todos os dados relevantes para uma investigação, surge a necessidade de analisá-los, refletindo sobre os resultados ao interpretá-los, com o objetivo de chegar a conclusões acerca da pesquisa (Bell, 2004; Sousa, 2009). Segue-se então a próxima fase dos projetos, que se define por métodos específicos. Com o objetivo de tratar os dados, foram considerados métodos descritivos e interpretativos, baseados na triangulação e na análise de conteúdo.

O investigador, após a organização dos dados, deve refletir sobre o que é que aquilo significa, procurando escolher o melhor método para seguir com a interpretação dos mesmos (Máximo-Esteves, 2008). Assim sendo, a triangulação e a análise de conteúdo foram as metodologias mais adequadas, e escolhidas, para analisar e confrontar todos os dados obtidos, permitindo uma visão geral do fenómeno em estudo, sob várias

vertentes, assumindo as diferentes dimensões que constituem cada realidade (Bardin, 2008; Sousa, 2009; Coutinho, 2015).

Kemmis, citado por Sousa (2009) afirma que a triangulação consiste num “cruzamento entre diferentes fontes de dados: pessoas, instrumentos, documentos ou a combinação de todos eles” (p. 173). Como tal, este conceito, quando aplicado, permite uma união de vários pontos de vista, materiais, abordagens teóricas e métodos diversificados, atribuindo uma maior amplitude e rigor à investigação, pois elucidará, de uma forma mais completa, o contexto real. Uma vez confrontados os dados, surgem diferenças ou semelhanças, que ao serem analisadas poderão suscitar dúvidas, às quais o investigador deverá procurar explicar, caso não correspondam com o problema inicial. Estas perspetivas diferentes, descobertas durante o processo de análise, revelam-se como novos factos que deverão ser estudados mais a fundo (Coutinho, 2015).

Neste sentido, para a triangulação das informações adquiridas ao longo das pesquisas, foram consideradas todas as observações e os registos subsequentes das mesmas (notas de campo, diários de bordo, registos audiovisuais e produções/artefactos das crianças), incluindo os diálogos informais com as educadoras, professoras, pais e restante comunidade educativa.

A necessidade de utilizar a análise de conteúdo surge da importância de interpretar todas as comunicações/mensagens transmitidas e recebidas ao longo do processo de investigação-ação, no sentido de compreender e interligar os seus significados (Bardin, 2008). Considerando, segundo Berelson (citado por Bardin, 2008), que a análise de conteúdo é uma “técnica de investigação que através de uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações” (p. 38), torna-se essencial efetuar as respetivas deduções, de forma lógica e justificada. Não obstante, é primitivo ter em conta que o interesse deste método não está na descrição dos conteúdos das mensagens, mas sim no que estes nos poderão ensinar após serem analisados perpendicularmente a outras situações, procurando atingir significados (Bardin, 2008).

Tendo em vista a obtenção de resultados de confiança, qualquer análise pode recorrer a várias operações de forma a complementar e enriquecer os seus resultados. Assim, no decorrer da análise de conteúdo, seguiram-se os processos de tratamento descritivo, inferência e interpretação dos dados, objetivando uma conclusão fundamentada (Bardin, 2008). Posto isto, conclui-se que a análise e interpretação dos

dados requerem um desempenho profissional, ético e minucioso por parte do investigador, que cumpre um papel reflexivo ao longo de todo o processo.

Após esta fase, é realizada uma descrição e consequente avaliação dos resultados obtidos, promovendo, assim, uma transformação das práticas educativas. No entanto, na sequência do contexto das práticas pedagógicas, não se revelou possível dar por terminados ambos os projetos de investigação-ação, sendo que a avaliação dos mesmos não foi concretizada.



# **PARTE II**

## **- DA TEORIA À *PRÁXIS*: CONTEXTOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**



## Capítulo 4 – Prática em Contexto de Creche/EI

Na formação inicial do educador/professor, o colmatar de todo o processo de investigação reflexiva, reportado anteriormente nos pressupostos metodológicos e teóricos, não seria possível sem a vertente prática, ou seja, sem transpor a teoria para a *práxis*. É neste sentido que se atribui grande importância à prática pedagógica, pois “é no acto pedagógico que converge todo o saber disciplinar, sendo que a prática é o locus do saber fazer em acção” (Perrenoud, citado por Vasconcelos, 2009, p. 46).

Em particular no contexto de EI, o perfil de educador depara-se com uma multiplicidade de responsabilidades face ao potencial de permitir um bom desenvolvimento integrado e uma aprendizagem holística de todas as crianças (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018). A intervenção pedagógica referenciada neste capítulo decorreu numa sala de valência Creche, pelo que se compreende a dimensão associada ao papel do educador, que acarreta ainda mais responsabilidades, a nível social e da segurança e higiene das crianças, sendo um importante agente educativo (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). Na Creche, valência que engloba as crianças dos 0 aos 3 anos, importa considerar que a intencionalidade pedagógica deve ir ao encontro do reconhecimento que o desenvolvimento, nesta fase, é rápido e intenso, ou seja, as aquisições assumem o papel fundamental de serem a base para todas as aprendizagens futuras (Aires & Lopes, 2015). Como tal, o educador “necessita e tem direito a formação pedagógica geral e específica” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 14), onde concretize uma sintonia entre a teoria e o contexto real em que intervém.

Assim, as atividades realizadas neste âmbito são dotadas de orientação, promovendo uma formação inicial, com qualidade, para a construção do perfil de educador emergente, mas, prioritariamente, com o objetivo de proporcionar o desenvolvimento holístico de cada criança, sustentado num processo de aprendizagens integradas. No papel de educador implica, portanto, que este, nesta fase inicial, seja capaz de “refletir metacognitivamente para, com o conhecimento emergente dessa reflexão, poder intervir praxicamente nos contextos e em si próprio” (Sá-Chaves, 2009, p. 22). Para tal, apresento uma reflexão, sustentada, acerca dos propósitos pedagógicos vividos e aplicados, na primeira pessoa.

No decorrer deste capítulo encontram-se descritos aspetos referentes à Prática Pedagógica I, dedicada à valência da EI, nomeadamente à creche, bem como uma vertente

reflexiva acerca de todo este procedimento, ou seja, das características do contexto, das motivações de cada intervenção e alguns dos resultados evidenciados.

Esta intervenção pedagógica decorreu durante nove semanas (desde 9 de outubro a 6 de dezembro, de 2017), no Infantário “O Girassol”, que se encontra inserido no estabelecimento educativo da EB1/PE/C da Nazaré, com um grupo de crianças de uma sala de transição, ou seja, abrangido pela valência creche sendo que as idades rondam os dois anos. Os momentos de observação, numa primeira fase do estágio, surgiram como um ponto fulcral para obter informação acerca de todo o ambiente pedagógico, cruzando estes dados com o Projeto Educativo de Escola (PEE), com o Projeto Curricular de Grupo (PCG) e com os conhecimentos transmitidos pela educadora cooperante.

Deste modo, é feita uma breve caracterização do ambiente pedagógico, de forma a enquadrar o contexto que foi objeto da intervenção, relatada, brevemente, a prática pedagógica desenvolvida em torno de uma questão de investigação e, por fim, apresentada uma reflexão global deste percurso de prática pedagógica.

#### **4.1 Enquadramento: O Ambiente Pedagógico**

Conhecer o meio cultural, histórico, socioeconómico e geográfico onde se insere a instituição educativa, o grupo de crianças, as suas famílias e toda a restante comunidade pedagógica, constitui um fator importante para o enquadramento das práticas pedagógicas, procurando atender às motivações, interesses e necessidades da comunidade (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Neste sentido, e procurando concretizar uma intervenção pedagógica adequada, surgiu a necessidade de especificar, sucintamente, as particularidades do próprio meio, e da sua envolvência, das crianças deste contexto pedagógico e do espaço relacional entre os agentes educativos.

Assim sendo, as caracterizações, apresentadas em seguida, constituíram o cerne da ação pedagógica, na medida em que se reconhece a sua importância como fatores que influenciaram/condicionaram a *práxis*.

#### 4.1.1 Infantário “O Girassol” e o meio envolvente.

Tal como já foi referido, no ponto anterior, a prática pedagógica concretizou-se no Infantário “O Girassol” que faz parte da instituição EB1/PE/C da Nazaré<sup>5</sup>. Para uma melhor perceção do contexto em discussão, analisemos, em primeiro lugar, o meio em que esta instituição se insere. É necessário referir que esta contextualização também se refere à **Prática II**, que decorreu em **Contexto do 1.º Ano do 1.º CEB**.

A EB1/PE/C da Nazaré situa-se no sítio da Nazaré, pertencente à freguesia de São Martinho, a segunda maior freguesia da cidade do Funchal, inclusive da Região Autónoma da Madeira (RAM), de acordo com os Censos de 2011.

Conforme o PEE, a localidade onde está inserida a escola integra o Bairro Social da Nazaré, bem como outros complexos habitacionais, considerando-se a freguesia que abrange o maior número de alojamentos familiares da RAM.

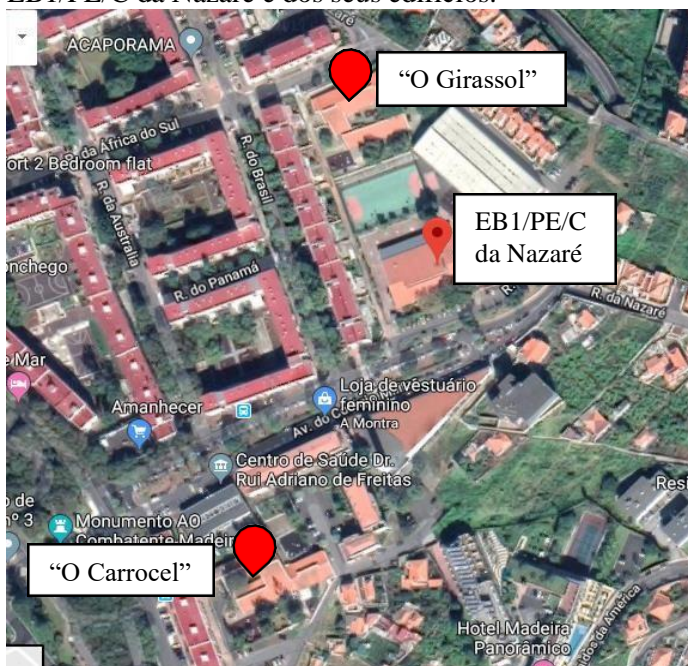
A população é caracterizada por ser, essencialmente, jovem, tendo em conta que as famílias clássicas que a constituem estão distribuídas, por cada habitação, entre 1 a 5 pessoas, revelando uma média de 2,6 por cada casa.

Esta freguesia destaca-se pela sua grande variedade e quantidade de recursos e instituições, mais propriamente na área do desporto, da cultura, do associativismo, da educação e da religião, facto que proporciona bons meios à qualidade de vida da população. São exemplos: o Clube Amigos do Basquete; o Clube Naval do Funchal; o Centro de Atletismo da Madeira; o Estádio dos Barreiros; a Casa do Povo de São Martinho; o Regime de Guarnição n.º 3; a Paróquia da Nazaré; o Centro de Apoio aos Doentes de Alzheimer; Creches e jardins-de-infância privados; Escolas públicas com/sem Pré-Escolar; a Biblioteca "Calouste Gulbenkian"; entre outros.

Segundo o PEE de 2016-2020, este estabelecimento educativo abrange três edifícios desde o ano letivo de 2016/2017, o “edifício-mãe” e os edifícios “O Girassol” e “O Carrocel” (Figura 6), resultado de uma medida do sistema educativo regional baseada na fusão de instituições educativas (Portaria n.º 256/2016, de 5 de julho).

<sup>5</sup> Para mais informações sobre a EB1/PE/C da Nazaré, consultar o site <http://escolas.madeira-edu.pt/Default.aspx?alias=escolas.madeira-edu.pt/eb1penazare>

**Figura 6.** Vista aérea da localização geográfica da EB1/PE/C da Nazaré e dos seus edifícios.



Fonte: Google Maps (2019) Obtido de:

<https://www.google.pt/maps/place/EB1%2FPE+com+Creche+da+Nazar%C3%A9/@32.6444831,-16.9336634,406m/data=!3m1!1e3!4m5!3m4!1s0xc605fed9f1933bf:0xeb6c81ea96a0c4a2!8m2!3d32.6450249!4d-16.9326479>

salas, e o 1.º Ciclo do Ensino Básico (a partir dos 6 anos de idade), contando com treze turmas.<sup>6</sup>

Esta instituição educativa abrange crianças do bairro social da Nazaré, mas também crianças provenientes de outras zonas do Funchal e outros Concelhos. Um dos seus objetivos, de acordo com o PEE de 2016/2020, é ser um estabelecimento de educação/ensino público de referência na comunidade pela qualidade das suas práticas pedagógicas e na formação de cidadãos com espírito democrático crítico e criativo.

A escola está integrada no regime de Escolas a Tempo Inteiro (ETI) e funciona com este regime desde o ano letivo de 1997/1998. Inicialmente, a EB1/PE/C da Nazaré funcionava apenas como escola do 1º Ciclo com Pré-Escolar. No ano letivo 2016/2017 deu-se a fusão dos infantários “O Carrocel” e “O Girassol” com a escola e a esta foi atribuída a nova designação de Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré. A sua oferta formativa inclui, assim, a Creche (dos 0 aos 3 anos), totalizando dez salas, a Educação Pré-Escolar (dos 3 aos 6 anos de idade), com cinco

<sup>6</sup>No caso específico do edifício “O Girassol”, considere-se o **Quadro 1**, que demonstra os dados acerca da sua oferta formativa.

**Figura 7.** Entrada do edifício "O Girassol".

Quanto ao edifício “O Girassol”, em particular, este localiza-se na rua África do Sul, acima do edifício principal da EB1/PE/C da Nazaré, onde funcionam quatro salas de creche e quatro salas de pré-escolar. O espaço exterior, dedicado ao recreio (Figura 8), é amplo e

dividido teoricamente por idades, isto é, um espaço com relevo mais acentuado e com materiais adequados às salas de pré-escolar (à direita), e outro mais simples para as salas de creche/transição (à esquerda).

**Figura 8.** Espaço exterior do edifício "O Girassol".

Este edifício é, ainda, dotado de outras instalações e espaços interiores, distribuídos por dois pisos, que contribuem para o seu bom funcionamento e qualidade do ambiente pedagógico apresentadas no seguinte quadro:

**Quadro 1.** Espaços interiores do edifício “O Girassol”.

Piso 1	Piso 2
Secretaria	Pequeno pátio exterior
Sala de Educadores de Infância	Salão – espaço amplo e polivalente
Sala de pausa/lanches	Cozinha/copa
Arrecadações de: produtos alimentícios, produtos e materiais de limpeza, material didático e de desgaste	Sanitários de crianças no corredor + 4 Sanitários de crianças (salas)
Copa de leite	Refeitório
Creche: Sala-Parque + 4 Salas de Atividades	2 Salas de Transição + 2 Salas de Educação Pré-Escolar
2 Cacifos de pessoal docente/não docente	Arrecadação
Casa de banho (adultos)	Casa de banho (adultos)
Lavandaria	

**Adaptado de:** Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré (2016-2020).

É de referir que o PEE é válido não só para o edifício principal da EB1/PE/C da Nazaré, mas também para os outros dois, incluindo “O Girassol”, logo todos os PCG das salas de Creche e de Pré-Escolar têm de ir ao encontro do tema do PEE: “Escola em Valores: saber mais, ser melhor e viver feliz” (EB1/PE/C da Nazaré, 2016-2020).

#### 4.1.2. Organização do espaço e do tempo da sala das Bolinhas de Sabão.

A qualidade de um ambiente pedagógico de sala depende essencialmente da sua organização, quer a nível do espaço, dos materiais, do tempo e do clima relacional, ou seja, das relações entre os agentes educativos (Marchão, 2012; Portugal, Carvalho & Bento, 2015). Neste sentido, a organização de um bom ambiente de sala deve ser sustentada por intencionalidades pedagógicas, com o intuito de contribuir para o bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças, atentando às suas individualidades, interesses e necessidades (Parente, 2012). Como tal, a equipa pedagógica tem o dever de assegurar este ambiente positivo e facilitador de aprendizagens, através da garantia da higiene, segurança e conforto, da qualidade e da quantidade dos espaços e materiais, da criação de tempos de qualidade, evidenciados nas

rotinas, objetivando o estabelecimento de relações de confiança (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013; Portugal, Carvalho & Bento, 2015).

A Sala das Bolinhas de Sabão (Sala de Transição A) foi assim denominada, a partir de 2017, em colaboração com os pais de cada criança e com a equipa da sala. Através das várias sugestões dadas por todos, ficou assim escolhida esta designação em homenagem aos elementos decorativos presentes no interior da sala.

**Figura 9.** Corredor de entrada para a Sala das Bolinhas de Sabão.



Situava-se no 2.º andar do edifício “O Girassol” e era a última sala do corredor. Dispunha de um espaço acolhedor, embora não muito amplo, contemplado por duas mesas de atividades, vários armários de arrumação e materiais lúdicos, sendo que todos os elementos de mobiliário essenciais às crianças se encontravam

ao seu nível, facilitando a sua acessibilidade.

O espaço da sala encontrava-se bem organizado, dividido por seis áreas, como pode ser observado na **figura 10**, começando da direita para a esquerda: a do tapete de reunião de grande grupo, a da casinha; a das construções; a da garagem; a da biblioteca e a dos jogos de encaixe (estas duas não são visíveis na figura). Esta organização permitia uma constante flexibilidade, visto que algumas áreas são polivalentes, o que induz a compreender que foi baseada nos referenciais da Pedagogia-em- Participação, essencialmente do modelo curricular High-Scope. Assim, é possível afirmar que este espaço pedagógico era organizado segundo “a criação de áreas diferenciadas (...) com materiais próprios”, permitindo “uma organização do espaço que facilita a coconstrução de aprendizagens diferenciadas” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012, p. 44).

**Figura 10.** Vista panorâmica do interior da Sala das Bolinhas de Sabão.



A área da biblioteca contemplava, não só o espaço do chão com almofadas, mas também uma das mesas de atividades e as respetivas cadeiras. A área dos jogos de encaixe era materializada na outra mesa disponível também para as atividades orientadas, tendo ao lado uma prateleira com o material lúdico. Esta prateleira tinha, também, do outro lado, os livros da área da biblioteca.

**Figura 11.** Área dos jogos de encaixe (esquerda) e Área da Biblioteca (direita).



A área da casinha continha muitos materiais diversificados e vários armários para os arrumar e estava posicionada num canto aconchegado, com iluminação própria. Mesmo em frente a esta área, encontrávamos a área das construções, concretizada numa das extremidades do tapete, onde estava posicionado o armário com o material específico para as brincadeiras.

**Figura 12.** Área da casinha.



**Figura 13.** Área das construções.



A área da garagem era, talvez, a mais carenciada a nível de material lúdico e de espaço, visto que poderia ter mais meios de transporte para brincar e porque o espaço reduzido ficava junto ao "armário de arrumar os sapatos".

**Figura 14.** Área da garagem.



Por fim, temos a área do tapete que servia para reunir e organizar o grupo todo nos momentos de dar os "Bons-dias" e das atividades orientadas. Era constituído por dois tapetes amplos e vermelhos, encostados à parede, onde as crianças se sentavam de frente para o centro da sala. Ainda, para o repouso, era utilizado todo o espaço em frente e em cima do tapete, onde seriam colocados os 15 colchões, um para cada criança.

**Figura 15.** Área do tapete.



Na área da higiene encontrávamos equipamentos e materiais imprescindíveis à mudança de fraldas, ao controlo dos esfíncteres, para as crianças que já o haviam iniciado, e à realização de pinturas, tais como as tintas, os pincéis e os recipientes destinados a esse fim. Esta zona estava interdita à restante sala por um pequeno portão que limitava a entrada das crianças.

**Figura 16.** Área da higiene.



No geral, a sala era dotada de uma boa iluminação, espelhada pela grande fachada de janelas de face para a porta de entrada. Ao lado das janelas estava uma porta que dava acesso ao espaço exterior, local onde era realizado o momento de recreio, quando as condições climáticas assim o permitiam. Concluindo, a organização espacial e material da Sala das Bolinhas de Sabão seguia uma perspectiva construtivista, na medida em que “permite-se à criança experienciar o Mundo de diversos ângulos, fazer dessa experiência uma aprendizagem ativa (ela escolhe, ela usa, ela manipula), e permite-se ao educador (...) uma coerência entre o currículo explícito e implícito” (Oliveira-Formosinho, 2012c) adequando o espaço e os materiais ao desenvolvimento das atividades.

**Figura 17.** Fachada da sala, vista do exterior.



A equipa pedagógica da Sala das Bolinhas de Sabão era constituída por duas educadoras de infância, que dividiam o horário por turnos rotativos (manhã/tarde), semanalmente, e duas assistentes operacionais (ajudantes da ação educativa). De realçar que os turnos em que foram realizados a minha prática pedagógica pertenciam apenas a uma das educadoras, a educadora Liliana, pois era esta que assumia a responsabilidade de educadora cooperante, no entanto a troca de informações na mudança de turnos era feita com a educadora Carolina no sentido de continuidade. A equipa desta sala contava também com a colaboração de outras assistentes operacionais dos serviços gerais, que estavam responsáveis pela limpeza e arrumação da sala.

Quanto à organização dos tempos de qualidade, é essencial considerar que “os cuidados de rotina são momentos importantes oferecendo oportunidades únicas para interações diádicas, e para aprendizagens sensoriais, comunicacionais e atitudinais” (Portugal, 2012, p. 9). Assim sendo, implica considerar a rotina<sup>7</sup>, que se centra na atenção às necessidades básicas, criada pela equipa pedagógica, presente no seguinte quadro que segue na próxima página:

---

<sup>7</sup> Para Rotina Diária da Sala das Bolinhas de Sabão, mais completa, ver Pasta 2 – APÊNDICES DA PARTE II (Prática I - Creche-EI, **Apêndice A**).

**Quadro 2.** Rotina diária da Sala das Bolinhas de Sabão.

Horário	Rotinas
8h00 – 9h00	-Acolhimento; -Atividades livres, nas áreas,
9h00 – 9h30	-Arrumação dos materiais; -Reunião do grande grupo no tapete (Bons Dias, diálogos, histórias, canções, lengalengas...),
9h30 – 10h00	-Comboio (saída da sala); -Lanche da manhã,
10h00 – 10h40	-Exploração do espaço exterior.
10h40 – 11h15	- Atividades orientadas ou de pequeno grupo; - Exploração livre das áreas,
11h15 – 11h30	-Higiene,
11h30 – 12h30	-Comboio; -Almoço,
12h30 – 13h00	-Regresso à sala; -Higiene; -Preparação para o descanso,
13h00 – 15h15	-Repouso,
15h15 – 15h30	-Acordar; -Higiene;
15h30 – 16h00	-Comboio; -Lanche da tarde,
16h00 - 16h45	-Regresso à sala; -Recreio/dinamização dos recreios,
16h45 – 18h30	-Atividades orientadas e livres/saída.

Esta organização do tempo pedagógico e do espaço concretizou-se em função das necessidades e interesses das crianças e foi intencionalmente planeada pelas educadoras.

#### 4.1.3. O grupo de crianças e o seu contexto.

A Sala das Bolinhas de Sabão (Sala de Transição A) era constituída por um grupo de 15 crianças, 10 do sexo feminino e 5 do sexo masculino, nascidas no ano de 2015. Quase todas as crianças já frequentavam esta instituição pedagógica no ano anterior, sendo que, à exceção de uma, todo o grupo iniciou a adaptação, no berçário, ao mesmo tempo. A criança que entrou por último iniciou a adaptação no ano anterior, tendo sido uma mudança difícil. Tal como já foi referido no ponto anterior, a acompanhar o grupo estavam duas educadoras, auxiliadas por duas ajudantes, no entanto, a educadora

cooperante, Liliana, começou o acompanhamento do grupo no ano anterior ao desta prática, sendo que toda a restante equipa pedagógica já o fazia desde o berçário.

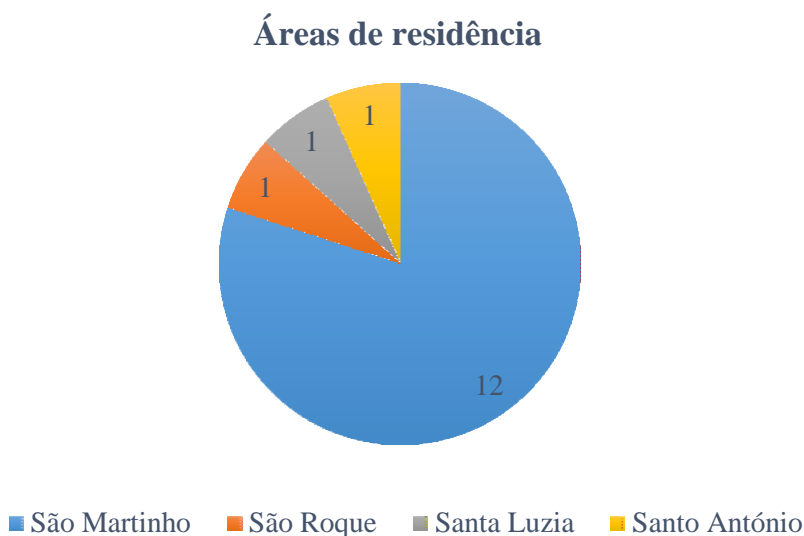
Este grupo caracteriza-se pela sua heterogeneidade, embora todas as crianças tenham nascido no mesmo ano, pois as que são mais velhas, rondando os 8 ou 9 meses de diferença, apresentam desigualdades a nível do desenvolvimento, pois nestas idades precoces as grandes diferenças em meses são muito significativas. No geral, cada uma manifesta a sua personalidade distintamente, considerando umas mais fortes que outras, e possuem grandes capacidades explorativas. Duas crianças já tinham o controlo dos esfíncteres completo e, naquele ano letivo, foi iniciado com mais três, que presenciei durante o período de estágio. Estes três casos já haviam iniciado o treino do controlo dos esfíncteres, no entanto, pela não continuidade dos pais nas férias de verão, ficou sem efeito. No que concerne às relações interpessoais, as crianças tinham uma boa capacidade de interagir entre si e com o adulto. As maiores discórdias e/ou situações de conflito dizem quase sempre respeito a questões relacionadas com a partilha de materiais e brinquedos.

As orientações pedagógicas referenciadas para este grupo de crianças, inseridos na valência Creche, foram preconizadas nas três Dimensões de Desenvolvimento e Aprendizagem (DDA), segundo Portugal, Carvalho e Bento (2015). Neste sentido, os objetivos educativos definidos pelas educadoras no início do ano centraram-se no desenvolvimento da Segurança e Autoestima, da Curiosidade e Ímpeto Exploratório e da Competência Social e Comunicacional.

A construção deste processo tornou-se relevante “com a participação de diferentes intervenientes (crianças, outros profissionais, pais/famílias)”, considerando que se deve incluir várias “formas de comunicação e estratégias que promovam esse envolvimento e facilitem a articulação entre os diversos contextos de vida da criança” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 5). Como tal, importa compreender estes contextos, através das características das famílias<sup>8</sup>, do ambiente em que vivem e de como participam na sociedade, para uma melhor adequação da prática pedagógica a favor dos seus níveis de implicação. Neste sentido, ponderemos o seguinte gráfico, que, resumidamente descreve o meio envolvente de grande parte das crianças deste grupo, sendo que se centram nos arredores da instituição educativa:

<sup>8</sup> Para Características do Contexto Familiar da Sala das Bolinhas de Sabão, ver Pasta 3 – ANEXOS DA PARTE II (Prática I - Creche-EI, Anexo 1).

**Gráfico 1.** Áreas de Residência das Famílias da Sala das Bolinhas de Sabão.



Relativamente à identificação dos interesses deste grupo, verificou-se que o conto de histórias, as atividades de pintura, as dinâmicas que apresentavam fator surpresa, e a exploração de lengalengas, canções e do espaço exterior eram as atividades prediletas das crianças, fator observado, considerado e registado ao longo de toda a intervenção pedagógica, tal como pode ser observado nas seguintes inferências, retiradas dos registos diários<sup>9</sup>:

*“Depois dos bons-dias a educadora retirou o saco das surpresas do armário, o qual já tinha referido ser muito apreciado por aquele grupo de crianças.”*

(Diário de bordo (DB) 1, 9 de outubro de 2017).

*“Chamámos todas as crianças para a sala, para se sentarem no tapete, mas sentaram-se à volta da mesa de atividades visto que já lá estavam as tintas.”*

(DB 4, 30 de outubro de 2017).

*“Pediram para colocar a música, do CD, no leitor. Acompanhámos a música do Cd, cantando e dançando, umas 3 vezes (...)”*

(DB 8, 27 de novembro de 2017).

Quanto às necessidades, também igualmente importantes para uma ação pedagógica consciente e intencional, destacaram-se os aspetos referentes ao

<sup>9</sup>Para Diários de Bordo, ver Pasta 2 – APÊNDICES DA PARTE II (Prática I - Creche-EI, **Apêndice I**).

desenvolvimento da linguagem e à compreensão da partilha. Estas evidências podem ser comprovadas através dos registos diários, tais como:

*“Uma das crianças não disse “Bom-dia”, normalmente não diz, só acena.”*

(DB 5, 6 de novembro de 2017).

*“A Co ficou incomodada por não ter espaço só para ela explorar, sozinha, o saco (...).”*

(DB 7, 20 de novembro de 2017).

O PCG, embora não estivesse concluído no período de estágio, segundo conversas formais e informais com a educadora cooperante, objetivava desenvolver a educação para os valores, tendo por base o PEE, a par dos princípios pedagógicos considerados por referência de Portugal, Carvalho e Bento (2015), cientes da importância da evolução das crianças a nível holístico. A avaliação era concretizada ao longo do processo de evolução das crianças todos os dias, baseada na observação dos comportamentos das mesmas. Esta avaliação tinha em conta as três DDA, já referidas, e o Sistema de Acompanhamento da Criança (SAC), definido por Portugal e Laevers (2010), que se centra na apreciação e valorização dos níveis gerais de bem-estar e implicação<sup>10</sup>.

#### **4.2 Intervenção Pedagógica na Sala das Bolinhas de Sabão**

A ação pedagógica, desenvolvida com o apoio da educadora cooperante da sala, decorreu durante nove semanas, de segunda a quarta-feira, contando com turnos rotativos, ou seja, uma semana de manhã e outra de tarde. Os primeiros três dias foram direcionados à observação participante com o objetivo de conhecer a instituição, o meio e a comunidade educativa, mas, principalmente, o grupo de crianças e como interagem com o espaço e com os outros.

Não obstante esta primeira semana de observação intensiva, todos os momentos de estágio foram cientes de observação, visto que o educador “para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas)” (Estrela, 1994, p. 26). Neste sentido, surgiu

<sup>10</sup> Para Avaliação SAC Sala Bolinhas de Sabão, ver Pasta 2 – APÊNDICES DA PARTE II (Prática I - Creche-EI, Apêndice C).

uma questão-problema a ser tema de um projeto de investigação-ação, objetivando a sua resolução, de forma intencional e pedagógica.

A partir da segunda semana, e até ao final, todas as intervenções foram pensadas, planeadas e colocadas em prática sob a supervisão da orientadora e da educadora, atendendo sempre às necessidades, às motivações e aos interesses das crianças.

No geral, o conjunto da prática pedagógica realizada susteve-se nas bases teóricas da pedagogia, seguindo metodologias e estratégias para uma aprendizagem motivada, significativa e cooperativa, para proporcionar o melhor desenvolvimento possível a estas crianças.

#### **4.2.1 Enquadramento da questão de Investigação-Ação.**

Ao longo da prática pedagógica questionei-me várias vezes sobre qual seria a problemática deste grupo, o que não foi fácil de definir, sendo que só a dei como definitiva, numa fase intermédia. Através da observação participante, dos dados fornecidos pela educadora cooperante e dos diálogos estabelecidos com a mesma, compreendi que algumas crianças manifestavam dificuldades a nível da expressão verbal. De certo, é normal que, numa fase precoce, a linguagem seja menos específica e bem articulada. No entanto, para comunicar pedidos, necessidades e se relacionar com o outro, as crianças necessitam da linguagem verbal para se expressar, o que denotei, neste caso, ser uma complexidade. Uma evidência desta situação refere-se à indicação que apenas realizavam quando pretendiam mostrar orgulho nos trabalhos que concluíam, como é possível verificar nas seguintes citações:

*Os que já tinham feito ficaram muito entusiasmados e afirmavam “meu” ou diziam o seu nome a apontar para o placard, para os trabalhos já feitos, com orgulho.*

(DB 3, 25 de outubro de 2017)

*“Queriam estar sempre a mostrar o que estavam a pintar, dizendo “Olha”.”*

(DB 6, 15 de novembro de 2017)

Conversei com a educadora cooperante relativamente a esta situação e comprovou-se a minha suspeita, sendo que também admitiu que insere nas suas intervenções um maior cuidado face a esta problemática. As razões que estavam na origem da problemática não são certas, mas constatámos que, duas das crianças que

tinham mais dificuldade em se expressar verbalmente, os seus pais eram de nacionalidade estrangeira, o que poderá interferir no caso. Uma das situações em que se tornou mais evidente a carência a nível verbal foi nos momentos do tapete, onde, por vezes três crianças mais velhas participaram de forma clara e ativa, enquanto as restantes tinham mais dificuldade. O mesmo aconteceu nos “Bons-dias”, em que a maior parte apenas verbalizava o som semelhante à palavra “ia”. É de realçar o facto de uma criança não dizer, na altura, qualquer som parecido com a mesma palavra.

*“Uma criança não disse “Bom-dia”, normalmente não diz, só acena.”*

(DB 5, 6 de novembro de 2017)

De todos os fatores de desenvolvimento humano, a linguagem é aquele que é mais influenciado pela aprendizagem, ou seja, não é apenas produto da hereditariedade, mas também do meio e do tempo (Sprinthall & Sprinthall, 1993; Ribeiro, 2016). Não obstante à capacidade inata para adquirir a linguagem, a evolução da mesma verifica-se em ambientes estimulantes, onde as crianças experienciam situações sobre as quais querem falar, com pessoas que estão dispostas a escutar e promover esse diálogo.

O desenvolvimento linguístico e cognitivo advém, assim, das capacidades naturais e das condicionantes ambientais, através das interações ricas que deverão ser proporcionadas pelo educador (Sprinthall & Sprinthall, 1993; Sim-Sim, 1998). Segundo os teóricos que argumentam acerca da psicologia e do desenvolvimento infantil, os primeiros anos de vida da criança traduzem-se num período de aquisição da linguagem, em que absorvem todo o tipo de aprendizagem. Piaget define esta etapa como o estágio pré-operatório, entre os 2 e os 7 anos, fase que é predominantemente marcada pelo surgimento da linguagem, que influencia as condutas das crianças sob o seu aspeto afetivo e intelectual (Henriques, 2013; Ribeiro, 2016).

Assim sendo, revela-se fundamental que os educadores conheçam a utilidade que a linguagem detém, como impulsionadora e produtora de desenvolvimento e como instrumento de outras aprendizagens. A ação do educador é fundamental neste processo, sendo que deve criar um ambiente de confiança, propiciador de relações interpessoais e das iniciativas de comunicação das crianças, estimulando-as e apoiando-as (Sim-Sim, 1998; Hohmann & Weikart, 2003). Estas correspondências de apoio, no meio educativo, permitem às crianças ter liberdade para interagirem com pessoas e materiais, originando oportunidades de aprendizagem não só a nível linguístico, mas também social, emocional, cognitivo, estético, físico e musical (Hohmann & Weikart, 2003).

Segundo Hohmann, Banet e Weikart (1995), “numa sala de atividades (...), a língua é integrada no âmbito de toda a experiência pré-escolar” (p. 26), o que comprova a necessidade de promover um ambiente rico e estimulante para um bom desenvolvimento das capacidades das crianças. O papel do educador foca-se então nesse objetivo principal, conciliando todas as DDA do seu grupo.

Especificamente no caso em estudo, a criança, aos 2 anos, deve possuir a capacidade de reconhecer um grande número de palavras e associá-las a objetos, interagindo verbalmente em conversas com outras crianças e adultos. De acordo com Portugal (2012), nesta faixa etária, a criança continua a atribuir significado ao mundo que está a descobrir e a afirmar a sua autonomia. À medida que compreende, progressivamente, a realidade, a linguagem traduz-se como uma ferramenta, tornando-se importante que o educador desempenhe um modelo de referência, proporcionando várias oportunidades para que a criança se sinta escutada e valorizada nos seus esforços comunicativos (Portugal, 2012). Ao experimentar a linguagem, de forma intuitiva, a criança no estágio pré-operatório tem preferência pela imitação de sons e palavras, objetivando a expressão dos seus pensamentos, desejos e experiências (Sprinthall & Sprinthall, 1993; Sim-Sim, 1998; Hohmann & Weikart, 2003).

Segundo as OPC, definidas por Portugal, Carvalho e Bento (2015), são salientadas três DDA que orientam a ação educativa: desenvolvimento de um sentido de segurança e autoestima, da curiosidade e ímpeto exploratório e da competência social e comunicacional. Assim sendo, persiste uma indissociabilidade das áreas de desenvolvimento e aprendizagem, que se cruzam em muitos comportamentos transversais. A fim de compreender o desenvolvimento da criança, o educador tem o papel de observá-la de forma global, e holística sempre que possível (Portugal, Carvalho & Bento, 2015).

Hohmann, Banet e Weikart (1995) defendem que “a linguagem não deve estar separada das experiências-chave do currículo, mas integrada nelas” (p. 195), o que comprova a importante relação entre o desenvolvimento intelectual e o linguístico. Neste sentido, o educador, ao promover momentos de intencionalidade educativa, abordará as dimensões de desenvolvimento e aprendizagem da criança, interligando-as com a evolução da sua linguagem. Não encarando a aquisição da linguagem como um “fardo” no processo de ensino-aprendizagem, esta deve ser integrada num contexto de aprendizagem ativa. Ao introduzir uma atividade concreta, a ser desenvolvida pela criança, o educador deve inserir o vocabulário novo associado à mesma, permitindo uma

ligação “objeto-palavra” e facilitando a compreensão da criança (Hohmann, Banet & Weikart, 1995). Nesta etapa inicial, a evolução da riqueza de linguagem será influenciada pela qualidade das interações da criança com o meio, sendo o ponto central, e objetivo, da educação, no que toca ao desenvolvimento (Ribeiro, 2016).

Após a definição da problemática observada e vivenciada na sala de transição, foi essencial refletir sobre a circunstância e procurar incluir, na minha intervenção, mais aspetos que respondessem à mesma. Atendendo a uma metodologia de Investigação-Ação, neste sentido de responder a uma problemática, destacou-se então a seguinte questão:

***“De que forma as crianças de 2 anos desenvolvem a expressão verbal, usando temáticas transversais?”***

Neste sentido, ao trabalhar com temáticas associadas ao contexto das crianças, num sentido transversal, ou seja, tendo em conta as aprendizagens a desenvolver e o objetivo central, foram utilizadas as festividades do Pão-por-Deus e Natal, adicionando a descoberta e a identificação das cores.

#### **4.2.2 Operacionalização de estratégias de intervenção.**

A investigação-ação diferencia-se de outras metodologias de investigação pela exigência de um projeto de ação, que permita “estratégias de acção que os professores adoptam consoante as suas necessidades face às situações educativas em concreto” (Coutinho et al., 2009, p. 365). Considerando que é durante os primeiros 18 e 24 meses que a comunicação encara a função fundadora das aprendizagens, e que neste grupo de transição se verificava ser um constrangimento, promoveu-se a criação de atividades para o seu desenvolvimento. Neste sentido, e com o objetivo de colmatar a problemática evidenciada, foram adaptadas estratégias, que se centraram na criação de um ambiente propício ao desenvolvimento da linguagem.

Um dos princípios defendidos por Portugal (2012) e por Hohmann e Weikart (2003) assenta na crença de que, ao estabelecer estratégias partindo dos interesses e necessidades das crianças, estas têm uma maior motivação para as atividades. Assim sendo, as dinâmicas que proporcionei, com o intuito de colmatar uma necessidade do grupo em geral, tiveram por base o interesse pela descoberta e pelo jogo simbólico. Procurei tirar partido de temas gerais, próprios do Plano de Atividades da instituição, para promover estratégias que desenvolvessem principalmente a linguagem, mas de uma forma transversal, abrangendo todas as DDA, conhecendo que “a linguagem impulsiona

A fim de procurar promover este ambiente rico em experiências linguísticas, desenvolvi o projeto de investigação-ação formulando estratégias adequadas à concretização do objetivo definido. Estas estratégias de intervenção basearam-se em pressupostos teóricos e conhecimentos basilares para uma prática pedagógica adequada às particularidades do contexto em questão, organizadas na seguinte figura:

**Figura 18.** Esquema das estratégias de intervenção aplicadas.



Estas estratégias de intervenção foram colocadas em prática em vários momentos do estágio, mas nos próximos pontos será feita referência apenas a alguns desses dada a sua extensão, nomeadamente os mais significativos, de forma a clarificar os objetivos delimitados e os sucessos alcançados. Assim, encontram-se organizados por temáticas, tendo em conta as estratégias de intervenção patentes no centro da **figura 18**, o conto de histórias, a exploração de canções e o jogo simbólico, sendo que os diálogos coletivos foram a constante, não se considerando propriamente como singular em cada temática.

Os diálogos coletivos e as conversas pontuais foram dois dos momentos mais promovidos no decorrer dos dias de prática pedagógica, consolidados na intenção de escutar e falar com as crianças, quer individualmente, quer em grande grupo ou pequeno grupo. Com esta estratégia específica foram definidos objetivos a atingir, como orientar a atenção das crianças para situações, objetos e relações que careçam de uma descrição, interligando com os temas (Hohmann et al., 1995). Um dos princípios mais valorizados

nestas interações foi o ato de elogiar as crianças, a fim de fornecer apoio verbal e estímulo à sua capacidade de interrelacionar a linguagem com as ações e as experiências. É através do diálogo que o adulto possibilita, através do encorajamento, à criança a aprendizagem de exprimir os seus pensamentos e observações com clareza, correspondendo à sua necessidade de construir significados (Hohmann et al., 1995; Ribeiro, 2016). A utilização dos diálogos permite, também, ajudar nos conflitos, procurando soluções, falando e fazendo perguntas às crianças, para promover boas relações.

Porém, é de realçar que a minha orientação do processo faseado, deste projeto, ficou inacabada aquando do fim da minha prática pedagógica, não sendo possível observar resultados fixos. No entanto, ficou previsto que as educadoras responsáveis pelo grupo dariam a devida continuidade.

#### ***4.2.2.1. Temática do Pão-por-Deus: canções e expressões.***

De acordo com Ferrão e Rodrigues (2015), ao concretizar propostas de intervenção musical, o educador e os próprios pais, estarão a promover a comunicação espontânea e significativa entre a criança e o adulto. A criança, por sua vez, quando tenta acompanhar as canções, através da expressão verbal, está a praticar a linguagem e a dicção. Sendo assim, ao longo da prática pedagógica, esta foi uma das estratégias implementadas, explorar canções em grupo, onde as crianças pudessem cantar músicas temáticas, acompanhando-as com gestos representativos. A utilização dos gestos permitia à criança associar e concretizar uma palavra a uma ação ou imagem que a representasse, facilitando a sua compreensão.

Estes momentos musicais foram experienciados em várias ocasiões, desde no tapete, como no espaço exterior, no refeitório e nas transições caracterizadas pela formação do comboio, e afirmaram-se como uma referência de apoio à linguagem.

Particularmente pela altura da festividade do Pão-por-Deus, e por ser uma temática muito regular nos estabelecimentos educativos pela tradição local, a estratégia de utilizar canções para estimular a expressão verbal foi imponente. Assim, a canção “Vem aí o Pão-por-Deus” foi um fator predominante, desde que cantada pela primeira vez às crianças, prolongando-se durante o mês de outubro. Note-se pela data das evidências registadas:

*“Então, decidi cantar novamente a “Vem aí o Pão-por-Deus” e acompanharam todos com os gestos que tinha mostrado e tentaram cantar. Quando acabei de cantar,*

*um dos meninos mais irrequietos expressou que queria ser ele a cantar desta vez, então começou, mas como ainda tem dificuldades na linguagem eu e a educadora acompanhámo-lo a cantar num tom baixo.”*

(DB 2, 18 de outubro de 2017).

*“Para se deslocarem de um lugar a outro, cantaram sempre a canção “Vem aí o Pão-por-Deus”.”*

(DB 4, 31 de outubro de 2017).

A sequência de atividades envolta na temática do Pão-por-Deus iniciou-se no dia 16 de outubro, pelas 16h00, com a abordagem dos frutos típicos da época, dando o mote a partir de elementos que são os preferidos do grupo, o saquinho das surpresas e uma história alusiva ao tema a abordar, promovendo momentos motivantes e significativos. A planificação<sup>11</sup> destas dinâmicas encontrava-se agendada para os três dias da primeira semana de prática pedagógica, culminando numa perspetiva transversal visto que a temática foi constante até ao dia 31 de outubro<sup>12</sup>, sendo este a data comemorativa do Pão-por-Deus.

Neste sentido, no primeiro dia, planeado para a abordagem do Pão-por-Deus, foram lembrados os frutos do Outono (noz, figo, castanha, romã), que já haviam sido dados a conhecer pela educadora na primeira semana (de observação), incluindo um momento de degustação destes frutos, desconhecidos por grande parte das crianças. A dinâmica do saquinho das surpresas consistiu em, à vez, ir tirando um fruto e dando pistas sobre a sua textura, o seu sabor e a sua cor, para que identificassem qual seria e estimular a expressão verbal.

---

<sup>11</sup> Para Planificação 2, dias 16 a 18 de outubro de 2017, ver Pasta 2 – APÊNDICES DA PARTE II (Prática I - Creche-EI, **Apêndice D**).

<sup>12</sup> Para Planificação 4, dias 30 e 31 de outubro de 2017, ver Pasta 2 – APÊNDICES DA PARTE II (Prática I - Creche-EI, **Apêndice E**).

**Figura 19.** Material pedagógico d'A *História da Maria Castanha*.



Seguidamente, e interligando com um dos frutos mais característicos desta época, introduzi A *História da Maria Castanha*, com as imagens do conto em cartão forrado de esponja de Eva, de um lado, e do outro com as passagens do texto, numeradas, para auxiliar o contador da história

(Figura 19). Foi também criada uma caixinha onde se pudesse guardar a história. Um dos constrangimentos desta atividade, refletidos<sup>13</sup> em conjunto com a educadora, revelou-se no tamanho demasiado reduzido do material pedagógico da história, o que provocou alguma distração da atenção das crianças no momento do conto.

A *História da Maria Castanha* fala sobre uma menina da mesma cor da castanha, diferente de outros meninos, que procurava amigos enquanto os pais trabalhavam, e que os encontrou, incluindo o senhor vendedor de castanhas que lhe deu a provar esse fruto. A interligação com a temática que estava a ser explorada foi feita com o facto de as personagens terem decidido fazer uma festa, como eram todos amigos, e usaram as castanhas para partilhar entre eles. Esta história serviu de ponto de partida para o diálogo coletivo acerca do Pão-por-Deus, esclarecendo que festividade é, o que se faz e que frutos são usados.

Tal como referem Aires e Lopes (2015), “o educador (...) prepara a aprendizagem e favorece a expressão das crianças através das suas múltiplas linguagens simbólicas (palavra, desenho, pintura, modelagem, dramatização, música)” (p. 217). Assim, e com o intuito de promover outras expressões e desenvolver aprendizagens contextualizadas, planeei uma atividade de estampagem com os frutos da época, partindo primeiro de uma demonstração dos materiais e de como se realizava esta técnica de pintura.

<sup>13</sup> Para Relatório Reflexivo Semanal 2, ver Pasta 2 – APÊNDICES DA PARTE II (Prática I - Creche-EI, Apêndice J).

**Figura 20.** Frutos e tintas para a atividade da estampagem.



A atividade da estampagem foi feita com 4 crianças de cada vez, enquanto as outras crianças estavam no recreio, privilegiando os pequenos grupos nestes momentos de atividade mais específica.

**Figura 21.** Momentos da atividade de estampagem com os frutos (18/10/17).



A estampagem dos frutos ou das suas metades, com tintas de cores variadas, numa folha A3, teve por objetivo a construção de um cesto para partilhar frutos no dia do Pão-

por-Deus, acabamentos estes que foram realizados por mim, pela educadora cooperante e pelas assistentes da ação educativa (**Figura 22**). Apesar de demonstrarem necessidade de ajuda do adulto para realizar a técnica de estampagem com os frutos, como já era de esperar considerando a idade precoce, as crianças manusearam bem os frutos, contribuindo também para o desenvolvimento da sua motricidade fina.

De referir que, as atividades referentes a esta temática implicaram o envolvimento dos encarregados de educação, na medida em que houve uma colaboração nos materiais, para a construção do cesto foi-lhes pedida uma embalagem de leite vazia e, para o momento de partilha do Pão-por-Deus, no dia 31 de outubro, frutos da época para recheiar os cestos das crianças do grupo.

**Figura 22.** Cestos do Pão-por-Deus da Sala das Bolinhas de Sabão.



No segundo dia, para relembrar o tópico, foi utilizada, então, a música, “Vem aí o Pão-por-Deus”, já desde o momento do acordar, visto que algumas crianças se encontravam entusiasmadas com a atividade de pintura. Deste modo, para acalmar o alvoroço no comboio e conseguir reunir o grupo todo para ir lanche, introduzi, cantando e reproduzindo gestos, a canção, pelo que prestaram logo atenção. A introdução desta música estava apenas prevista para o final da abordagem à temática, mas considerando as condicionantes experienciadas naquele

momento, verificou-se oportuno antecipar, demonstrando que a planificação é sempre flexível e pode ser adaptada aos contextos.

O terceiro, e último, dia desta planificação foi de consolidação de todo o trabalho realizado, deixando espaço para uma atividade-âncora que havia sido planificada para a ocasião de todas as outras já terem sido concluídas. Neste sentido, e atendendo à promoção do desenvolvimento da linguagem verbal, foram recapitulados os frutos que estavam no saquinho das surpresas, próprios da época, e evidenciadas as suas cores. Em grande grupo, no tapete, foi preparado um jogo simbólico de organização e associação entre os frutos e as respetivas cores, representadas em várias caixas, com o objetivo de

separá-los por essa qualidade e para que as crianças assemelhassem os nomes dos frutos e das cores aos objetos em concreto.

**Figura 23.** Jogo Simbólico "Cores-Frutos".



Entretanto, como já estava próximo da hora de saída das crianças, e todas já tinham participado na atividade, surgiu mais um momento de exploração da canção temática, que foi acolhida com muito sucesso:

*“Terminada a atividade, e como estavam muito agitados, lembrei-me de que gostaram muito da música do Pão-por-Deus, pois até estiveram a reproduzir os gestos durante a tarde, em brincadeiras. Então, decidi cantar novamente a “Vem aí o Pão-por-Deus” e acompanharam todos com os gestos que tinha mostrado e tentaram cantar. Quando acabei de cantar, um dos meninos mais irrequietos expressou que queria ser ele a cantar desta vez, então começou, mas como ainda demonstra dificuldades na linguagem eu e a educadora acompanhámo-lo, a cantar num tom baixo.”*

(DB 2, 18 de outubro de 2017)

Finalizando, a canção temática teve o seu objetivo concretizado, na medida em que, no dia da festividade, quando as crianças foram às outras salas cantar e partilhar o Pão-por-Deus, cantaram em conjunto, acompanhando com os gestos. Mesmo as que tinham mais dificuldades, sonorizaram a canção com o ritmo e melodia apropriados. Para partilhar o Pão-por-Deus com as outras salas, foi realizada uma atividade de pintura em pequenos grupos, com o intuito de personalizar os cestos que iam ser entregues. Neste sentido, e apelando à solidariedade e à criatividade, as crianças tiveram oportunidade de pintar uma das suas mãos, com uma tinta à escolha, sentadas no chão da sala, deixando a sua marca em cada uma das folhas destinadas à construção dos cestos. A reação das crianças a esta atividade foi deveras impressionante, como podemos verificar pelas suas

expressões (**Figura 24**), pois fora a primeira vez que faziam uma pintura sozinhos, no próprio corpo.

**Figura 24.** Atividade livre de pintura e impressão das mãos (30-10-17).



**Figura 25.** Partilha de frutos nos cestos para as outras salas (31-10-17).



No geral, esta planificação teve por objetivo introduzir a temática do Pão-por-Deus e concretizar um projeto relativo à mesma, de forma a incentivar a expressão verbal das crianças. Previa-se que esta atividade se concretizasse ao longo dos três dias, tendo em conta o ritmo de cada criança, no entanto, consideradas as condições climáticas, ficou concluída nos primeiros dois dias. Através de todas as dinâmicas proporcionadas, as crianças desenvolveram aspetos de interação entre os colegas e as educadoras, conheceram melhor a sua cultura e exploraram diferentes cores e frutos da época. Mas, mais importante, tiveram oportunidades de se expressarem verbalmente, sendo que as atividades promoveram ambientes estimulantes para colmatar essa necessidade. A evidência mais relevante centrou-se na experiência rítmica/musical proporcionada através da canção “Vem aí o Pão-por-Deus” que surtiu efeitos admiráveis, na medida em que,

rapidamente, as crianças aprenderam a melodia, a letra e os gestos associados a certas palavras.

#### ***4.2.2.2. “Pelo Mundo das Cores”: uma aprendizagem transversal partindo da história O monstro das cores.***

O conto de histórias constituiu-se uma das estratégias mais comuns na abordagem a este projeto, sendo que, segundo Hohmann, Banet e Weikart (1995), ler histórias às crianças é uma das oportunidades que lhes são dadas de “ouvir linguagem descritiva usada com imaginação” (p. 207), pois “quando as crianças ouvem ler histórias, estão a experimentar uma parte da complexa relação entre a escrita e a leitura” (p. 215). A exploração das histórias teve na sua base um diálogo inicial, com o objetivo de promover a expressão oral através das imagens da capa. Posteriormente, procurei estimular a interação com o grupo, integrando-os no conto. No final, eram colocadas questões acerca do que foi contado, aludindo às imagens e permitindo que cada criança tivesse liberdade de expressão.

A abordagem de cada história consistiu sempre numa vertente prática associada a outras dimensões de desenvolvimento, assente numa transversalidade de temas, nomeadamente, à noção das cores, das emoções, do corpo, dos sons, da natureza e das épocas festivas, ao desenvolvimento da motricidade, da criatividade e da imaginação.

O tema “Pelo Mundo das Cores” fundamentou-se num projeto desenvolvido em cooperação com uma colega de curso, Isabel Silva, que se deparou com a mesma problemática no seu estágio, face à necessidade de estimular o desenvolvimento da linguagem, especificamente no reconhecimento das cores, num grupo de crianças com idades entre os 2 e os 3 anos. Assim, concretizámos uma série de experiências de atividades em ambas as salas onde estávamos a estagiar, culminando num processo descritivo e recompensador, que foi apresentado na Unidade Curricular de Contextos de Aprendizagem em Educação de Infância<sup>14</sup>.

As opções metodológicas adotadas, para o projeto “Pelo Mundo das Cores” centraram-se nas ideias teóricas de Vygotsky e Piaget, que defendem uma aprendizagem ativa e construtiva, valorizando as interações no contexto social educativo. Assim sendo,

<sup>14</sup> Para Poster “Pelo Mundo das Cores”, ver Pasta 2 – APÊNDICES DA PARTE II (Prática I - Creche-EI, Apêndice K).

a metodologia aplicada aproximou-se dos eixos pedagógicos da Pedagogia-em-Participação, de Oliveira-Formosinho, no sentido de proporcionar atividades e projetos para aprendizagens significativas, onde a criança está envolvida diretamente na experiência e na construção da sua aprendizagem, de forma interativa. Promover e estimular foram os objetivos principais para o desenvolvimento das atividades da criança, exercidas em colaboração com as outras crianças e com o adulto, ao nível de todas as dimensões da pedagogia (Oliveira-Formosinho, 2013). Como tal, partiu-se da exploração de uma história, *O Monstro das Cores*, com o objetivo de dar o mote para todo o processo e para estimular a predisposição para todas as atividades recorrentes. Essas atividades passaram por momentos de exploração de canções, de outras histórias, de emoções associadas às cores e de materiais diversos como balões coloridos, pincéis, frascos sonoros de *Montessori*, cores de pau, de cera e sacos sensoriais. Estas dinâmicas, praticadas durante três dias, sucederam-se nas duas salas de intervenção pedagógica, pelo que decidimos partilhar as experiências uma da outra, ou seja, deslocamo-nos aos dois locais de estágio para observar e recolher o máximo de evidências e aprendizagens, pedindo as devidas autorizações.

Para iniciar os momentos de atividade<sup>15</sup>, foi apresentada a caixa de sons do Método *Montessori* (**Figura 26**), demonstrando os frascos como algo onde se guardava coisas, e diferenciando-os pela cor e pelo som que faziam.

**Figura 26.** Demonstração dos frascos da caixa de sons *Montessori* (13-11-17).



Em seguida, foi contada a história d’*O Monstro das Cores* aludindo à associação das cores às emoções. A história aborda o tema da educação emocional quando retrata a

<sup>15</sup> Para Planificação 6, dias 13 a 15 de novembro de 2017, ver Pasta 2 – APÊNDICES DA PARTE II (Prática I - Creche-EI, **Apêndice F**).

confusão de cores do monstro que não sabe o que sente, mas que tem uma amiga que o ajuda a compreender que cada cor é uma emoção e que pode ajudá-lo a organizá-las. Assim sendo, à medida que contava e mostrava as páginas do livro, fui transmitindo esta conexão “cores-emoções” através da expressividade, mudando a expressão facial de acordo com as emoções de cada frasco de cor apresentado (**Figura 27**). Esta estratégia confirmou-se essencial para tornar a aprendizagem significativa para as crianças, pois, dada a precoce idade, têm dificuldade em compreender todas as emoções.

**Figura 27.** Momentos do conto da história *O Monstro das Cores* (13-11-17).



Não obstante, no dia seguinte à introdução das emoções d’*O Monstro das Cores*, notei que algumas crianças já tinham apreendido que cor estava associada à emoção, particularmente a alegria que era o amarelo e a tristeza que era o azul. Uma das crianças até indicou várias vezes que o monstro estava triste, apontando para diversos elementos da sala que eram azuis.

**Figura 28.** Exploração dos frascos Montessori (13-11-17).



Numa fase posterior, proporcionámos a exploração dos frascos sonoros de *Montessori*. Estes momentos, primeiro, foram organizados em pequenos grupos, com quatro crianças de cada vez, com o objetivo de associarem os frascos iguais pelas cores e pelos sons (**Figura 28**). No entanto, face às distrações externas, como o ruído da sala e das crianças ao redor, tivemos que alterar a estratégia e fazer apenas com duas crianças de cada vez, de forma a ser mais significativo para elas.

Observámos que houve um desenvolvimento relativamente à noção das cores, do sentido de igualdade, embora o aspeto sonoro não tivesse sido bem explícito nesse sentido. Uma dessas evidências ficou registada, sendo que uma das crianças associou as peças do lego às respetivas cores, que estavam na caixa sonora de *Montessori* (**Figura 29**).

*“Depois de feita a exploração dos frascos, foram para os cantinhos, no entanto, algumas crianças ficaram ao redor da mesa, continuando a manuseá-los. O Gt foi buscar legos e associou a cor dos mesmos às cores que estavam na caixa.”*

(DB 6, 13 de novembro de 2017)

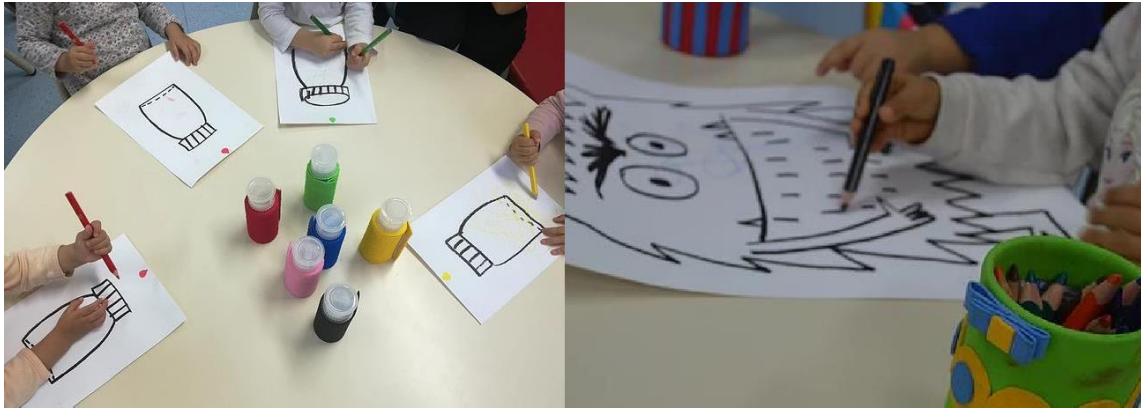
**Figura 29.** Associação de objetos da mesma cor (13-11-17).



A par desta dinâmica acerca da história O Monstro das Cores, foi proporcionado um momento de expressão artística, no sentido de construir um móbil do “amigo”

monstro e dos seus frascos, para pendurar na sala. A atividade consistiu na pintura, com lápis de cor e de cera, de exemplares figurativos das personagens e objetos da história, apelando à livre expressão de cada criança e ao trabalho cooperativo, visto que teriam de pintar em conjunto:

**Figura 30.** Pintura das figuras para o móbil (frascos das emoções e monstro das cores, 15-11-17).



É de realçar que os acabamentos para a edificação do móbil foram concretizados por mim, pela educadora cooperante e pelas assistentes operacionais, resultando num verdadeiro trabalho de equipa para obter o produto final:

**Figura 31.** Resultados finais da construção do móbil, pelas crianças (à esquerda) e pelos adultos (à direita).



Na semana seguinte, explorámos novamente as emoções do Monstro das Cores, associando-as às próprias emoções das crianças, através de um Mapa, construído por mim, em que cada criança deveria colocar a cor relativa à emoção que sentia (**Figura 32**).<sup>16</sup> Apenas foi possível concretizar este objetivo com quatro crianças, sendo visível que metade delas não compreendeu o significado de exteriorizar as suas emoções, escolhendo a cor relacionada com as mesmas.

As duas crianças que apreenderam o objetivo da atividade de preencher o mapa representaram expressivamente a sua emoção (alegria) e escolheram a respetiva cor (amarelo). Como colocámos o Mapa das Emoções ao alcance das crianças, para que pudessem explorá-lo e preenchê-lo diariamente, constituiu-se um elemento de expressões durante os momentos da rotina. Também se verificou um

aspecto positivo quando as crianças recorriam ao mapa para explorar e comunicar os seus conhecimentos acerca das cores ou de como estava o monstro, identificando os elementos nele presente.

**Figura 32.** Mapa das Emoções (21-11-17).



<sup>16</sup> Para Planificação 7, dias 20 a 22 de novembro de 2017, ver Pasta 2 – APÊNDICES DA PARTE II (Prática I - Creche-EI, **Apêndice G**).

A fim de explorar o surgimento de diferentes cores, com a mistura de duas, projetei a história do *Pequeno Azul e Pequeno Amarelo*<sup>17</sup>, que falava sobre um abraço que os dois amigos deram, tornando-se verdes. A dinâmica proporcionada na sala escurecida, simulando um ambiente de cinema, suscitou interesse e motivação no grupo. Para experienciarem a ocorrência de mistura de duas cores, a pares puderam escolher as mesmas, que depois foram colocadas, por mim, num saco “zip” e este foi preso à mesa com fita-cola. As crianças reagiram com entusiasmo e muita motivação, algumas até demoraram mais tempo a entrar em contacto com o saco, pois pensavam que se sujariam. As que têm uma personalidade mais tímida e resguardada face a situações novas, usaram um ou dois dedos para tocar no saco, enquanto as mais curiosas e com um impulso mais rápido, foram logo com as duas mãos. Os resultados foram positivos e, quando expostos, encheram a sala de muita cor.

**Figura 33.** Momentos da atividade de mistura de cores (21-11-17).



<sup>17</sup> Para história do *Pequeno Azul e Pequeno Amarelo*, ver Pasta 3 – ANEXOS DA PARTE II (Prática I - Creche-EI, Anexo 2).

A atividade dinamizada com balões coloridos permitiu consolidar o conhecimento das crianças quanto à identificação das cores, de forma mais interativa e divertida, dando-lhes a possibilidade de escolherem a cor que mais gostavam ao valorizar a sua individualidade perante o grupo. Através de um jogo que teve lugar no exterior, proporcionando outros ambientes de aprendizagem, foi dada oportunidade às crianças de explorarem diversas partes do seu corpo, interligadas a um balão com uma cor específica. À medida que eu escolhia as cores dos balões, aos quais as crianças deveriam alcançar, apercebi-me de que iam ao encontro da cor que haviam escolhido anteriormente, validando a sua preferência. Para depois guardar os balões, levei umas caixas e uns sacos com as cores correspondentes às dos balões, para promover um momento em que as crianças arrumassem o seu balão no respetivo saco colorido.

**Figura 34.** Atividade físico- motora com os balões de cor preferida (21-11-17).



No último dia, logo após os bons-dias, fizemos o gráfico com as cores preferidas de cada criança, para dar a conhecer ao grupo todo e para ficar registado no cartaz da sala. Para tal, tivemos que pintar as mãos, para deixar a impressão com a cor que escolhiam. Desta vez, não deu tempo para pintarem autonomamente a mão, logo, tive de ser eu a orientar essa tarefa (**Figura 35**). De um modo geral, verificou-se uma persistência nas escolhas das crianças quanto às cores, o que confirmou que houve uma consolidação e conhecimento de todas as cores, sendo possível distinguir a preferida das várias opções.

**Figura 35.** Atividade da impressão manual da cor preferida no gráfico (22-11-17).



**Figura 36.** Gráfico final das cores preferidas da sala.



Esta abordagem foi verdadeiramente significativa e estimulante para as crianças, sendo que demonstraram motivação e desfrutaram com alegria e com um sentimento de bem-estar, ao longo de todo o processo. Houve a possibilidade de promover atividades de forma a desenvolver as várias competências das crianças, desde o simples reconhecimento de emoções, de si e dos outros, à descoberta de novas propriedades da cor, como a sua mistura que dá origem a outras diferentes. Neste sentido, é de referir que o educador desempenha um papel fundamental consubstanciado na sua

intencionalidade educativa, ao propor atividades e aplicando estratégias atrativas e significativas para o pleno desenvolvimento das crianças, numa base em que estejam implicados com interesse e motivação (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Por fim, assumo que a concretização do projeto *Pelo Mundo das Cores* permitiu uma abordagem transversal pelas várias dimensões de desenvolvimento e aprendizagem, partindo de uma questão central, e auxiliou o trabalho da problemática evidenciada. Assim, as crianças, através da experimentação autónoma e guiada das atividades, desenvolveram a sua expressão individual, de acordo com os seus interesses, o espírito cooperativo, o entusiasmo e a participação direta. A importância, neste contexto, de conhecer as cores e associá-las a objetos e situações da realidade decorreu das observações no campo de ação, sendo que as crianças manifestavam necessidade de desenvolver esta competência. Após uma avaliação do processo constatou-se que certas dificuldades foram colmatadas, pelo que se admite o sucesso do mesmo. Esta foi uma das maneiras que comprovam a possibilidade de, com apenas uma temática, serem exploradas várias propostas de atividades essenciais ao desenvolvimento da criança, proporcionando-lhe oportunidades de se conhecer e conhecer o mundo que a rodeia.

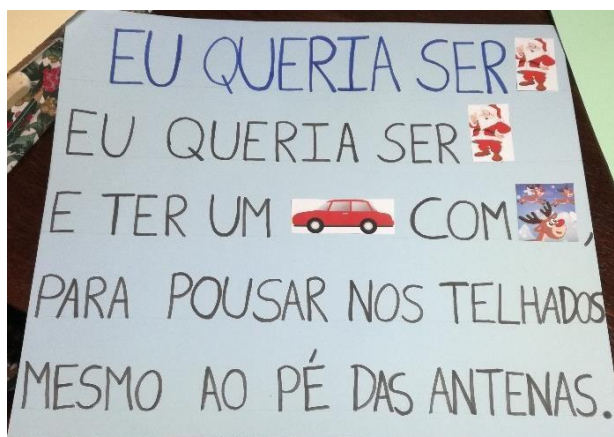
#### ***4.2.2.3. Surpresas de Natal: o jogo simbólico.***

Hohmann, Banet e Weikart (1995) apontam que é importante que o educador promova momentos de jogos descritivos com as crianças, “de forma a incluir

oportunidades de descrição de coisas” (p. 207). Além disso, e tal como já foi abordado nos pressupostos teóricos, Ausubel defende que a linguagem possibilita uma maior manipulação de proposições e conceitos, e o aperfeiçoamento de significados, tornando-os mais concretos. Assim sendo, ao colocar as crianças em atividades de jogos simbólicos e descritivos, fará com que associem ou atribuam um nome, ou símbolo, a objetos, acontecimentos e conceitos, construindo um significado para cada um (Ausubel, 2003; Viveiros, 2013).

No sentido de explorar um poema através de um jogo descritivo e simbólico, utilizei a temática do Natal, tendo em conta que os elementos comuns são reconhecidos pelas crianças, dada a sua presença na cultura e tradição popular<sup>18</sup>. Atendendo ao interesse evidenciado por este grupo de crianças, face a rimas e lengalengas, optei por usar um poema em que estes elementos fossem predominantes. A atividade consistiu em associar as imagens representativas desses elementos às respetivas denominações, como segue o exemplo na **figura 37**.

**Figura 37.** Primeira quadra do poema *Eu queria ser Pai Natal*, de Luísa Ducla Soares.



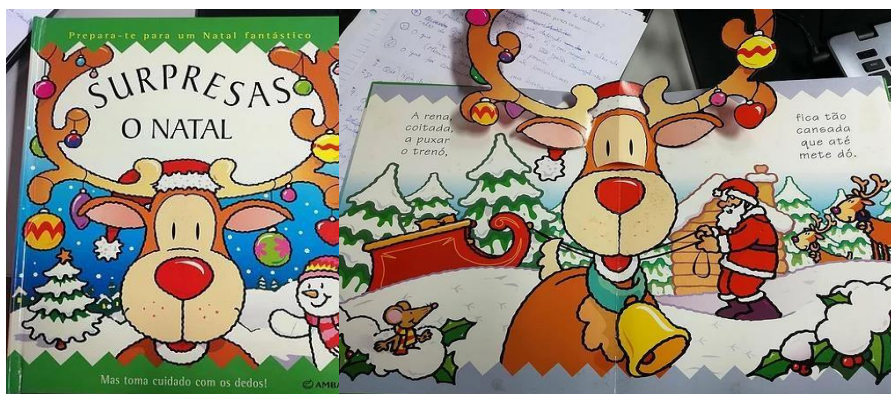
À medida que fui apresentando os cartazes com as três quadras do poema *Eu queria ser Pai Natal*, li e apontei para as palavras que estavam escritas de forma a permitir que as crianças associassem o objeto desenhado ao seu nome. Quando surgiam as imagens, correspondentes a uma das palavras do poema, pronunciava-a e depois pedia para identificarem apontando para a imagem, com o objetivo de atribuírem significado contextualizado à palavra através da imagem e vice-versa. Depois, retirei todas as imagens, que estavam presas com velcro, com o objetivo de, ao reler uma palavra, as

<sup>18</sup> Para Planificação 9, dias 4 a 6 de dezembro de 2017, ver Pasta 2 – APÊNDICES DA PARTE II (Prática I - Creche-EI, **Apêndice H**).

crianças preencherem com a respetiva figura, completando o cartaz. Visto que, neste caso, o jogo surgiu de imagens que já conheciam, o objetivo principal consistiu na prática da verbalização dos respetivos nomes, proporcionando um desenvolvimento da expressão verbal.

Aliadas a esta temática e de forma a dar continuidade, foram proporcionadas outras atividades que envolveram variadas expressões, com o intuito de estimular o desenvolvimento global das crianças. Como tal, uma das histórias contadas neste âmbito baseou-se no diálogo sobre as prendas de Natal, ou seja, as surpresas que o Pai Natal leva às crianças de todo o Mundo. Intitulado *Surpresas – o Natal*, este livro era em formato “pop-up”, o que incentivava e despertava a atenção das crianças para os elementos que continha nas suas páginas, além do texto ser em rima, o que incentivava à expressividade no conto da história. À medida que foi sendo feita a exploração de cada página, fui contando a história de cada surpresa que aparecia, sendo que a mais evidente era a figura de uma rena, como se pode verificar na seguinte figura:

**Figura 38.** Figura da rena presente na capa e dentro do livro *Surpresas - o Natal*.



Objetivando a criação de uma surpresa de Natal para as crianças levarem para casa, sendo fruto do seu trabalho, foi aproveitada a figura da rena para dar a motivação à próxima atividade. Assim sendo, em diálogo com a educadora cooperante, ficou decidido que realizaríamos uma prenda que envolvesse uma maior participação por parte das crianças, e não apenas uma coisa “perfeita” para levarem para casa. Nesta perspetiva, o papel das crianças passou por pintar os pratos de papel, de ambos os lados, de castanho (**Figura 39**), fazer a impressão das mãos, também em castanho, mas num tom diferente, para depois serem recortadas e representarem as hastes (**Figura 40**), e a impressão, no final, dos dedos de forma a fazer os olhos da rena.

**Figura 39.** Momentos da atividade de pintura dos pratos de papel com tinta e pincel (04-12-17).



**Figura 40.** Pintura e impressão das mãos para fazer as hastes da rena (06-12-17).



A nossa função, como adultos, apenas se restringiu ao corte, dobragem, colagem e à elaboração dos pompons vermelhos para os narizes. O produto final destinou-se às crianças, para levarem, como prenda e como enfeite, para casa, que resultou nos exemplos demonstrados pela seguinte figura:

**Figura 41.** Resultados finais das renas construídas.



Em suma, a panóplia de atividades, consubstanciadas nas estratégias que foram definidas com o objetivo de ir ao encontro da principal questão de intervenção, abordaram

as várias vertentes do desenvolvimento das crianças e proporcionaram momentos de aprendizagens transversais. Neste sentido, a expressão verbal, a motricidade fina, a autonomia e a construção de significados foram promovidas quase inevitavelmente, em todos os momentos de intervenção, salientando-se os referidos neste relatório, pela sua intencionalidade específica. Considerando o grupo como o centro de toda a ação pedagógica, as atividades centraram-se na concretização dos seus interesses, das suas necessidades e motivações.

#### 4.2.3 Projetos com a comunidade: Pão-por-Deus e Feira de Natal.

*"A colaboração dos pais/famílias, e também de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem."*

(Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 30)

No âmbito de “abrir as portas da sala à comunidade”, para promover estas situações de aprendizagem significativas e enriquecedoras entre a instituição educativa, família e restante comunidade, e em parceria com duas colegas que realizaram as suas práticas pedagógicas na mesma instituição, foram desenvolvidos dois projetos com a comunidade educativa envolvente. Os projetos consistiram na abordagem de duas grandes temáticas, de festividades próprias da cultura local: o Pão-por-Deus e o Natal. Assim, ao alargar o contexto sociocultural e familiar até ao meio pedagógico, da instituição, há lugar a uma interligação entre os valores de cidadania, de responsabilidade, de solidariedade e partilha, os quais se pretende promover nas crianças.

Na semana que antecedeu o dia do Pão-por-Deus, em colaboração com as nossas educadoras cooperantes, eu e as colegas preparámos uma peça de teatro para apresentar a toda a comunidade do edifício Girassol, sendo que as nossas educadoras cooperantes também ajudaram, participando na caracterização e desempenho do papel das personagens da história. Construímos o cenário (**Figura 42**), o guião<sup>19</sup>, que continha texto, personagens, adereços e particularidades do cenário, e reunimos todos os recursos necessários para a boa organização desta iniciativa, com base numa interação positiva com todos os intervenientes.

<sup>19</sup> Para Guião da Peça de Teatro “O Pão-por-Deus”, ver Pasta 2 – APÊNDICES DA PARTE II (Prática I - Creche-EI, **Apêndice L**).

A peça de teatro teve lugar no salão multiusos do edifício Girassol e contou com a presença de todos os grupos de crianças, desde a creche ao pré-escolar. Para o cenário, recriado, utilizámos elementos diversificados e reais de um ambiente de parque exterior, com folhas secas, ouriços e outros elementos decorativos já realizados pelas educadoras para outras ocasiões, que se adaptavam ao ambiente a simular (**Figura 42**).

**Figura 42.** Cenário da peça de teatro “O Pão-por-Deus”.



A dinâmica também incluiu, em grande parte, a utilização de músicas sobre a temática do outono, com a intenção de proporcionar o prazer pelo ritmo, pelo movimento e a apreciação deste género de expressão, reportando-se um grande interesse e participação das crianças. Assim, foi inerente compreender a importância “a longo prazo da estruturação de uma literacia musical desde os primeiros anos de vida (momento em que a criança apresenta o seu máximo potencial de desenvolvimento)” (Ferrão & Rodrigues, 2015, p. 7) que se manifesta nas experiências musicais proporcionadas na EI. Concluindo, esta peça de teatro que foi partilhada com todas as salas do edifício Girassol, revelou-se um momento, em comunidade, significativo para as crianças e uma boa forma de entretenimento com uma vertente cultural e social.

Numa fase posterior, em conversa com as educadoras foi-nos comentado que algumas salas tinham falta de material para realizar as atividades com as crianças. Tendo isto em conta, em conjunto pensámos que seria uma boa ideia realizar uma feira solidária, com a participação das famílias e de toda a comunidade pedagógica, para angariar fundos para as salas poderem adquirir os materiais necessários. Conversámos com a nossa orientadora científica e com as nossas educadoras cooperantes sobre a ideia e todas

concordaram. Decidimos, assim, tornar a feira num dos nossos projetos com a comunidade.

Primeiramente, começámos por decidir qual seria o tema da feira e, como o Natal estava próximo, decidimos que seria um bom momento para partilhar o sentimento de partilha e amizade associados a essa temática cultural, intitulando-a de “Feira dos Pequeninos”. Depois, pensámos quais os contributos de cada sala para a organização da feira em comunidade. Assim sendo, ficou decidido que, de acordo com as atividades de expressão plástica adequadas a cada projeto curricular de grupo, uma sala faria molduras e enfeites para o pinheiro, a outra faria bolachas e outras decorações de Natal.

Em conjunto com as educadoras, cada sala elaborou os seus materiais para vender na feira. A Sala das Bolinhas de Sabão ficou com a responsabilidade de concretizar bolachas de manteiga coloridas (**Figura 44**), pelo que se inseriu adequadamente nas áreas que estavam a ser trabalhadas, ou seja, a identificação e nomeação de cores e materiais associados às mesmas, bem como o desenvolvimento da motricidade fina.<sup>20</sup> Para a realização desta atividade, foi proporcionado, inicialmente, um momento de exploração dos ingredientes e das quantidades necessárias à confeção das bolachas de Natal, apoiado por um cartaz com todos os elementos<sup>21</sup>, seguindo-se de uma degustação dos ingredientes mais básicos como a farinha e a manteiga (**Figura 43**).

**Figura 43.** Momentos de exploração e degustação dos ingredientes da receita de bolachas.



<sup>20</sup> Para Planificação Semanal 7, dias 20 a 22 de novembro de 2017, ver Pasta 2 – APÊNDICES DA PARTE II (Prática I - Creche-EI, **Apêndice G**).

<sup>21</sup> Para Cartaz da Receita das Bolachas de Natal, ver Pasta 2 – APÊNDICES DA PARTE II (Prática I - Creche-EI, **Apêndice M**).

**Figura 44.** Confeção das bolachas de manteiga coloridas.

Organizámos toda a logística da feira, a nível de espaço, de cartazes, convites, definição de datas e de materiais necessários, publicitando esta iniciativa junto das famílias e pela comunidade envolvente<sup>22</sup>. Falámos com os pais das crianças de cada uma das salas, explicámos o objetivo da feira, quando seria realizada, e convidámo-los, se quisessem, a participar com bolos, doçarias e sumos. No geral, os pais foram muito generosos nas suas contribuições, trazendo uma variedade de produtos para ajudar na nossa causa comunitária.

A feira realizou-se durante os dias 28 e 29 de novembro, das 16:30h às 18:30h, no espaço da Sala-Parque, contando com o apoio e presença de algumas crianças das nossas salas que estiveram connosco, com a visita de imensos pais e familiares, bem como da restante comunidade educativa (**Figura 45**). Em suma, concluímos que correu muito bem e conseguimos angariar alguns fundos e ajudar as educadoras a proporcionar uma experiência mais rica e diversificada às crianças.

**Figura 45.** “Feira dos pequeninos” (28-11-17).

<sup>22</sup> Para convites e cartazes da Feira dos Pequenos, ver Pasta 2 – APÊNDICES DA PARTE II (Prática I - Creche-EI, Apêndice N).

A quantia monetária angariada na feira ficou à responsabilidade de uma das nossas educadoras cooperantes, para que distribuisse posteriormente por todas as salas do edifício Girassol. É de agradecer toda ajuda e participação das nossas educadoras cooperantes, a generosidade e participação dos pais e familiares e a disponibilidade e envolvimento no projeto de toda a comunidade pedagógica.

Em género de balanço final dos momentos em comunidade desenvolvidos ao longo desta prática pedagógica, assumo que a aproximação entre a comunidade pedagógica, a família e a instituição verificou-se essencial para o sentimento de segurança e confiança das crianças, pelo trabalho cooperativo realizado entre ambos. Assim, tornou-se possível proporcionar bem-estar e aprendizagens de qualidade para o desenvolvimento das crianças, a par de toda a comunidade pedagógica.

### **4.3 Reflexão Crítica sobre a Prática Pedagógica em Contexto de Creche/EI**

Conhecidos os desenvolvimentos teóricos e práticos desta intervenção pedagógica, importa refletir sobre todo o processo, de forma a transparecer a minha evolução a nível profissional e, também, pessoal. Os objetivos desta componente interventiva centraram-se na integração dos conhecimentos teóricos, considerando as características do grupo e as opções metodológicas privilegiadas, numa realidade que foi, numa primeira semana, observada e analisada. O colmatar de todo o processo formal objetivou, principalmente, a promoção e o desenvolvimento do meu perfil como educadora.

Ao longo da prática pedagógica, optei por adotar os pressupostos metodológicos e pedagógicos das teorias de Piaget, Vygotsky, Papert, Oliveira-Formosinho, Hohmann e Weikart, na medida em que procurei proporcionar aprendizagens significativas, realizadas de forma ativa, assentes na pedagogia em participação, valorizando a autonomia e a livre expressão. Estes princípios constituíram a base para todas as estratégias que foram delineadas, com a finalidade de comprovar, na prática, os conhecimentos teóricos de que as crianças, desde precoce idade, são capazes de explorar e realizar tarefas autonomamente e têm um maior desenvolvimento quando aprendem através dessas ações.

Segundo as OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), o educador de infância tem a responsabilidade de construir e gerir o currículo, planeando e agindo com

intencionalidade educativa, perante as particularidades do grupo de crianças, refletindo sobre as mesmas, mas, mais importante, sobre a sua prática pedagógica. Implica, portanto, que, nesta fase inicial, reflita sobre o contexto em que interage, de forma a adaptar e melhorar a sua prática em favor do mesmo. No entanto, não se pode restringir a *práxis* pedagógica a instantes pré-definidos, com todos os passos bem traçados, mas sim elaborar e preparar propostas e previsões, tendo sempre em consideração a intencionalidade educativa. Assim, as várias intervenções foram planeadas atendendo aos interesses e necessidades das crianças, mas, também, à diversidade de experiências, materiais e espaços físicos disponíveis.

As temáticas trabalhadas pretenderam abordar, de uma forma global e no contexto, objetos e sujeitos reais, tornando significativa e motivadora a aprendizagem e proporcionando uma melhor diversidade e qualidade da educação. As estratégias e atividades desenvolvidas ocasionaram momentos de interação entre as crianças e adulto-criança, no sentido de valorizar a expressão individual e promover dinâmicas colaborativas. As crianças, através da experimentação autónoma e guiada das atividades, desenvolveram a sua expressão individual, de acordo com os seus interesses, o espírito cooperativo, o entusiasmo e a participação direta, construindo o seu saber sustentado (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012).

Relativamente à questão de investigação acerca do desenvolvimento da expressão verbal, teoricamente não existem estratégias específicas e unicamente direcionadas para o objetivo de estimular a linguagem oral, sendo que deverá ser abordada de forma natural e interligada com outras temáticas. No entanto, deve ser dado sempre espaço à criança para se expressar, respeitando a sua vontade e liberdade, ao consolidar com o desenvolvimento da sua linguagem. Neste sentido, como educadora/estagiária pretendi proporcionar momentos de estimulação, colmatando as dificuldades que existiam. O processo é, e foi, longo, mas não implica uma focalização num só problema, mas sim uma abordagem transversal a nível de todas as DDA. Concluo que este projeto se revelou incompleto, considerando que não foi possível verificar grande evolução, dada a escassez de tempo. A questão-problema ficou definida um pouco mais tarde do que era esperado, o que provocou um atraso na planificação e operacionalização das estratégias. Todavia, este trabalho foi continuado pelas educadoras, no sentido de promover o bom desenvolvimento das crianças deste grupo.

Segundo a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, capítulo IV, artigo 10.º), um dos objetivos da Educação Pré-Escolar é “incentivar a

participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade” (p. 671). Como tal, é notório que o processo de colaboração com a comunidade e com os encarregados de educação tem efeitos positivos na educação das crianças, particularmente na perspectiva da socialização, bem como no desenvolvimento e na aprendizagem dos adultos intervenientes na mesma. Neste sentido, foram desenvolvidas várias intervenções que procuraram envolver a comunidade educativa, mais concretamente centradas nas épocas festivas como o Pão-por-Deus e o Natal. Os valores privilegiados nestas intervenções interligaram-se harmoniosamente com o lema orientador do Projeto Educativo de Escola 2016-2020 intitulado “Escola em valores: saber mais, ser melhor e viver feliz”, possibilitando a promoção de um ambiente educativo ajustado ao contexto.

Por fim, é necessário reafirmar que, no decorrer da prática pedagógica, a reflexão foi sempre um elemento presente pois, à medida que desenvolvia alguma estratégia, utilizava algum material ou abordava determinado tema, analisava também as reações e as manifestações das crianças. Esta análise teve por objetivo adaptar a minha intervenção, procurando sempre melhorá-la. Assim, a permanente atitude reflexiva acerca da funcionalidade e adequação dos materiais permitiu uma melhor organização e consequente modificação de acordo com as necessidades e a evolução do grupo. Um fator importante no reconsiderar da prática pedagógica e da adequação de estratégias e atividades consistiu na partilha e comunicação com a educadora cooperante e a equipa da sala, permitindo a troca de impressões acerca das ocorrências diárias e possíveis condicionantes.

Em suma, esta prática pedagógica, além de me proporcionar uma excelente experiência a nível profissional, permitiu-me um grande desenvolvimento a nível pessoal. Aprendi com os exemplos e indicações dadas pela educadora cooperante, que também me deu total liberdade para desenvolver a minha intervenção, o que contribuiu para o resultado final que assumo ser positivo. Posso afirmar que as circunstâncias do fator tempo foram as que mais condicionaram o trabalho desenvolvido, mas não condicionou a aprendizagem significativa nem o desenvolvimento das competências das crianças, pretendidas *à priori*. Tais circunstâncias só me ajudaram mais a estar pronta para todo o tipo de percalços que surjam quando me auto proponho a concretizar os objetivos delineados.

## Capítulo 5 – Prática em Contexto do 1.º Ano do 1.º CEB

No âmbito da prática pedagógica realizada numa turma de 1.º ano do 1.º CEB foram desenvolvidas e aplicadas numerosas atividades que tiveram por base o desenrolar de aprendizagens significativas, atendendo aos conteúdos programáticos. Esta intervenção decorreu durante as semanas entre 9 de abril e 5 de junho de 2018, na EB1/PE/C da Nazaré.

O 1.º CEB dispõe da particularidade de ser o primeiro passo no ensino formal, em que deve ser seguida uma abordagem curricular de forma integradora, ou seja, assente numa transversalidade de temas e de uma interdisciplinaridade, com o objetivo de formar a criança a nível pessoal e social (Marchão, 2012). Segundo o Ministério da Educação (2004):

(...) os programas propostos para o 1.º Ciclo implicam que o desenvolvimento da educação escolar, ao longo das idades abrangidas, constitua uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem activas, significativas, diversificadas integradas e socializadoras que garantam, efectivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno. (p. 23)

Cabe, assim, ao professor a responsabilidade de gerir o currículo, adequando-o ao contexto específico em que se insere e proporcionando momentos de aprendizagem de qualidade aos seus alunos.

Ao considerar que o perfil de desempenho do professor baseia-se na conceção e desenvolvimento do currículo, de forma integrada e contextualizada, está pressuposto que este deve organizar o ambiente pedagógico, observar, planificar, avaliar e, principalmente, estabelecer relações pedagógicas, nomeadamente com as crianças, suas famílias e restante comunidade educativa (Vasconcelos, 2009). Neste sentido, no decorrer deste capítulo destacam-se aspetos pertinentes acerca do contexto que marcaram a prática pedagógica desenvolvida ao longo destas nove semanas de estágio curricular.

Refletir acerca do processo desenvolvido no estágio permite uma interligação consciente entre a teoria, abordada e estudada previamente, e a prática aplicada à realidade. Assim, a reflexão demonstra-se de relevante importância visto que é a base da formação de professores, um instrumento aliado às planificações desenvolvidas, que permitirá aprimorar a prática pedagógica (Zabalza, 2004). Sendo este processo de reflexão acerca da prática pedagógica, as informações aqui expostas têm como objetivo transparecer uma visão geral do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido e as

considerações finais sobre o mesmo, que possibilitou uma notória evolução pessoal e profissional.

## 5.1 Enquadramento: O Ambiente Pedagógico

*“O desenvolvimento da educação decorre de vários vetores sociais, culturais e pessoais de âmbito global, local, num determinado tempo e espaço.”*

(Kot-Kotecki, 2015, p. 25).

Atendendo à afirmação, depreende-se que, ao contextualizar o ambiente educativo, onde se insere a instituição educativa e as crianças que a frequentam, o professor analisa os comportamentos, as atitudes e as predisposições dos agentes educativos. Deste modo, conhecendo as características do meio e dos seus intervenientes, procurará corresponder às particularidades dos seus alunos e da comunidade em que se circunscrevem, de forma a enquadrar a sua prática pedagógica, adequadamente.

Tal como analisado aqui e reportado no capítulo anterior (**Prática em Contexto de Creche/EI**), torna-se importante, desta forma, especificar o ambiente pedagógico em que foi realizada a prática destinada ao 1.º CEB. Neste sentido, e considerando que a instituição-mãe onde foi realizada a prática na Creche/EI se repete nesta prática, os aspetos referentes à EB1/PE/C da Nazaré, como já foram analisados nesse capítulo, não serão novamente mencionados com minuciosidade, apenas serão referidos aspetos gerais, importantes para a contextualização do ambiente pedagógico vivenciado.

### 5.1.1 Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré<sup>23</sup>.

A prática pedagógica, desenvolvida no 2.º semestre do ano letivo de 2017/2018, teve lugar na EB1/PE/C da Nazaré, especificamente no edifício principal da instituição, o que diferencia da prática anterior, concretizada no edifício anexado à instituição, “O Girassol”.

Considerando a informação já fornecida no capítulo da **Prática em Contexto de Creche/EI**, constatamos que a EB1/PE/C da Nazaré está localizada numa zona privilegiada de recursos e em grande número populacional, a freguesia de São Martinho,

<sup>23</sup> Para mais informações sobre a EB1/PE/C da Nazaré, consultar o site <http://escolas.madeira-edu.pt/Default.aspx?alias=escolas.madeira-edu.pt/eb1penazare>

fator que influencia o ambiente escolar, sendo que abrange crianças de diversos estratos sociais.

A oferta educativa, desde o ano letivo de 2016/2017, abrange a valência Creche, até ao final do 1.º CEB, o que permite uma continuação pedagógica regular e constante às crianças daquela área habitacional. Segundo o PEE desta instituição, na altura, no edifício principal funcionava uma sala do Pré-Escolar com 21 crianças, no piso do rés-do-chão, e treze turmas do 1.º CEB, com um total de 232 alunos, no primeiro piso.

O edifício principal, onde foi realizada a referente prática pedagógica, disponha de um inventário de materiais, para todos os restantes edifícios, e dos seguintes espaços interiores e exteriores, caracterizando-se pela sua amplitude:

**Quadro 3.** Espaços interiores e exteriores do edifício principal da EB1/PE/C da Nazaré.

Espaços interiores	Espaços exteriores
Gabinete de Direção	Campo Polidesportivo
Secretaria	2 Pátios Semicobertos
Sala de Professores/Educadores	Parque Infantil
7 Salas de Aulas 1.º CEB (curriculares)	Horta Pedagógica
Sala de EPE	Jardins
Sala de TIC	
Sala de Inglês	
Sala de Expressão Musical e Dramática	
Sala de Expressão Plástica	
2 Salas de Estudo	
Sala de Apoio Pedagógico (Ensino Especial)	
3 Salas de Apoio/Clubes	
Biblioteca	
Sala de Apoio à Biblioteca	
Reprografia	
Refeitório	
Economato	
Cozinha	
4 Arrecadações pequenas	
Vestiário de pessoal não docente	
Bar	
Salão Polivalente	
8 Sanitários (separados para alunos, crianças e pessoal docente/não docente)	

**Adaptado de:** Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré (2016-2020).

É de referir que a instituição dispõe, ainda, de uma parceria com o Clube Naval do Funchal, que se localiza nas suas imediações, onde são realizadas as aulas de natação no horário da curricular de Educação Física.

### 5.1.2 Organização do espaço e do tempo da sala do 1.º B.

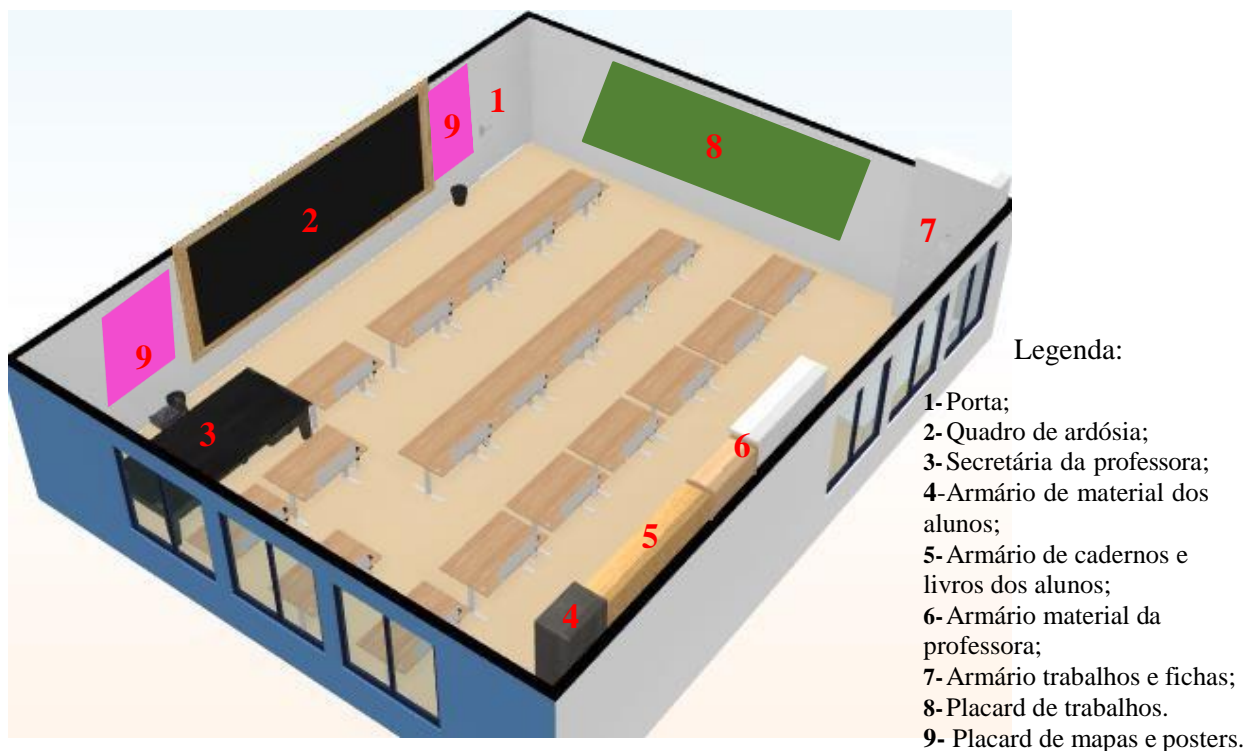
*“A gestão dos espaços disponíveis deve contribuir para a qualidade global do ambiente de aprendizagem.”*

(Morgado, 1997, p. 58)

No âmbito da intervenção pedagógica para melhor fazer corresponder a ação do professor ao processo de aprendizagem dos alunos, considerando as suas motivações e experiências, é importante “um tipo de organização do espaço, do tempo e das actividades escolares que favoreça a comunicação, a partilha e a cooperação entre os actores educativos em presença numa sala de aula” (Trindade & Cosme, 2010, p. 154). Como tal, importa evidenciar as particularidades referentes à organização do espaço e do tempo da sala do 1.º B, objetivando a compreensão e fundamentação da prática pedagógica concretizada neste ambiente.

O espaço físico da sala de aula do 1.º B situava-se no primeiro piso e caracterizava-se por ser amplo, bem iluminado, pelas janelas que tinha ao fundo e na lateral da sala, e organizado segundo uma lógica funcional. Os recursos materiais encontram-se arrumados em armários que estavam ao fundo da sala, ocupando assim o mínimo de espaço possível e permitindo uma boa deslocação dentro da mesma (**Figura 46**). Todos os dias, um ou dois alunos ficavam responsáveis por distribuir os cadernos e/ou livros a utilizar em cada

**Figura 46.** Reconstituição, em 3D, da planta da sala do 1.º B.



aula, que se encontravam arrumados no armário ao fundo da sala. Esta estratégia incentivava o sentido de autonomia, responsabilidade e de organização dos alunos.

As mesas estavam dispostas em várias linhas, agrupando um certo número de alunos, consoante os níveis de distração, mas com o intuito de proporcionar um bom ambiente de aprendizagem cooperativa, sendo que o espaço e os materiais podiam ser adaptados a diversas formas de trabalho. Entende-se por um bom ambiente aquele que procura estabelecer uma comunidade de aprendizagem, ou seja, em que todos os alunos cooperem com o intuito de aprenderem melhor (Valadares & Moreira, 2009).

**Figura 47.** Representação fotográfica da dianteira da sala do 1.º B.



Em certas ocasiões o espaço tinha de ser reorganizado, dada a recente adaptação das crianças ao meio, estando habituadas na EPE a estruturas mais abertas à expressão livre. Assim, a professora tinha de ir ajustando os lugares conforme as dificuldades de concentração, as dificuldades de aprendizagem ou as dificuldades de visibilidade do quadro. Os alunos com mais dificuldades ficavam nas mesas da primeira fila, junto ao quadro, de forma a possibilitar prontamente a ajuda da professora.

As paredes da sala estavam preenchidas com quadros/mapas funcionais, com trabalhos realizados pelos próprios alunos, no sentido de estabelecer uma certa lógica de continuidade nas aprendizagens, para não se esquecerem do que iam aprendendo. Junto

ao quadro, à esquerda, encontravam-se mapas de presença, tempo e aniversários, normalmente preenchidos pela professora titular.

**Figura 48.** Placard, junto ao quadro de ardósia, com mapas e posters.



No geral, compreende-se que o espaço era ajustável ao ambiente pedagógico a proporcionar, sendo uma responsabilidade do professor orientar essa organização. O facto de conter trabalhos e posters sobre os conteúdos em todas as paredes poderia ser um pouco confuso em termos de disposição, no entanto, fornecia um apoio aos alunos.

Em termos de estruturação do tempo da sala do 1.º B, o horário curricular era distribuído no turno da manhã, das 8h30 às 13h30, entre as áreas de Matemática, Estudo do Meio, Português e TIC, orientadas pela professora titular. As restantes áreas curriculares, coadjuvadas por outros professores especializados, como Educação Física, Expressão Musical e Inglês eram lecionadas em horas específicas dentro do horário da manhã. No turno da tarde tinham lugar as extracurriculares, distribuídas pelo seguinte horário:

**Figura 49.** Horário do 1.º B para o ano letivo de 2017/2018.

	Segunda	Sala	Terça	Sala	Quarta	Sala	Quinta	Sala	Sexta	Sala
14:30 - 15:00	OTL	P	CLUBE	2	ESTUDO	6	OTL	P	ESTUDO	6
15:00 - 16:00	INGLÊS	18					EXP. PLÁSTICA	2		
16:00 - 16:30	INTERVALO									
16:30 - 17:30	EXP. MUSICAL	4	EXP. PLÁSTICA	2	CLUBE	18	BIBLIOTECA	11	TIC	3
17:30 - 18:30	CLUBE	P	ED. FÍSICA	P	CLUBE	P	CLUBE	12	CLUBE	11
Horário Curricular:	Ed. Física:	6ª feira	12:30 - 13:30 (Natação)				CNF	Clube Naval Funchal		
	Exp. Musical:	5ª feira	12:30 - 13:30				P	Polidesportivo		
	TIC:	2ª feira	12:30 - 13:30							
	Inglês	5ª feira	08:30 - 09:30							

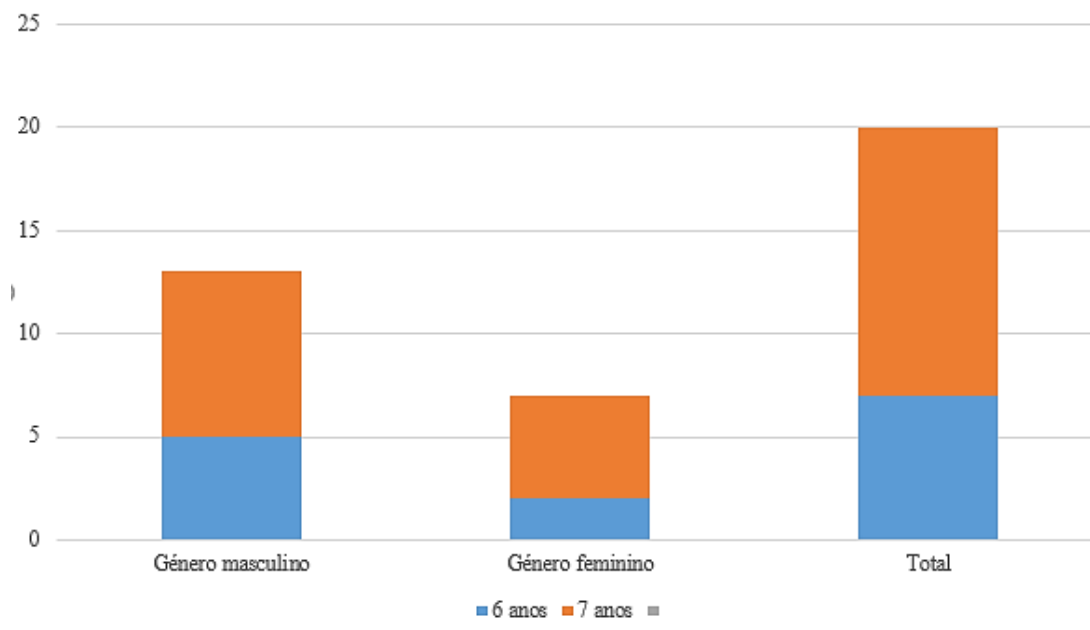
As aulas de Matemática, Português e Estudo do Meio eram lecionadas na sala principal, enquanto que as de TIC, Expressão Musical e Inglês eram nas salas destinadas a cada uma dessas áreas, no piso abaixo. A necessidade de utilizar estas salas decorre da situação das aulas de 3.º e 4.º anos serem nas mesmas salas dos 1.º e 2.º anos, no turno da tarde, sendo que o horário destas áreas tem ajustes, que tanto dispõem de horas no turno da manhã como no turno da tarde, privilegiando-se as áreas de Português, Matemática e Estudo do Meio.

### 5.1.3 A turma do 1.º B.

Conhecer as características dos alunos e do seu contexto familiar constitui uma grande preocupação para o professor, na medida em que fornecerá informações particulares para poder adequar as suas práticas pedagógicas à turma com que trabalha. Neste sentido, após uma recolha de dados sobre os alunos, realizada através de conversas com a professora cooperante, da análise das fichas individuais e através da observação, foi possível elaborar uma breve caracterização da turma em geral.

A turma do 1.º B era constituída por 20 alunos, sendo 13 do sexo masculino e 7 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os seis e os sete anos, sendo que a idade mais frequente é os sete anos (**Gráfico 2**). A maior parte destes alunos, antes de entrar no 1.º CEB, já frequentava estabelecimentos educativos localizados na freguesia de São Martinho, o que é relevante visto que quase todos eram provenientes da mesma, à exceção de 3 alunos, com residência em Câmara de Lobos ou Campanário.

**Gráfico 2.** Distribuição dos alunos do 1.º B, por idades e género.



Relativamente ao contexto familiar, é de referir que não foi possível recolher dados de 2 crianças, no entanto, das restantes 18, afirma-se que 3 mães e 2 pais estão desempregados. No que respeita aos pais que estão empregados, observa-se que, na maioria, desempenham atividades profissionais tais como, empregado de mesa, ao balcão ou de quartos, vendedor, electricista, auxiliar operacional ou administrativo, professor, entre outros.<sup>24</sup>

Esta turma, orientada pela professora Cristina, era heterogénea, tanto a nível social como a nível pessoal e evidenciava um bom clima inter-relacional, dentro e fora da sala de aula. Os alunos manifestavam interesse em participar e motivação para realizar as atividades propostas, tentando sempre responder às questões colocadas por mim e pela professora cooperante.

Importa referir que dois alunos entraram na turma no decorrer do ano letivo e possuíam nacionalidade venezuelana, pelo que revelavam algum atraso a nível do conhecimento nas disciplinas de Matemática e de Português. Quanto ao acompanhamento e atenção individualizada a estes alunos, era dada maioritariamente pela professora titular, sendo que dispunha exercícios mais específicos para ambos.

Os outros alunos revelavam um bom aproveitamento a nível do Português e do Estudo do Meio, sendo que a Matemática era a disciplina que suscitava mais dificuldades, a nível do raciocínio dos alunos. Este aspeto foi um dos fatores, apontado pela professora cooperante e observado no contexto real, pelo que decidi incluir no âmbito do Projeto de Investigação-Ação, sendo uma das problemáticas evidenciadas e a razão por ter adequado certas atividades.

No geral, posso admitir que a turma acompanhava as atividades realizadas, não ignorando, claro, as devidas adaptações que eram necessárias e que foram feitas ao longo da prática pedagógica, para um melhor aproveitamento.

## **5.2 Intervenção Pedagógica na Turma do 1.º B**

A prática pedagógica desenvolvida na turma do 1.º B teve a duração de nove semanas, considerando que a primeira consistiu no reconhecimento do contexto, em forma de observação participante com o objetivo de recolher informações sobre o mesmo. Neste

---

<sup>24</sup> Para Caracterização Profissional dos Encarregados de Educação do 1.ºB, ver Pasta 3 – ANEXOS DA PARTE II (Prática II - 1.ºB 1.º CEB, **Anexo 3**).

sentido, assumindo uma atitude reflexiva sobre os momentos observados, foram idealizadas planificações para os primeiros três dias de cada semana, ao longo de um total de oito semanas de intervenção. Tal como referiu Morgado (2001), esta atitude, assumida pelo professor, deve ser permanente e ativa, contribuindo, assim, para uma avaliação e regulação do trabalho que desenvolve. Assim, foi nesta ótica que surgiu uma questão de investigação-ação, centrada numa das dificuldades desta turma, que se encontra expressa no ponto posterior.

Em suma, as atividades que aqui se encontram refletidas contextualizam-se numa metodologia de aprendizagem significativa e construtivista, atendendo a práticas pedagógicas adequadas. Estas práticas são assim definidas quando o professor tem em conta os conhecimentos prévios dos alunos, utiliza materiais ajustados às competências e objetivos a desenvolver e dá ênfase aos motivos pelos quais os alunos se empenham na aprendizagem (Lopes & Silva, 2010). Deste modo, o principal intuito destas intervenções cingiu-se no papel ativo dos alunos no seu processo de aprendizagem, procurando promover a sua motivação e predisposição para aprender.

### **5.2.1 Enquadramento da questão de Investigação-Ação.**

Decorrente da observação participante e da prática desenvolvida nas primeiras semanas de intervenção, foram sendo recolhidas informações e conclusões acerca do nível de desenvolvimento dos alunos em cada área curricular, das capacidades de socialização e das suas reações face a determinadas ocorrências. Estas ilações permitiram a construção de uma prática deliberada, na medida em que as ações pedagógicas se condicionaram a partir deste feedback, para promover uma melhoria do desempenho dos alunos (Lopes & Silva, 2010).

Uma das preocupações evidenciadas no envolvimento dos alunos em atividades de Matemática centrava-se na compreensão dos aspetos figurativos/abstratos, que implicava o raciocínio. Em diálogo com a professora cooperante foi notório que era necessário incidir mais a atenção nesta dificuldade, aquando da aprendizagem de conteúdos matemáticos, auxiliando de forma mais prolongada. Os alunos apresentavam dificuldades em compreender a lógica de representação e cálculo dos números, não conseguindo relacioná-los uns com os outros em termos das suas propriedades.

Aprender matemática não se centra apenas na aquisição dos conceitos, mas também na compreensão desse processo de aprendizagem, ou seja, os alunos devem

compreender como é que estes conceitos podem ser aplicados noutras situações, inclusive do quotidiano, desenvolvendo habilidades de raciocínio (Alsina, 2004; Moreira & Oliveira, 2004). Segundo a teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget, abordada anteriormente, é por volta dos 7 anos que a criança assume a evolução das estruturas lógicas, consciente de que implica uma combinação das mesmas com o seu modo de agir. Estas estruturas, quando são adquiridas, permitem que a criança utilize conceitos abstratos, o que promove o constante desenvolvimento do seu raciocínio matemático (Reis, 2004).

Quando se fala de raciocínio matemático ou lógico-matemático, subentende-se que os conceitos de números, operações, medidas, geometria, entre outros, estão envolvidos, no entanto, esta capacidade implica o desenvolvimento de competências para solucionar situações novas, perante as quais não se conhece o processo de resolução. Assim sendo, esta abordagem deve partir do professor quando orienta as atividades e os recursos para promover a aquisição das competências lógico-matemáticas, de forma a relacioná-las com situações reais, sendo mais significativas para os alunos (Alsina, 2004).

Tal como está patente no documento emitido pelo Ministério da Educação, do Programa e das Metas Curriculares de Matemática para o Ensino Básico, nos primeiros anos de escolaridade, a aprendizagem da Matemática deve ser feita a partir da exploração do concreto para passar ao abstrato. Neste sentido, dada a relevância do abstrato nesta disciplina, é essencial que o professor adapte os métodos e os materiais a cada contexto, permitindo um bom aproveitamento de todos os seus alunos (Matos & Serrazina, 1996; Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2013).

A iniciativa de proporcionar aprendizagens mais motivantes e significativas centradas nas capacidades de raciocínio matemático deve partir do professor, como modelo e considerando que este deve criar oportunidades para as crianças pensarem por si mesmas e colocar à sua disposição materiais que facilitem essa ação. A utilização de materiais diversificados assume-se como um meio facilitador das aprendizagens do abstrato para o concreto, tornando-as significativas e correspondendo às necessidades de manipular e experimentar que as crianças têm. Já as teorias pedagógicas, referenciadas neste relatório, refletem e justificam a utilização destes materiais como um modo de levar as crianças a compreender, através de modelos concretos, os conceitos matemáticos de forma mais motivadora e esclarecedora (Alsina, 2004; Araújo, 2008; Oliveira, 2008).

Assim, o meu principal objetivo, nesta circunstância, centrou-se na exploração de vários materiais que transmitissem e significassem ideias matemáticas, de modo a auxiliar

o raciocínio matemático dos alunos. Não obstante, é importante referir que a identificação da problemática foi concretizada numa fase tardia, dada a curta extensão para conhecer realmente o contexto e os alunos, o que condicionou, em parte, a sua resolução.

Na sequência da atitude reflexiva acerca das habilidades a promover nestas crianças, e seguindo uma metodologia interventiva, surgiu a seguinte questão de Investigação-Ação:

***“Como desenvolver o raciocínio matemático com materiais diversificados, numa turma de 1.º ano do 1.º CEB?”***

### **5.2.2 Operacionalização de estratégias de intervenção.**

Próprio do ofício de professor, surgem os momentos em que as práticas são repensadas e melhoradas a favor de uma aprendizagem com qualidade para os alunos, objetivando o colmatar das suas necessidades individuais. Assim, considerando a problemática analisada e com o intuito de estimular as capacidades de raciocínio matemático, procurei incluir estratégias nos vários conteúdos trabalhados em Matemática, e noutras áreas, de forma interdisciplinar, a partir do momento em que ficou definida a questão-problema.

Numa ótica de promover um bom raciocínio matemático e tendo em conta que devemos agir do básico para o complexo, trabalhar a capacidade de utilizar raciocínios numéricos em contextos reais envolvia começar com atividades do bloco “Números e Operações”. Este é a base/referência para todos os outros blocos, sendo que as competências a serem trabalhadas abrangem a perceção dos números, as formas de os representar, as relações entre números e os sistemas de numeração e permite que calculem com facilidade para uma melhor aquisição das competências matemáticas (Alsina, 2004; Araújo, 2008). Como tal, uma das estratégias foi aplicada em atividades que se cingiam à abordagem de conteúdos numéricos, dentro deste bloco, objetivando uma ação sequencial, do particular para o geral.

“Ter o sentido do número implica perceber as diferentes utilizações dos números; na contagem, na ordenação, na localização, na estimação numérica de cálculos, mas também nas medidas e na estimação de medidas” (Serrazina, citada por Araújo, 2008, p. 31). A partir desta noção, adquiridos os conceitos de número e de quantidade, os alunos facilmente compreenderão outros conceitos mais abstratos, tais como as medidas e a

estimativa, sem utilizar cálculos. Assim, numa fase posterior, foram trabalhados aspetos reais do quotidiano, inerentes à exploração de quantias monetárias, em contexto de sala de aula.

Ambas as abordagens, embora envolvendo conteúdos diversos, centraram-se na estratégia de utilizar recursos e atividades lúdico-manipulativas, no sentido de facilitar “a compreensão tanto do significado das operações numéricas como das relações que existem entre essas operações” (Alsina, 2004, p. 33). Com a utilização de diferentes materiais manipuláveis foram criadas oportunidades motivantes para que os alunos experimentassem e construíssem, autonomamente, significados no domínio da Matemática, consciencializados para a sua utilização no dia-a-dia.

#### *5.2.2.1. Números e algoritmos com materiais diversificados.*

##### *Números*

Numa primeira fase, considerando o ponto de partida da turma em relação ao nível de evolução na Matemática e em concordância com a professora titular, procurou-se “valorizar a capacidade de criar, conjecturar e resolver problemas, de raciocinar e comunicar matematicamente num ambiente de auto-confiança e em cooperação com os pares” (Moreira & Oliveira, 2004, p. 15). Como tal, na planificação e orientação destas atividades pretendeu-se abordar os conceitos mais simples, levando os alunos a questionar, resolver e agir em função das atividades que eram propostas.

De acordo com a temática que havia sendo abordada nos dias anteriores, em Estudo do Meio, nomeadamente os animais, pretendi interligar com os conteúdos a trabalhar em Matemática, num sentido de sequencialidade e de transdisciplinaridade. Esta primeira atividade sucedeu-se numa fase inicial, de aprendizagem dos números até 100, ou seja, para compreender a noção e seguimento dos números e da quantidade que representam.

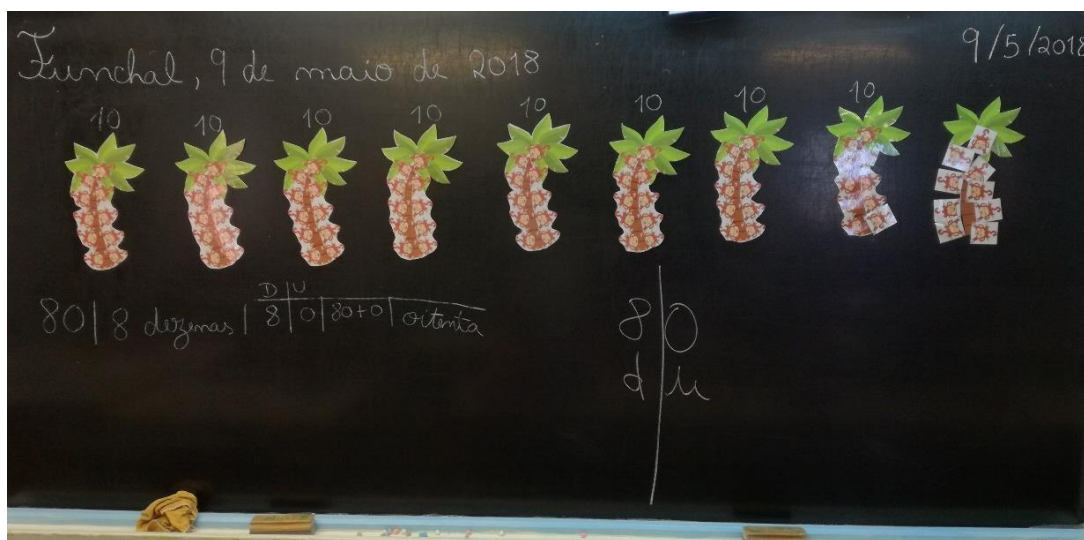
A planificação da atividade propunha a sua realização temporal para, aproximadamente, 1 hora, incluindo os exercícios de consolidação, cujo objetivo principal era abordar o número oitenta.<sup>25</sup> Assim, para iniciar a aula dialogámos, em grande grupo, sobre qual seria o animal que se pendurava nas árvores e saltava de uma para outra, chegando à conclusão de que era o macaco.

<sup>25</sup> Para Planificação 4, dia 9 de maio de 2018, ver Pasta 2 – APÊNDICES DA PARTE II (Prática II - 1.º B 1.º CEB, **Apêndice O**).

Com o objetivo de demonstrar concretamente as noções de dezena, unidade e “verificar que dois conjuntos têm o mesmo número de elementos ou determinar qual dos dois é mais numeroso utilizando correspondências um a um” (Bivar *et al.*, 2013, p. 4), construí um material manipulável que consistia em oito imagens de árvores plastificadas e várias imagens de macacos, também plastificados. Este recurso pretendia que em cada árvore só fosse possível encaixar 10 macacos, com velcro, representando, assim, uma dezena. A partir desta introdução ao material, à vez, os alunos foram ao quadro contar e colocar os macacos nas árvores, até chegar ao último número que haviam aprendido, o 79. Neste caso, compreenderam que faltava um macaco para completar a oitava árvore, chegando então a oito dezenas, correspondente ao número oitenta.

Descoberto o “novo” número, voltei a retirar os macacos das árvores e recapitulámos todos os números até oitenta, em grande grupo, à medida que os alunos, à vez, iam ao quadro preencher as árvores.

**Figura 50.** Representação, no quadro, do número 80 com o material didático.



De modo a consolidar as aprendizagens referentes à contagem e conhecimento do número oitenta, foram distribuídas folhas com o “quadro do 80”, onde os números até 89 deveriam ser representados de diversas formas, como mostra a figura na página seguinte:

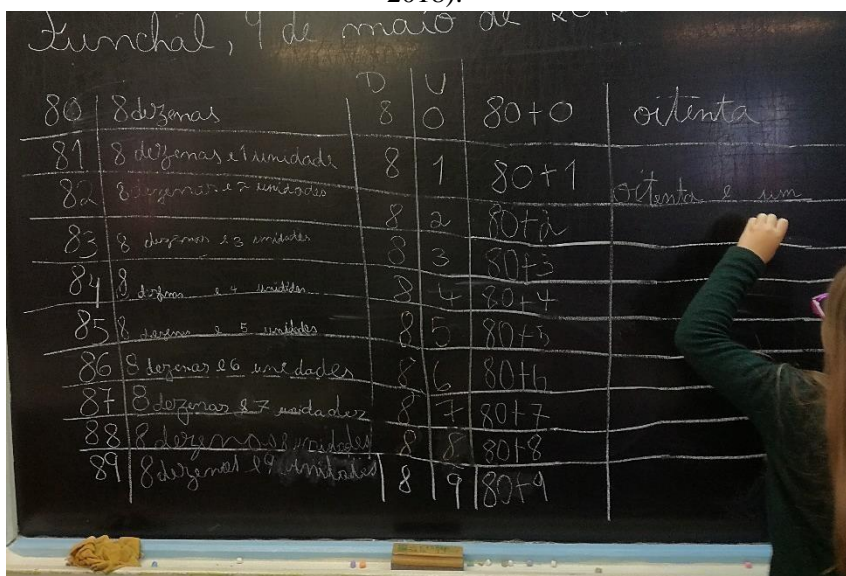
Figura 51. Quadro do 80.

		D	U		
80	8 dezenas	8	0	$80 + 0$	oitenta
81	8 dezenas e 1 unidade	8	1	$80 + 1$	oitenta e um
82	8 dezenas e 2 unidades	8	2	$80 + 2$	oitenta e dois
83	8 dezenas e 3 unidades	8	3	$80 + 3$	oitenta e três
84	8 dezenas e 4 unidades	8	4	$80 + 4$	oitenta e quatro
85	8 dezenas e 5 unidades	8	5	$80 + 5$	oitenta e cinco
86	8 dezenas e 6 unidades	8	6	$80 + 6$	oitenta e seis
87	8 dezenas e 7 unidades	8	7	$80 + 7$	oitenta e sete
88	8 dezenas e 8 unidades	8	8	$80 + 8$	oitenta e oito
89	8 dezenas e 9 unidades	8	9	$80 + 9$	oitenta e nove

Estas folhas foram coladas no caderno com o intuito de incentivar uma organização mental e gráfica para, posteriormente, os alunos poderem rever as aprendizagens de forma contínua e significativa.

Sucedeu-se um momento para corrigir o trabalho que foi realizado individualmente, mas sob supervisão, desta vez em grande grupo, no quadro, permitindo a participação oral de todos os alunos e, também, a sua ida ao quadro, num contexto de troca de resoluções e de aprendizagem cooperativa.

Figura 52. Correção do exercício em grande grupo, no quadro (09-05-2018).



Para finalizar, reutilizei cinco das árvores plastificadas colocando-as, desta vez no verso no quadro, e escrevi, com caneta de quadro branco, números em cada uma delas, para fazer um exercício de ordem crescente. Como tal, este material didático pôde assumir várias formas consoante os exercícios, dando oportunidade aos alunos de o manipularem. Este exercício pretendeu que, à vez, os alunos fossem ao quadro ordenar as árvores, que continham números de 0 a 80, por sequências crescentes ou decrescentes.

No geral, os alunos demonstraram interesse e motivação na aprendizagem destes conceitos com o material didático, pois, ao utilizar recursos e atividades diferenciadas do que já estavam habituados, possibilitou uma forma distinta de trabalhar os conceitos, apelando à sua criatividade e à capacidade de abstração. Assim, foram idealizadas outras formas de contar até oitenta e de compreender a quantidade de dezenas que compõem este número.

### *Algoritmos*

Numa fase posterior, uma vez que os conteúdos a trabalhar se baseavam na aplicação dos algoritmos, tanto para a adição como para a subtração, envolvendo as noções de dezena e unidade,<sup>26</sup> procurei desenvolver um mecanismo diversificado e estimulante para tornar eficaz a compreensão e a adequada utilização do algoritmo. Segundo Matos e Serrazina (1996), concordando também com Ponte e Serrazina (2000), usar objetos, ou seja, material didático manipulável, distingue-se como uma forma de representação de ideias matemáticas que ajudam os alunos a compreendê-las.

Optei por iniciar a aula com um problema, solucionado em grande grupo, provocando o raciocínio e preparando a disposição e motivação dos alunos para a atividade principal. Posteriormente, através de material relativamente simples, isto é, cartões com cores distintas, plastificados, definindo as unidades (azul) e as dezenas (vermelho), defini o objetivo de construir, com os mesmos, o resultado das operações que estavam numa ficha<sup>27</sup>.

O principal intuito desta atividade centrou-se na compreensão da posição dos números, tendo em conta se representavam a classe das dezenas ou a das unidades.

<sup>26</sup> Para Planificação 6, dia 23 de maio de 2018, ver Pasta 2 – APÊNDICES DA PARTE II (Prática II - 1.º B 1.º CEB, **Apêndice P**).

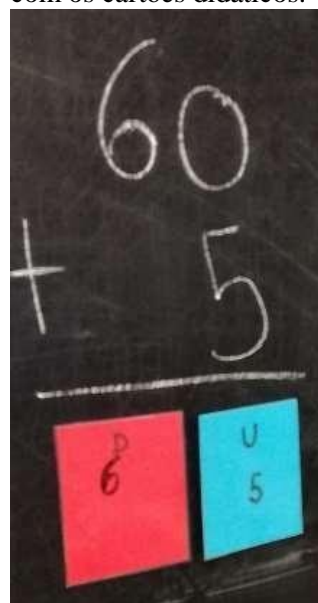
<sup>27</sup> Para Ficha de Operações, ver os anexos da Planificação 6, dia 23 de maio de 2018 (**Apêndice P**).

Idealizei a atividade para que fosse concretizada a pares, valorizando a troca de ideias entre os alunos, visto que é criado um ambiente em que se sentem à vontade para se exprimir, analisar e aperfeiçoar, conjuntamente, ideias matemáticas (Ponte & Serrazina, 2000). Como tal, cada par dispunha de dois cartões, um vermelho e um azul com as iniciais D e U, respetivamente, de duas fichas com as operações, de uma caneta de feltro ou de quadro branco e de material de escrita convencional. A constituição dos pares foi feita por mim, considerando o nível de cooperação entre alunos com mais dificuldade e alunos com menos dificuldade, e, também, a proximidade entre as mesas, de modo a não criar alvoroço.

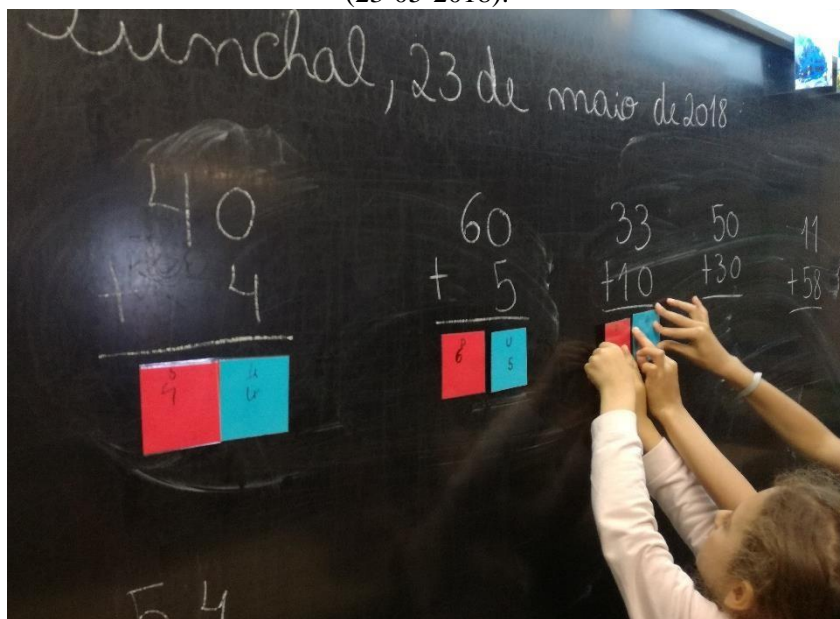
Em primeiro lugar, com o grande grupo, foi analisado o material didático e qual a sua função para resolver o algoritmo. Posteriormente, após a entrega de todo o material aos pares, pediu-se que resolvessem, a pares, as operações da ficha, considerando o posicionamento dos números face à diferenciação entre dezena e unidade e utilizando os cartões como forma de representar, no concreto.

A fim de promover a participação ativa e valorização do trabalho dos alunos, foi realizada a correção no quadro, sendo que, para isso, solicitei que cada par solucionasse uma operação, escrevendo nos cartões o resultado e colocando-os na devida posição (**Figura 54**). Mas, antes de poderem colocar os cartões no quadro, com bostik, tiveram de mostrá-los à turma, explicar o raciocínio, ou seja, o porquê de os colocarem naquela posição, evidenciando qual a classe (dezena ou unidade) e qual a posição, alertando para qual deve ser colocado primeiro (unidades). Esta tarefa incentivou a expressão individual dos alunos, permitindo que partilhassem verbalmente os processos que seguiram e os resultados que obtiveram com os colegas (Alsina, 2004) (**Figura 55**).

**Figura 53.** Resolução com os cartões didáticos.

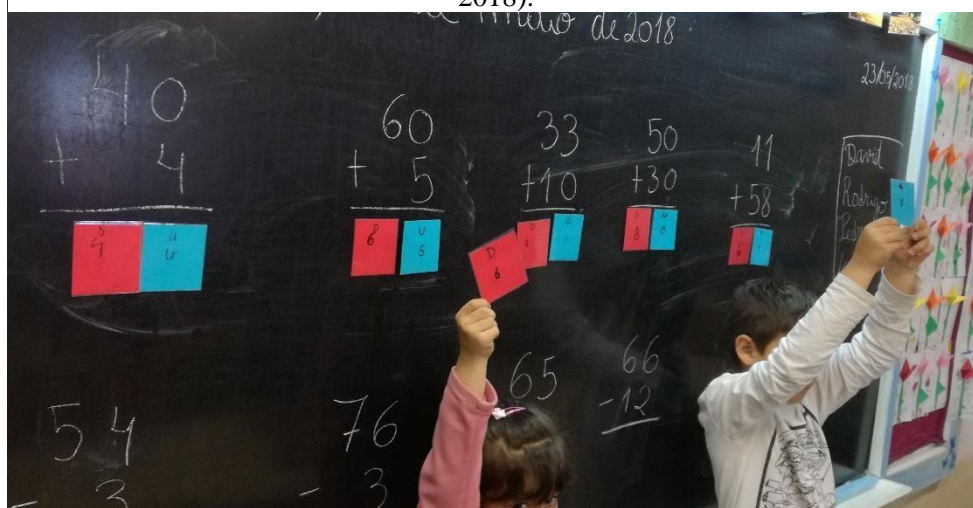


**Figura 54.** Participação dos pares na resolução das operações com o material (23-05-2018).



Quase todos os alunos completaram a atividade com sucesso, à exceção de dois alunos que tiveram mais dificuldade em assimilar a correta posição dos cartões. Esta adversidade foi resolvida em grande grupo aquando da correção, sendo que pedi aos colegas para clarificarem o que os dois alunos haviam feito erradamente.

**Figura 55.** Partilha dos processos e resultados das operações, com a turma (23-05-2018).



Quanto à reação dos alunos entende-se que foi positiva, sendo que demonstraram interesse e empenharam-se na tarefa. Este fator verificou-se o mais relevante desta e de todas as atividades desenvolvidas. Um ponto menos positivo nesta experiência referiu-se ao trabalho cooperativo, que deverá ser mais fomentado, pois a maior parte dos alunos

procurou solucionar as operações individualmente. A estratégia a utilizar perante esta situação, no futuro, poderia ser optar por mais estratégias de trabalho cooperativo.

Considerando o desenvolvimento do concreto, isto é, da realização utilizando materiais, para o abstrato, ou seja, do raciocínio matemático, apelou-se a outras habilidades como a memória visual, através de um simples material de cor, e o conceito de lateralidade. Neste sentido, concluiu que este tipo de representação, utilizado para apoiar a compreensão pelos alunos do conceito de algoritmo e da diferenciação entre dezenas e unidades, proporcionou-lhes uma ferramenta para pensar matematicamente (Matos & Serrazina, 1996; Ponte & Serrazina, 2000).

#### **5.2.2.2. *Mercadinho do 1.º B: aprender com os Euros.***

A atividade que se segue surgiu, tal como a anterior, no âmbito da aplicação de estratégias face à questão-problema relacionada com o desenvolvimento do raciocínio matemático desta turma. Neste caso, os conteúdos a abordar centraram-se no domínio de conteúdo “Geometria e Medida”, sendo que o objetivo principal apontava para o reconhecimento e a exploração do sistema monetário da Europa – o euro. Os momentos de atividade dedicados a esta abordagem estavam planeados para uma aula de 1 hora e 30 minutos, incluindo o exercício de motivação/introdução da temática e os de consolidação<sup>28</sup>.

Segundo Alsina (2004), ao trabalhar com atividades referentes aos conteúdos de Medidas, devem orientar-se consoante situações reais, mais próximas do que a criança conhece, para que compreenda com mais facilidade, promovendo aprendizagens significativas. Conhecer e saber contar dinheiro, que é utilizado diariamente e a nível social, não só permite compreender como funciona a vida quotidiana, mas também incentiva as crianças a assumirem papéis que desempenharão no futuro, com responsabilidade. Assim sendo, através do jogo simbólico, de comprar e vender produtos numa loja, os alunos aprendem a utilizar o dinheiro como objeto social e a realizar contagens, estimulando o raciocínio (Alsina, 2004; Reis, 2004). Esta estratégia foi a escolhida para trabalhar, então, os conteúdos orientados pela professora titular, incluindo a estratégia anterior, de utilização de materiais manipuláveis.

<sup>28</sup> Para Planificação 6, dia 22 de maio de 2018, ver Pasta 2 – APÊNDICES DA PARTE II (Prática II - 1.º B 1.º CEB, **Apêndice P**).

Em sala de aula criou-se um “Mercadinho”, em forma de jogo simbólico com o título “A Turma do 1.ºB vai às compras”, utilizando várias embalagens recicladas e produtos ainda embalados, para fomentar um ambiente semelhante ao de um supermercado real, em que os alunos, aos pares, eram os clientes, e a turma, em conjunto, era o vendedor. Formaram-se dez pares, aleatoriamente, e foi pedido que retirassem o material manipulável que cada aluno dispunha, uma vez que este material já havia sido explorado nas aulas anteriores.

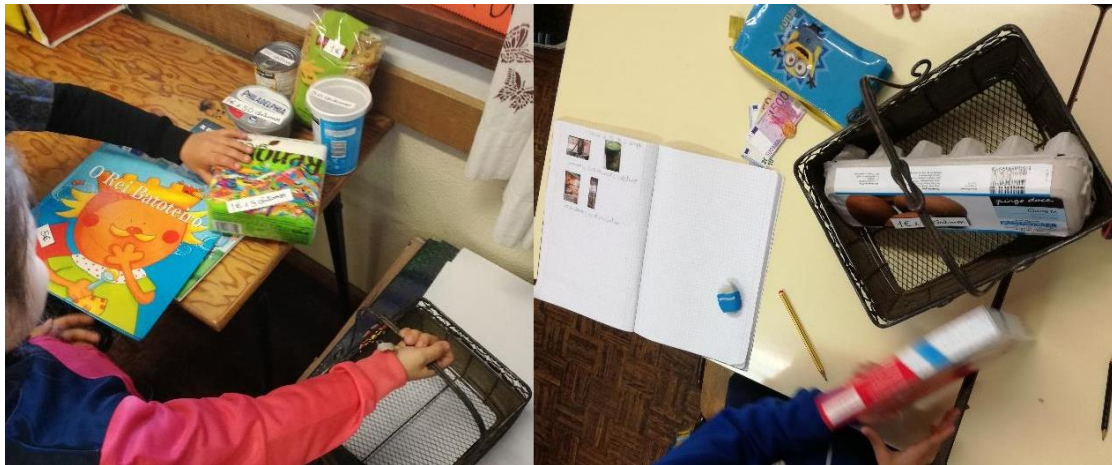
As várias embalagens e produtos alimentares encontravam-se dispostos numa mesa, num canto da sala que estava identificado como “O Mercadinho”, com os respetivos preços e com uma caixa que serviu para guardar o dinheiro recebido. Para transportar os produtos para a sua mesa, os pares podiam utilizar um cesto de compras, que depois passavam ao par seguinte. Primeiramente, teriam de decidir uma “mini” lista de compras com dois produtos apenas, considerando que já conheciam os produtos que estavam dispostos.

**Figura 56.** “Mercadinho” montado na sala de aula.



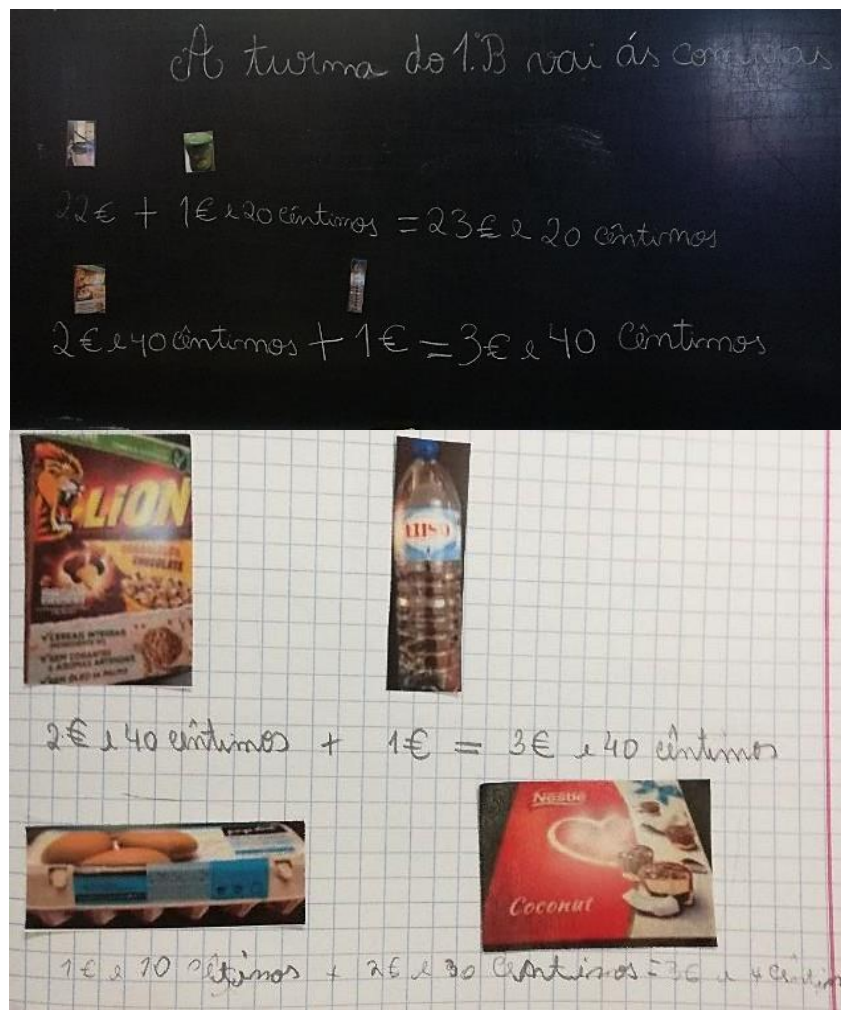
Um par de cada vez dirigia-se ao mercado e levava os produtos escolhidos, dando em troca o dinheiro correspondente à soma das duas quantias. Após o pagamento dos produtos, o par retornava ao seu lugar e, com imagens plastificadas, um aluno dirigia-se ao quadro para escrever a operação correspondente ao que tinham pago.

**Figura 57.** Pares de trabalho no “Mercadinho” (22-05-2018).



Todos os alunos dispunham de imagens em tamanho reduzido para irem colando e escrevendo os dados de todos os produtos comprados por cada par, assim, acompanhavam todos o ritmo da atividade, ficando com um registo final num sentido de uma prática compreensiva dos procedimentos seguidos (Cadeia & Vieira, 2008).

**Figura 58.** Registos feitos no quadro e nos cadernos de cada aluno.



Refletindo sobre esta atividade, assumo que os objetivos de utilizar materiais diversificados para uma aprendizagem significativa e para exercitar o cálculo mental foram concretizados, pois “a exploração de estratégias de raciocínio permite aos alunos compreenderem o significado das operações” (Cadeia & Vieira, 2008, p. 44). Neste sentido, a prática pedagógica desenvolvida permitiu estimular o raciocínio matemático através de estratégias conscientes, que transpuseram o abstrato para o concreto, através de materiais manipuláveis, e cultivaram uma aprendizagem motivadora e eficaz. A atividade tornou-se significativa considerando que os alunos estavam familiarizados com os materiais, pois eram próximos do seu ambiente social.

### **5.2.3 Outras atividades.**

#### ***5.2.3.1. Bingo dos casos de leitura: consciencialização fonológica.***

Nesta atividade o foco da minha prática pedagógica centrou-se num modo dinâmico, interativo e motivante de consolidar conhecimentos a nível da consciência fonológica ligada à consciência ortográfica.

A consciência fonológica define-se como a “capacidade que os falantes têm de refletir e analisar a estrutura fonológica da sua língua e inclui a capacidade específica de analisar e refletir sobre os sons da fala, ou seja, a consciência fonémica.” (Rios, 2011, p. 26). Segundo Buescu, Morais, Rocha e Magalhães (2015) esta realidade do ensino do

Português é uma das primeiras a contactar com as crianças desta faixa etária. A importância da consciência da palavra pauta-se como capacidade fundamental ao desenvolvimento da consciência fonológica, pois, na fase de iniciação da leitura, permite que a criança compreenda que a cada palavra oral corresponde uma palavra escrita, comprovando-se, em estudos, que a carência do domínio das competências fonológicas origina o fracasso no processo de aprendizagem da leitura e da escrita (Rios, 2011). Assim sendo, o professor tem a função de levar os seus alunos a refletir sobre a estrutura fonológica da língua e ter consciência da sua fonética e da ortografia que lhe corresponde.

Tendo em conta que a língua é um fenómeno de natureza social, ou seja, o seu exercício verbal oral tem como objetivo proporcionar trocas comunicativas entre indivíduos falantes, está dependente do meio sociocultural em que os alunos vivem.

Todavia, dado que o sistema de escrita alfabética não se baseia em apenas uma representação da fala, algumas crianças sentem dificuldades no seu domínio.

Consequentemente, a escrita, sendo o reflexo da linguagem oral através de símbolos, tende a seguir a forma como percebem e emitem a dicção de um fonema (Amor, 1993; Rios, 2011).

De igual modo, uma criança que expresse dificuldades na análise das palavras faladas, apresentará também dificuldades na correspondência grafema-fonema. Por esta razão, a escola assume, então, o papel de definir o padrão de linguagem mais correto, o que implicará uma adequação das estruturas linguísticas dos alunos. Neste sentido, justifica-se a implementação de estratégias promotoras de consciência fonológica (Martins & Niza, 1998; Rios, 2011).

Contextualizando todos estes princípios, elaborei uma atividade lúdica objetivando a consolidação de alguns casos de leitura como o “ch” e o “nh”,<sup>29</sup> visto que um dos descritores de desempenho patente no Programa e Metas de Português refere-se à capacidade de fazer corresponder o fonema ao seu grafema (Buescu *et al.*, 2015). Intitulei a atividade de “Bingo do ch e do nh” e a sua realização consistiu em dividir a turma em pares de trabalho para participar numa espécie de jogo do bingo, com algumas regras adaptadas.

A duração estimada para esta atividade rondava os 35 minutos, no entanto, como os alunos estavam entusiasmados e empenhados, prolonguei um pouco mais. Para a escolha dos pares decidi seguir a estratégia de juntar alunos com mais dificuldades com alunos que dominavam razoavelmente os conteúdos, visto que resultou em atividades anteriores, proporcionando um desenvolvimento das capacidades de trabalho em equipa e uma boa troca de conhecimentos. É de referir que esta atividade foi concretizada após um trabalho mais específico, de leitura e escrita, de forma a complementá-lo.

A cada par foi distribuído um “tabuleiro”, construído com papel impresso e plastificado de modo a ter alguma durabilidade, uma caneta de feltro ou de quadro branco, toalhetes para apagar a caneta, quando necessário 20 retângulos com os dois casos de leitura contraídos com todas as vogais e uma folha A5 de linhas. Nos tabuleiros havia imagens alusivas a palavras que incluíam os vários casos a trabalhar e o objetivo era completar as lacunas das palavras correspondentes a essas imagens, utilizando os retângulos com as sílabas dos casos.

---

<sup>29</sup> Para Planificação 6, dia 21 de maio de 2018, ver Pasta 2 – APÊNDICES DA PARTE II (Prática II - 1.º B 1.º CEB, **Apêndice P**).

**Figura 59.** Material necessário à realização da atividade “Bingo do ch e do nh”.



A base desta atividade lúdica incidia numa série de imagens que eram retiradas de um saco, por mim, à medida que cada par as observava e procurava no seu tabuleiro. Se a imagem mostrada estivesse no tabuleiro do par, este refletia e pronunciava a respetiva palavra com o objetivo de a completar com a sílaba que faltava e de a escrever no tabuleiro e na folha de linhas, realizando a divisão silábica. Ganhava o par que concretizasse as tarefas primeiro, sendo que implicava uma avaliação das palavras escritas e das divisões silábicas por parte da professora, que neste caso era eu.

**Figura 60.** Realização do jogo “Bingo do ch e do nh”.



Um outro objetivo inerente a esta atividade consistiu no desenvolvimento da capacidade de trabalhar cooperativamente e distribuir responsabilidades, uma vez que os alunos se depararam com um leque de tarefas a concretizar num curto espaço de tempo. Com esta simples atividade pretendeu-se motivar os alunos, ao mesmo tempo que

contribuiu para o desenvolvimento da escrita, da verbalização dos casos de leitura e, sobretudo, do raciocínio.

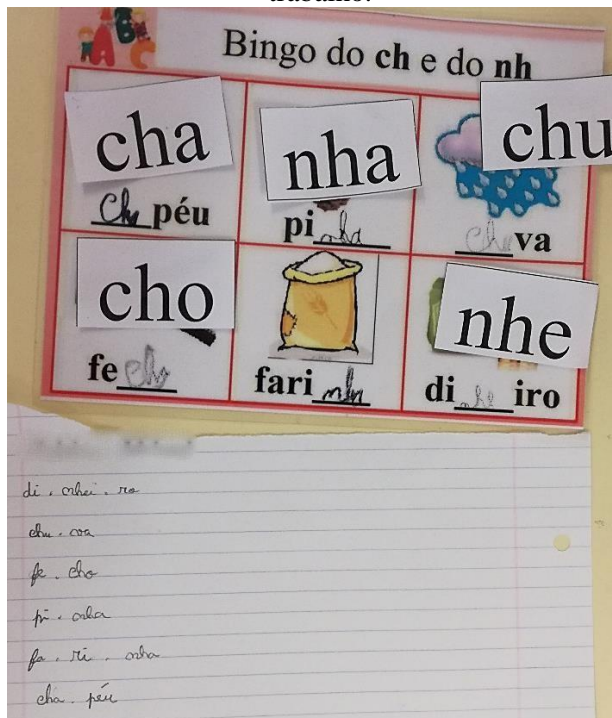
No final da atividade, embora um pouco depois do tempo-limite estabelecido, um par completou o seu tabuleiro e o resultado foi positivo. As lacunas das palavras estavam bem preenchidas, a divisão silábica estava certa e souberam identificar e fazer a correspondência entre fonema-grafema. Quanto aos restantes pares, alguns também conseguiram completar a atividade com sucesso, mesmo não tendo saído todas as imagens do seu tabuleiro. No entanto, certos pares demonstraram ainda

alguma dificuldade em distinguir os grafemas ch e nh, o que não se revelou em termos de linguagem verbal. Uma das razões pela qual entendo que foi a causa desta dificuldade centra-se na distração dos alunos, pois como a atividade tinha na sua base uma vertente mais lúdica causou alguma dispersão.

Finalizando, ao refletir sobre o tipo de atividade e os resultados que sobressaíram desta experiência, posso concluir que se verificou um excelente contributo para a aprendizagem destes alunos. Algumas diferenças entre as verbalizações de certos fonemas foram consolidadas num padrão mais adequado e na respetiva escrita dos grafemas, permitindo um trabalho tanto individual como cooperativo para atingir essa finalidade.

Esta atividade, independentemente do caso de leitura a abordar, pode ser adaptada e funcionar como uma forma de consolidação de conteúdos e verificação se os mesmos foram apreendidos. É de referir que o modelo de atividade aplicado a estes conceitos foi repetido, revelando-se um sucesso entre os alunos e um fator de motivação para trabalhar estes aspetos da escrita e da oralidade. Os materiais poderão ser reutilizados várias vezes e até servir como meio de diagnóstico, numa primeira fase, e, posteriormente, como meio de avaliação, contrapondo-os. Em relação às atitudes dos alunos face à atividade, concluo que suscitou alguma distração na etapa final, pois foi realizada após o intervalo. No

**Figura 61.** Resultado final de um dos pares de trabalho.



entanto, é essencial referir a importância da definição de um tempo-limite, visto que a atividade trabalha alguns dos conteúdos, não todos, daí a necessidade de articular com a duração letiva dedicada às outras áreas curriculares.

#### **5.2.4 Projeto com a comunidade: Famílias Ecológicas.**

Assumir que a escola é o reflexo da sociedade (Pereira, 2015), subentende-se que o currículo deve adaptar-se ao ambiente que a envolve, ou seja, ao contexto sociocultural, compreendendo que uma escola reflexiva “contextualiza-se na comunidade que serve e com esta interage” (Alarcão, 2010, p. 40).

Assim sendo, e atendendo que a sociedade/comunidade educativa desempenha um papel importante no desenvolvimento das crianças, foi planeado e concretizado, em conjunto com duas colegas que estagiaram na mesma escola, um projeto que envolveu a comunidade educativa (alunos, pessoal docente e não docente) e os familiares das crianças desta instituição. Esta intervenção integrou o Programa Eco-Escolas, tendo como tema “Famílias Ecológicas”.

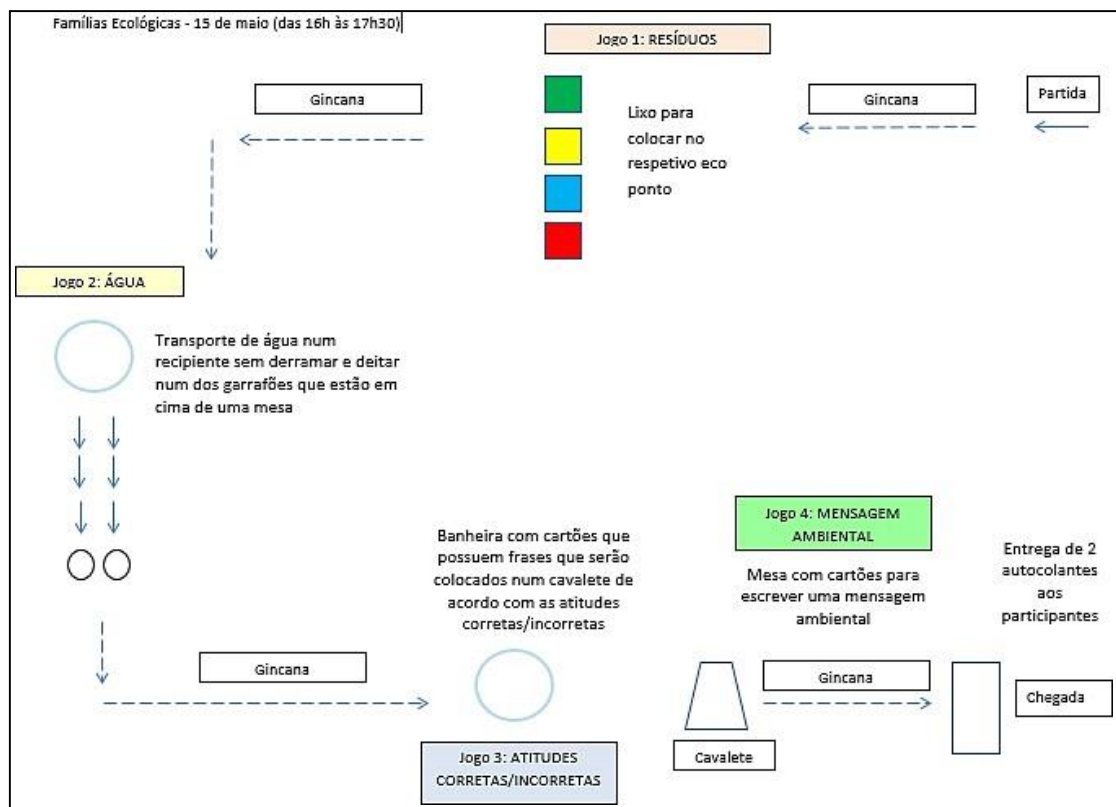
O projeto concretizou-se no dia 15 de maio de 2018 (das 16h às 17h30), quando se assinalava o Dia da Família, nos espaços exteriores do recinto escolar, que contou com a participação da Creche, do Pré-Escolar e do 1.º Ciclo, nos respetivos edifícios, considerando que no edifício principal da EB1/PE/C da Nazaré só se concretizaram as atividades das turmas do mesmo. Todo o material utilizado nestas dinâmicas era reciclado e reaproveitado de forma intencional. Desde modo, a nossa ação visou atingir os seguintes objetivos:

- Celebrar o Dia da Família;
- Relevar a importância da família tanto nas interações sociais como na educação das crianças;
- Promover a integração da família na escola;
- Dinamizar jogos, com materiais reciclados, na escola entre as crianças e as famílias, em conjunto com a equipa do Programa Eco-Escolas.

Além disto, é de salientar que as atividades se centraram numa abordagem transdisciplinar englobando a Expressão Físico-Motora, o Português e o Estudo do Meio.

O programa para este dia baseou-se na concretização de um circuito com várias “estações” que continham desafios/gincanas e jogos acerca da Educação Ambiental. Segue-se uma imagem do esquema relativo ao circuito desenvolvido, onde se encontram definidas as atividades de cada estação (**Figura 62**).

**Figura 62.** Esquema do circuito “Famílias Ecológicas”.



Respeitando a sequência do circuito cada criança saía da partida, acompanhada por um familiar (aos pares), e juntos teriam de ultrapassar cada gincana e cada jogo, onde se encontrava um ou mais ajudantes, pertencentes à equipa pedagógica da instituição.

**Figura 63.** Primeira estação do circuito/Partida.



**Figura 64.** Segunda estação/jogo (água).



**Figura 65.** Terceira estação/jogo (atitudes corretas e incorretas).



Na quarta e última estação encontravam-se post-its para os participantes deixarem uma mensagem ambiental, construindo um painel colorido a favor do ambiente. É de realçar que o circuito possuía três cartões com frases alusivas aos temas gerais: Resíduos, Água e Ambiente (**Figura 66**), que se encontravam nas estações correspondentes, aludindo, respetivamente, à reciclagem adequada dos resíduos, à poupança de água e à proteção do ambiente.

**Figura 66.** Cartões com frases para identificar cada tema (Resíduos, Água e Ambiente).



Em conclusão, assume-se que as intenções deste projeto foram concretizadas, sendo que se celebrou a família, abordando os valores, as relações/interações sociais na educação da criança e privilegiando a integração da família na escola, numa ótica de responsabilidade social e ambiental. O trabalho cooperativo entre os vários agentes pedagógicos demonstrou-se uma das mais-valias no desenvolvimento deste projeto, visto que envolveu tanto pessoal docente como não docente, famílias e as crianças num verdadeiro espírito de trabalho de equipa/comunidade.

### **5.3 Reflexão Crítica sobre a Prática Pedagógica na Turma do 1.º B**

Elaborar uma reflexão profunda e sistemática ao longo da prática pedagógica encara-se como um dos princípios inerentes à ação de um professor. Tal como referiu Morgado (2001), esta atitude, assumida pelo professor, deve ser permanente e ativa, contribuindo, assim, para uma avaliação e regulação do trabalho que desenvolve. Considerando toda a investigação teórica e o trabalho desenvolvido na prática, torna-se essencial refletir, nesta fase final, sobre como resultou esta simbiose e quais os objetivos alcançados e as melhorias a serem realizadas no futuro.

Sendo o 1.º CEB um eixo de continuidade pedagógica, iniciado de forma mais simplificada no Pré-Escolar, torna-se importante proporcionar oportunidades para que os alunos, não só aprendam conteúdos, mas, principalmente, aprendam a usá-los em diferentes contextos, num cenário de desenvolvimento de competências (Marchão, 2012). Neste sentido, ao interiorizar e refletir sobre as experiências que proporcionei neste estágio, nomeadamente sobre as atividades que escolhi para incluir neste trabalho escrito, assumo que me permitiu evoluir a nível profissional e pessoal. Os principais objetivos centraram-se na formulação de estratégias didáticas que fomentassem o desenvolvimento das capacidades dos alunos, não desprezando os conteúdos que tinham de ser abordados. Assim sendo, as atividades aqui expostas consistiram na concretização desses objetivos, possibilitando, também, um aperfeiçoamento das minhas práticas pedagógicas.

Assumindo a existência de um certo desconforto no início desta prática pedagógica, entendo que à medida que foi sendo criada uma relação pedagógica com a turma e a professora titular, a confiança foi aumentando e o trabalho desenvolvido também, com mais qualidade. Neste sentido, a par de “uma formação científica profunda na (s) disciplina (s) a lecionar, atualizada e multifacetada” (Lopes & Silva, 2015, p. VII),

desenvolvi capacidades reflexivas face ao contexto e às exigências do mesmo, de forma a proporcionar os melhores ambientes de aprendizagem.

Tendo por base os objetivos do currículo a serem cumpridos, procurei incluir sempre uma maneira mais motivante e dinâmica para trabalhar os conteúdos, considerando as experiências dos alunos, pois acredito que assim a aprendizagem tornou-se mais significativa para os mesmos. A meu ver, as atividades proporcionadas tiveram tanto pontos positivos, como alguns menos positivos, que foram adequados às condicionantes em cada momento. No entanto, estas atividades seguiram sempre uma lógica de se posicionar “em torno de amplos conceitos, relativamente abrangentes que sirvam de ideias-âncora e que estabeleçam a ponte para o dia-a-dia” (Valadares & Moreira, 2009, p. 93), concretizando, assim, aprendizagens com significado para os alunos.

Contudo, o fator desviante entre as planificações e respetivas intervenções práticas foi o tempo. É importante, neste sentido, refletir sobre a utilização do tempo pois, segundo Morgado (2001), a escassez de tempo, frequentemente sentida por todos os professores, deve ser ajustada tendo em conta a quantidade utilizada pelo professor e a utilizada pelo aluno, respeitando as necessidades individuais. Não obstante aos obstáculos encontrados, é essencial realçar que houve progressos com a aplicação das estratégias definidas e o objetivo de torná-las significativas foi cumprido, sendo que uns dias depois os alunos evidenciaram pretensões de realizar algumas das atividades novamente. Entende-se que diversificar as estratégias foi o ponto central desta prática, pois ao proporcionar diferentes tipos de aprendizagem e refletir sobre as mesmas, quando aplicadas, é avaliar o seu impacto, sendo possível adequar tendo em conta os resultados (Lopes & Silva, 2015).

No geral, concluo que a minha adaptação à exigência do nível de escolaridade foi mais prolongada, considerando que a experiência anterior, na EI, marcou positivamente o meu percurso de formação e incidiu sobre um contexto pedagógico mais específico. Todavia, compreendo que é através da prática e das tentativas-erro que se aprende, sendo possível com o apoio e orientação de outros elementos essenciais e estruturantes na minha formação profissional.



## Capítulo 6 – Prática em Contexto do 4.º Ano do 1.º CEB

Como tem sido referido ao longo de todo este relatório, refletir acerca do processo desenvolvido no estágio permite uma interligação consciente entre a teoria, abordada e estudada previamente, e a prática aplicada à realidade. Assim, a reflexão reconhece-se como importante, visto que é a base da formação de professores, um instrumento aliado às planificações desenvolvidas, que permitirá aprimorar a prática pedagógica (Zabalza, 2004). Neste sentido, o trabalho aqui apresentado tem como intuito demonstrar as atividades realizadas no âmbito do estágio curricular, bem como a respetiva reflexão, feita uma análise aos métodos e processos de aprendizagem.

A intervenção pedagógica no contexto de 1.º CEB desenvolveu-se numa turma de 4.º ano, nomeadamente na EB1/PE da Ladeira, durante nove semanas, desde 8 de outubro a 5 de dezembro de 2018. Os momentos de observação, numa primeira fase do estágio, surgiram como um ponto fulcral para obter informações úteis acerca de todo o ambiente pedagógico, cruzando estes dados com o PEE e com os conhecimentos transmitidos pelo professor cooperante. A dimensão do horário dedicado ao conhecimento do contexto, nomeadamente as duas primeiras semanas, de 8 a 17 de outubro de 2018, constituiu-se a base para todo este processo, pois foi através da mesma que a prática pedagógica foi moldada ao ambiente pedagógico.

Esta reflexão encontra-se organizada de forma coerente, seguindo uma lógica de contextualização, aplicação de estratégias e análise das mesmas. Deste modo, numa primeira parte, estão expostas algumas das características do meio envolvente da instituição de ensino e algumas acerca da turma em questão, considerando a sua importância para compreender o espaço físico e social onde se desenrola a ação pedagógica. Como tal, é feita uma breve caracterização do ambiente educativo vivenciado na Escola Básica do 1.º Ciclo e Pré-Escolar da Ladeira (EB1/PE da Ladeira) e da turma do 4.º A.

Posteriormente, e face à não inclusão do suporte metodológico de investigação-ação, em oposto às Práticas I e II, encontram-se aqui expostas três atividades desenvolvidas em contexto de estágio, escolhidas perante um rol de atividades e propostas colocadas em prática. O método de escolha destas atividades cingiu-se ao seu aspeto didático e dinâmico, promovendo aprendizagens ativas e significativas. Mostro, ainda, uma atividade extra que, surpreendentemente, obteve resultados evidentes e sem fazer cumprir um objetivo específico.

Finalizando, encontra-se uma reflexão geral acerca de todos os conteúdos abordados ao longo do trabalho, expondo os aspetos positivos e os aspetos a melhorar, concernentes ao desenrolar das atividades.

## **6.1 Enquadramento: O Ambiente Pedagógico**

Especificar o campo da ação pedagógica torna-se necessário para compreender as influências e adequar a prática, considerando que “as Instituições, os grupos e as pessoas têm diferenças que são, em parte, determinadas pelo espaço em que se inserem e por uma história própria, marcada por um passado que influencia a situação presente” (Silva, 2005, p. 4). Como tal, o professor deve conhecer a dimensão cultural, histórica, geográfica e socioeconómica em que se situa a comunidade educativa e os seus alunos, procurando responder às necessidades, motivações e interesses evidenciados, com o objetivo de eliminar fronteiras que possam existir entre os mesmos.

Neste ponto, do capítulo referente à prática numa turma de 4.º ano do 1.º CEB, encontram-se evidenciados os fatores determinantes da prática reflexiva, de acordo com as informações recolhidas ao longo das semanas de observação. Desde aspetos alusivos à instituição educativa, a EB1/PE da Ladeira, até ao espaço físico da turma do 4.º A e às suas características a nível individual e relacional, são especificidades que se traduzem e apresentam em traços gerais nos próximos pontos.

O objetivo primordial destas caracterizações decorre da importância deste conhecimento de forma a contextualizar a ação pedagógica que será refletida.

### **6.1.1 Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira<sup>30</sup>.**

A EB1/PE da Ladeira é uma instituição educativa pública, inserida no concelho do Funchal, mais precisamente no Caminho da Terra Chã, localizada na freguesia de Santo António, uma das mais extensas da RAM. Este é um meio caracterizado pelo seu crescimento a nível residencial, abarcando uma população heterogénea, com condições socioeconómicas muito baixas, baixas e médias, que, no entanto, evidencia certos focos de pobreza cultural, social, moral e económica.

<sup>30</sup> Para mais informações sobre a EB1/PE da Ladeira, consultar o site <http://escolas.madeira-edu.pt/eb1peladeira/P%C3%A1ginaInicial/tabid/4602/Default.aspx>

**Figura 67.** Vista aérea da localização geográfica da EB1/PE da Ladeira.



Fonte: Google Maps (2019) Obtido de

<https://www.google.pt/maps/place/32%C2%B039'57.8%22N+16%C2%B056'27.8%22W/@32.6657253,-16.9384024,695m/data=!3m1!1e3!4m5!3m4!1s0x0:0x0!8m2!3d32.6660444!4d->

São vários os pontos de interesse e os recursos físicos que rodeiam esta instituição, nomeadamente serviços sociais e públicos, de educação, saúde e desportivos e culturais, caracterizando-se como um centro de passagem para outros pontos da RAM. Nesta localidade comprova-se, ainda, que o setor primário, ou seja, a agricultura, tem algum significado na vivência das famílias que ali vivem, devido à grande produção de produtos agrícolas como a banana e as hortícolas.

Segundo o Projeto Educativo de Escola 2015-2019 (EB1/PE da Ladeira, 2015), a escola, desde a sua fundação em 2005, sempre esteve integrada no regime de ETI e, além das atividades de componente curricular, inclui também atividades de

**Figura 68.** EB1/PE da Ladeira.



Fonte: EB1/PE da Ladeira (2015).

complemento curricular. As instalações atuais surgiram da fusão entre várias escolas: a antiga EB1/PE da Ladeira, a EB1/PE do Salão (Álamos), a EB1/PE do Laranjal, a EB1 de Santo António (Madalenas) e a EB1/PE do Lombo dos Aguires.

Em relação aos espaços interiores e exteriores confirma-se que se encontram bem conservados e apropriados, reunindo as condições necessárias para um bom funcionamento geral. Estão distribuídos por cinco pisos, sendo que no -2 os espaços mais relevantes são marcados pela presença de um campo polivalente, no exterior, e no interior pela existência de uma arrecadação com o material desportivo e de uma sala de música. No piso -1 estão localizadas as salas de EPE, bem como uma sala para as educadoras e o espaço de recreio exterior, enquanto que as salas do 1.º CEB se encontram no piso 1, junto ao gabinete de direção e à sala de professores. É de realçar que, neste piso, funciona uma sala TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children), onde é planeada e colocada em prática a ação pedagógica com crianças que são diagnosticadas com perturbações do espectro do autismo. No rés-do-chão, entrada principal da instituição, encontra-se uma sala de informática, o refeitório e a cozinha e uma sala de reprografia. No último piso, o 2, estão a biblioteca e o arquivo da escola.

A sua oferta formativa inclui a EPE (dos 3 aos 6 anos de idade), com três salas, e o 1.º CEB (a partir dos 6 anos de idade), com salas partilhadas entre as nove turmas existentes (desde o 1.º ao 4.º ano de escolaridade). As turmas de 1.º e 2.º anos usufruem das atividades curriculares no turno da manhã (8h15 às 13h15), enquanto que as turmas de 3.º e 4.º anos iniciam as suas atividades curriculares no turno da tarde (13h15 às 18h15).

O principal objetivo da instituição educativa, segundo o seu PEE 2015/2019, intitulado “Regras para a cidadania: uma construção a caminho do Futuro!”, centra-se na resolução da problemática referente à falta de regras evidenciada pelos alunos. Para tal, são promovidas diversas aprendizagens incentivando-se o desenvolvimento cívico responsável dos alunos e objetivando, deste modo, a formação de indivíduos participativos.

### **6.1.2 Organização do espaço e do tempo da sala do 4.º A.**

A sala de aula, como ambiente central do desenrolar de aprendizagens, potencia a ação pedagógica do professor através dos recursos materiais e físicos e da maneira como estes são organizados (Cosme & Trindade, 2013). Em função da organização e estruturação do espaço está o horário letivo da turma. Assim sendo, ao analisar as singularidades da sala e da distribuição horária letiva do 4.º A, tornou-se possível adaptar

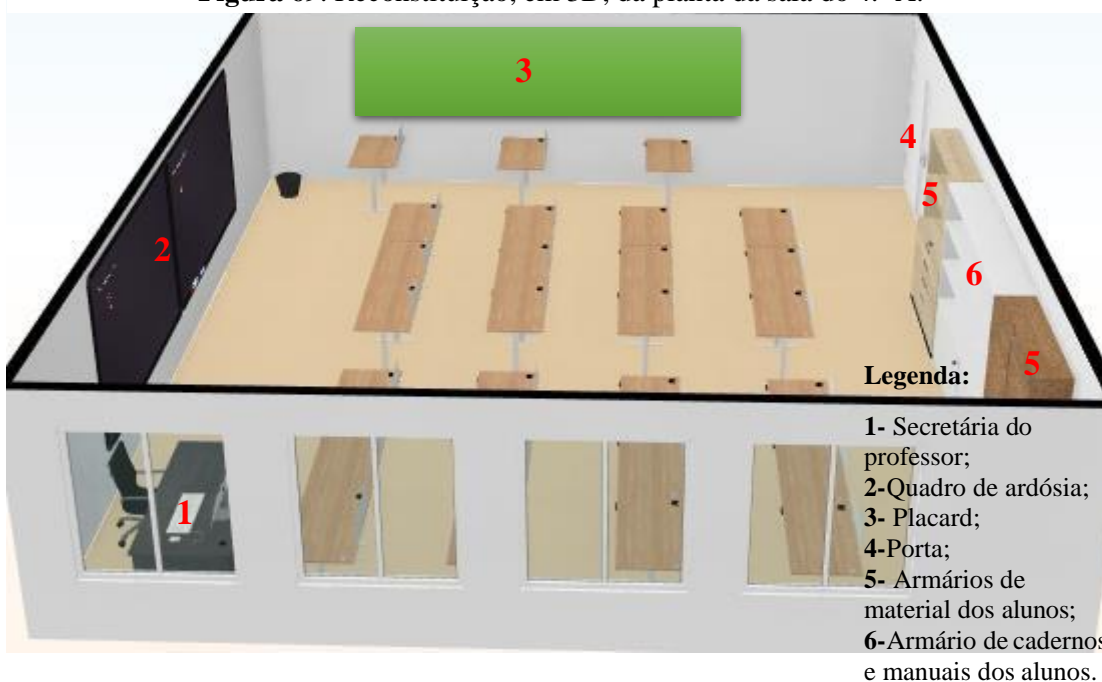
estratégias e atividades, objetivando o seu bom funcionamento para estimular a cooperação entre alunos e o seu desenvolvimento pessoal e social.

A sala do 4.º A encontrava-se no piso 1 e era partilhada com uma turma de 1.º ano, que a ocupava no turno da manhã, tendo em conta que o da tarde era destinado às turmas de 3.º e 4.º anos. O seu espaço físico caracterizava-se por ser relativamente reduzido, visto que as turmas também não eram numerosas, e com boa iluminação natural devido às janelas laterais que não dispunham de estores a impedir a entrada da luz solar.

As mesas estavam dispostas em conjuntos de três, numa das laterais e no centro da sala, sendo que havia três mesas separadas no outro lado, junto à parede, de forma a proporcionar um bom ambiente cooperativo de aprendizagem entre os alunos, mas controlando alguns casos específicos que perturbavam o funcionamento da aula.

Os recursos materiais estavam organizados em armários na parte traseira da sala, com o intuito de apenas se recorrer aos mesmos quando necessário, com a devida autorização do professor. Deste modo, os cadernos da escola e os manuais dos alunos eram guardados nesses armários todos os dias e distribuídos no início de cada dia, sob a responsabilidade dos chefes de sala, nomeados em concordância estabelecida entre professor e turma. Os cadernos de casa eram sempre levados para casa e trazidos para a escola, servindo maioritariamente para exercícios de consolidação, a serem feitos em casa, e para esquemas lógicos dos conteúdos da matéria, com o objetivo de estudarem em casa. Sempre que o professor mandava trabalhos para casa (TPC) os manuais ou cadernos correspondentes teriam de ser levados para casa, igualmente.

**Figura 69.** Reconstituição, em 3D, da planta da sala do 4.º A.



As paredes da sala não apresentavam grandes informações ou trabalhos feitos pelos alunos do 4.ºA, apenas alguns cartazes para o 1.º ano, no entanto existia um placard para afixar conteúdos ou artefactos.

Muitas vezes acontecia a circunstância de alguns alunos terem de trocar de lugar, pois como a iluminação natural era intensa, impedia-os de visualizar o que estava exposto no quadro. Em ocasiões de avaliação formativa, era dado um espaço de uma mesa entre cada aluno, de forma a possibilitar uma melhor concentração no trabalho individual e não dar oportunidade a comentários, entre si, sobre as respostas.

**Figura 70.** Representação fotográfica da dianteira da sala do 4.º A.



A nível da organização do tempo, o horário letivo da turma do 4.º A era distribuído dualmente, ou seja, as atividades de componente curricular, orientadas flexivelmente pelo professor titular, eram no turno da tarde, das 13h15 às 18h15, que abrangia também a área de TIC, e considerando que as áreas de Inglês, Educação Física e Música, por vezes eram também neste horário. As restantes, incluindo as atividades de complemento/enriquecimento curricular, eram realizadas no turno da manhã, como mostra a seguinte figura:

**Figura 71.** Horário do 4.º A para o ano letivo de 2018/2019.

 Ano letivo 2018-2019 REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA SECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DELEGAÇÃO ESCOLAR DO FUNCHAL 4º A – PROF. Artur Jorge Carvalho da Cunha CURRICULAR TARDE - ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR MANHÃ						
Dia	Segunda - Feira	Terça - Feira	Quarta - Feira	Quinta - Feira	Sexta - Feira	
08h00						
08h30						
08h30	ESTUDO 1	TIC 2	INGLÊS 4	E.F	MÚSICA 6	
09h30	MÚSICA 6	BIBLIOTECA 5	ESTUDO 1	TIC 2	ESTUDO 1	
10h30	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	
11h00	PROJETO 4	EXP.PLÁSTICA 4	PROJETO 6	BIBLIOTECA 5	E.F	
12h15	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	
13h15	ESTUDO DO MEIO	PORTUGUÊS	PORTUGUÊS	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	
14h00	PORTUGUÊS	INGLÊS	PORTUGUÊS	PORTUGUÊS	PORTUGUÊS	
15h00	TIC	E.F	ESTUDO DO MEIO	MATEMÁTICA	APOIO AO ESTUDO	
16h00	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	
16h30	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	MÚSICA	INGLÊS <sup>ativar</sup>	
17h30	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	ESTUDO DO MEIO	PORTUGUÊS <sup>da a</sup>	

As aulas de Português, Matemática, Estudo do Meio e Inglês eram lecionadas neste espaço de sala de aula, enquanto que as de Educação Física eram no campo exterior, as de Música na sala apropriada para esse efeito, que se situava no piso -2, as de Expressão Plástica, igualmente na sala adequada ao contexto e as de TIC eram na sala de Informática, localizada no rés-do-chão. É de referir que as aulas de TIC eram planeadas pelo professor titular em caso de complemento aos conteúdos que abordava, sendo que era coadjuvado pelo professor de Informática, que dava as indicações para funcionar com os computadores e para cumprir com as regras da sala, auxiliando no que fosse necessário.

### 6.1.3 A turma do 4.º A.

A turma, como espaço relacional, identifica-se como uma unidade funcional de referência das estruturas educativas, ou seja, é o ponto central da ação educativa. Sendo assim, é essencial ter uma caracterização do grupo para o professor poder adequar as suas práticas às necessidades individuais dos alunos, promovendo assim um bom ambiente de aprendizagem (Morgado, 2001). Com o intuito de realizar uma breve caracterização desta turma, foram essenciais os contributos fornecidos pelo professor titular, e as informações que constam no PEE e no Projeto Anual de Turma (PAT) e, principalmente, as duas semanas de observação participante.

O grupo do 4.º A era constituído por 19 alunos, designadamente 12 do género feminino e 7 do género masculino, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos. No entanto, a turma ficou reduzida a 18 alunos, aquando da saída de uma aluna que pediu transferência para outra escola, situação ocorrida no início do período de estágio. É de realçar que três destes alunos detém, cada um, uma retenção na escolaridade obrigatória.

A maioria dos alunos já frequentava este estabelecimento educativo desde o início da sua escolaridade, inclusive a mesma turma, excetuando alguns alunos, provenientes de outros países, como África do Sul e Venezuela, e de outras escolas de Portugal. A aluna proveniente da África do Sul entrou na turma naquele ano letivo, sendo que dispunha de um apoio acrescido, a nível do Português, pois não dominava completamente, ao ponto de perceber todos os conteúdos das áreas curriculares. Por vezes, saía da sala para ser auxiliada pela Professora de Apoio Especial, no sentido de colmatar as dificuldades de linguagem e de compreensão.

No que concerne ao contexto socioeconómico, segundo o PAT, as famílias destas crianças possuíam níveis médios/baixo de escolaridade e de qualificação profissional. Algumas crianças pertenciam a famílias com nível social e económico mais baixo, pelo que beneficiavam de apoio por parte da ação social<sup>31</sup>.

De um modo geral, esta turma revelava-se heterogénea, curiosa, interessada e participativa. Uma pequena parte dos alunos manifestava dificuldades em respeitar algumas regras que visam o bom funcionamento da aula, tais como, o respeito pela sua vez de falar e pelas advertências dirigidas. Não obstante, demonstraram grande empenho nas tarefas propostas, embora com um ritmo relativamente reduzido, ao expectável.

Quanto às áreas curriculares preferenciadas, reporta-se uma valorização da Matemática e Estudo do Meio, constatando-se algum desinteresse pela área do Português. Importa referir que três alunas tinham nacionalidade estrangeira, sendo que não detinham a Língua Portuguesa como língua materna.

A nível de aproveitamento escolar, é possível identificar que, na Matemática, grande parte dos alunos sentia dificuldade, daí a necessidade de se valorizar, no horário, uma distribuição pendente para esta área. Relativamente ao Português, evidenciava-se a falta de criatividade e imaginação quando se tratava de redigir textos.

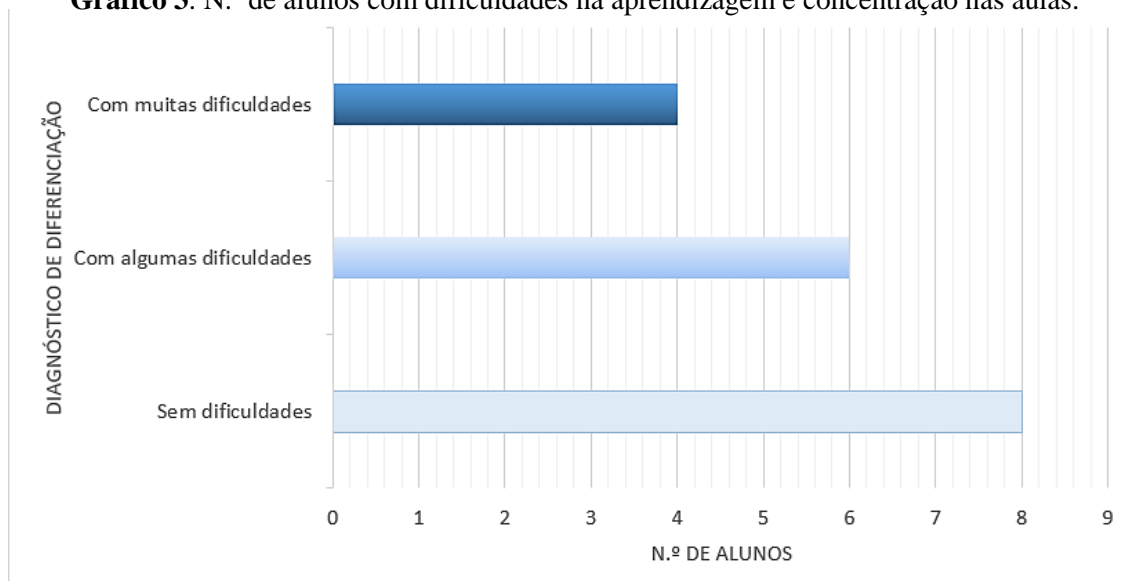
Numa lógica de diferenciação pedagógica, assumida pelo professor titular no PAT, esta turma foi distinguida por três grupos heterogéneos, sendo organizados pelos

---

<sup>31</sup> Para Caracterização dos Encarregados de Educação da Turma do 4.ºA, ver Pasta 3 – ANEXOS DA PARTE II (Prática III - 4.ºA 1.º CEB, Anexo 4).

níveis de dificuldade e a ter em conta aquando da adaptação das práticas pedagógicas. Esta diferenciação partiu do princípio que olhar a turma de diferentes perspetivas, englobando os alunos em grupos, é “um ponto de partida para pensar acerca do nível de preparação de alunos diversos do ponto de vista académico e acerca da diversidade de necessidades” (Tomlinson, 2008, p. 25), objetivando com que todos aprendam. Assim sendo, os momentos de aprendizagem proporcionados pretenderam, na maior parte das vezes, ir ao encontro das motivações dos alunos, mas principalmente das dificuldades manifestadas (**Gráfico 3**).

**Gráfico 3.** N.º de alunos com dificuldades na aprendizagem e concentração nas aulas.



Resumindo, em termos das atividades apresentadas à turma, que foram devidamente adaptadas às suas necessidades e motivos de interesse, no decorrer desta prática pedagógica, embora com algumas condicionantes associadas, foi possível notar um bom aproveitamento do processo de aprendizagem por parte dos alunos.

## 6.2 Intervenção Pedagógica na Turma do 4.º A

Os momentos de aprendizagem destes alunos foram planeados e orientados com o auxílio do professor cooperante, durante a prática pedagógica desenvolvida ao longo das nove semanas, entre 8 de outubro a 5 de dezembro de 2018, considerando as duas primeiras semanas como uma fase de observação e análise do ambiente pedagógico.

Face à realidade da turma, exibida no período de observação, vários eram os níveis de dificuldade e de concentração, pelo que seria necessário adaptar as práticas e criar um

ambiente propício à abordagem das aprendizagens através de meios diversos e flexíveis às necessidades de cada aluno (Tomlinson, 2008).

Neste sentido, o principal objetivo, em refletir acerca do processo de ação educativa das atividades que se apresentam em seguida, atendeu ao facto de todas consistirem numa metodologia participativa, onde os alunos desenvolvem um papel ativo e trabalham em cooperação, partilhando conhecimentos e desenvolvendo capacidades mutuamente. Os princípios inerentes a esta aprendizagem exigem que a ação dos alunos seja dialética com o mundo social, ou seja, que ao participar ativamente no processo ensino-aprendizagem compreendam as suas implicações e reflitam em cooperação com os outros (Fernandes, Santos, Lopes, Fermé, Matos, Gaspar, Santos, Abrantes & Martins, 2013).

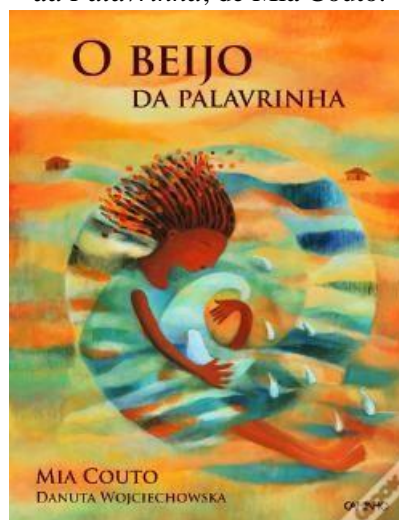
Assim sendo, optei por refletir, aqui, uma atividade de três áreas curriculares diferentes, de Português, de Matemática e de Estudo do Meio, adicionando um momento que resultou numa multiplicidade de aprendizagens, tanto para os alunos como para mim, realizada no último dia de intervenção pedagógica com esta turma.

## 6.2.1 Momentos de aprendizagem significativa e ativa.

### 6.2.1.1. Educação literária com *O Beijo da Palavrinha*, de Mia Couto.

Neste período de estágio surgiu a oportunidade de abordar uma obra literária, tendo por base um trabalho interdisciplinar, mas valorizando a área do Português. A escolha da obra cingiu-se a dois aspetos particulares, primeiramente à importância de fazer parte da lista do Plano Nacional de Leitura, e, seguidamente, ao fator de interesse demonstrado pelo professor cooperante. Com esta exploração, pretendia-se estimular a curiosidade, motivação e criatividade dos alunos, aliando aos objetivos já definidos pelo Programa de Português do Ensino Básico (Buescu *et al.*, 2015, p. 5), no sentido de atender à compreensão de textos e estimular para a apreciação estética: “- Produzir textos com objetivos críticos, pessoais e criativos; (...) - Apreciar criticamente a dimensão estética dos textos literários, portugueses e estrangeiros, e o modo como manifestam experiências e valores.”

**Figura 72.** Capa do livro *O Beijo da Palavrinha*, de Mia Couto.



O conjunto de momentos destinados à concretização desta atividade foi definido para uma duração de duas aulas de Português, cada uma com 2 horas e 30 minutos, totalizando 5 horas. Contudo, no final, verificou-se uma extensão do tempo predefinido para atingir todos os objetivos delineados, o que não invalidou o sucesso da atividade, já que “aprender é uma atividade cognitiva complexa que não pode ser apressada” (Vosniadou, 2001, p. 16).

A atividade consistiu numa sequência de situações proporcionadas e organizadas segundo uma planificação<sup>32</sup> lógica e significativa, objetivando o desenvolvimento de aprendizagens em que os alunos tivessem um papel ativo. Face à escassez de tempo, algumas abordagens tiveram de ser adaptadas. No primeiro dia, iniciou-se a aula interligando a forma como os alunos se despedem das pessoas de quem mais gostam, ao saírem de casa e virem para a escola, com o título do livro *O Beijo da Palavrinha*.

Assim, introduzida a temática, centrei a minha primeira abordagem na exploração desta obra, de Mia Couto e ilustrações de Danuta Wojciechowska, como objeto produzido e que contém histórias. Neste sentido, foram analisados os aspetos visuais da capa e contracapa do livro, que seriam registados numa ficha de leitura, tais como o autor, o ilustrador, a editora, o número da edição e a sua data, com o intuito de levar os alunos a conhecer a origem daquele artefacto. A exploração destes dados foi realizada privilegiando-se uma postura ativa dos alunos, ou seja, os próprios manusearam o objeto para descobrirem tais particularidades.

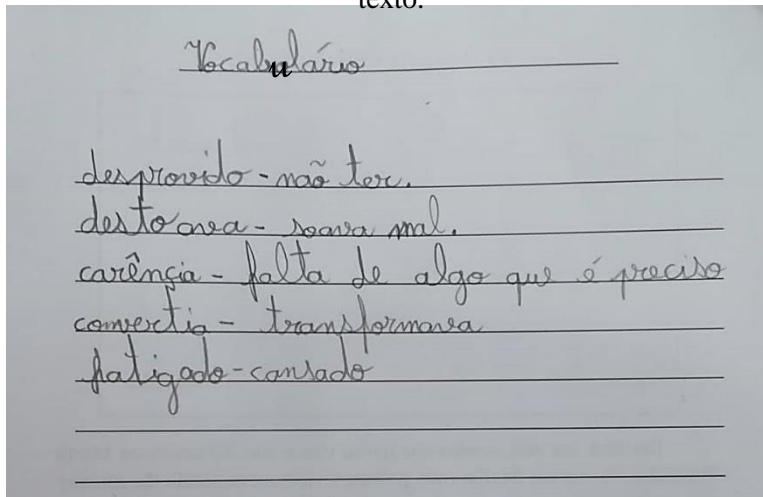
Ainda como atividades de pré-leitura, incentivei à observação e reflexão sobre a imagem da capa, estimulando o sentido imaginativo das crianças e promovendo a expressão individual, visto que “a ilustração é uma representação que comporta variadas interpretações” (Atalaia, 2013, p. 72), dada a sua subjetividade. A imagem de capa de um livro procura transmitir uma mensagem, logo, a partir da mesma, os alunos procuraram saber que palavras estavam associadas à história que seria lida.

Concluídos os momentos de pré-leitura, e face à escassez de tempo, optei por uma leitura-modelo de, apenas, uma parte da história, dividindo-a, estrategicamente, em duas frações, objetivando o despertar da expectativa nos alunos e a sua motivação para ler autonomamente (Figueiredo, s.d.; André, 2018). Após esta leitura, seria necessária uma compreensão do vocabulário desconhecido, em contexto, pelo que foi solicitado aos alunos que recorressem à utilização do dicionário como instrumento de descoberta dos

<sup>32</sup> Para Planificação 5, dias 19 e 21 de novembro de 2018, ver Pasta 2 – APÊNDICES DA PARTE II (Prática III - 4.ªA 1.º CEB, **Apêndice S**).

vocábulo mais complexos. A estratégia, destinada à compreensão global do texto, pretendeu dotar os alunos de iniciativa e autonomia perante a situação de uma palavra difícil, aumentando o seu vocabulário (Figueiredo, s.d.).

**Figura 73.** Registo do vocabulário desconhecido na ficha do texto.



Como forma de registo, consequente do diálogo coletivo em relação à interpretação do texto, optei pela criação de uma ficha de leitura, que se materializou num suporte consistente de pós-leitura. Desta forma, os alunos tiveram oportunidade de preencher o bilhete de identidade da obra através de um momento coletivo, em que toda a turma participou, tornando a ficha mais significativa (Vilas-Boas, 2005). O intuito de utilizar uma ficha de leitura não se baseou num simples recurso de ensino para controlar e avaliar os conhecimentos, mas sim para deixar um registo aos alunos das informações

**Figura 74.** Preenchimento do Bilhete de Identidade do Livro (20-11-2018).



daquela obra, e assim poderem guardá-las num portefólio e consultá-las no futuro, bem como, se pretenderem, partilhá-las com outras pessoas.

O enredo desta história centra-se na abordagem da temática da morte de um modo poético, onde a palavra “mar” personifica um beijo de despedida, através dos atributos e sensações provocadas pela mesma, a Maria Poeirinha, que vivia com a sua família numa aldeia do interior de África, onde prevaleciam más condições de vida. Considerando esta questão, a atividade que se sucedeu, na segunda aula, teve como intuito a produção textual, aliando a leitura, à sensibilidade, à expressão e à escrita, sendo que as primeiras facilitam a última. O exercício destas dimensões deve permitir que os alunos compreendam que a linguagem depende de uma atividade social, baseando-se em situações concretas da vida real, para que saibam utilizá-la corretamente (Azevedo, 2006; André, 2018).

Nesta linha de pensamento e tendo em conta que “para escrever é preciso exercitar o pensamento e a imaginação” (André, 2018, p. 125), proporcionei uma atividade prática que conduzisse à reflexão ponderada através do tato e dos adjetivos associados a cada letra de uma palavra. Procurei replicar o que teria desenhado Zeca Zonzo, irmão de Maria Poeirinha, que fez com que ela percecionasse a palavra “mar” e associasse certos elementos e características à mesma. Em sala de aula, dei a oportunidade, a alguns alunos, de simular as ações de Maria Poeirinha face à sensação de passar com o dedo por cima de cada letra da palavra, de olhos fechados. Esta atividade surtiu efeito na medida em que os alunos conseguiram colocar-se no papel da personagem e descrever a palavra “mar” através de outras, apurando os seus sentidos e conteúdos gramaticais. No entanto, o tempo dispensado para este momento de reflexão e de contextualização à atividade de escrita verificou-se um ponto menos positivo na prática, visto que demorou mais do que o planificado.

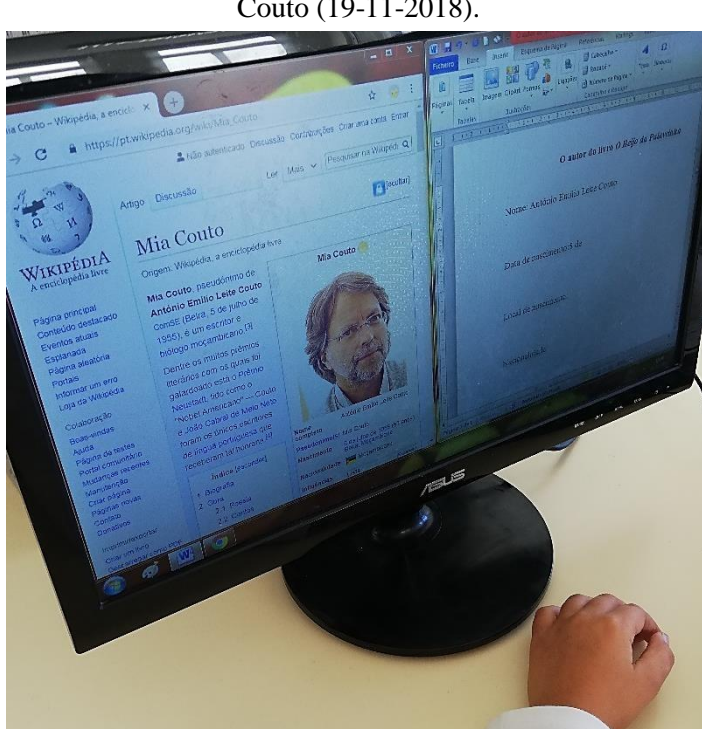
**Figura 75.** Material didático sensorial para motivar a atividade de escrita.



A atividade de produção textual partiu de um desafio lançado aos alunos, que consistia na consideração de um elemento da natureza ou objeto que quisessem demonstrar, através de palavras, a Maria Poeirinha, sendo que em África não deveria haver. Como tal, deveriam elaborar uma chuva de palavras, incluindo adjetivos, acerca de uma palavra central, que designasse o elemento escolhido. Nesta fase, alguns alunos tiveram muita dificuldade em escolher um objeto para descrever, como já partilhado pelo professor cooperante, a criatividade e imaginação da turma era escassa, pelo que, além de expressar alguns entraves à concretização do exercício, demoraram muito tempo a concluí-lo.

Incentivando o conhecimento da cultura e das personalidades da literatura, foi realizada uma atividade de pesquisa, na aula de TIC, sobre o autor da obra, Mia Couto, de forma a conhecer o escritor e um pouco do seu trabalho. Esta atividade concretizou-se na sala de TIC, pelo que os alunos tiveram de ser organizados a pares para trabalharem em conjunto num computador e preencher um documento *Word* com as informações adequadas ao que era solicitado.

**Figura 76.** Momento da atividade de pesquisa sobre Mia Couto (19-11-2018).



Quanto à minha intervenção, assumo que deveria ter exemplificado, de uma maneira mais explícita, com algumas palavras, ou até mostrar imagens que designassem essas mesmas palavras, estimulando a capacidade imaginativa e criadora dos alunos. A

fase final desta atividade esteve patente na redação de uma carta a Maria Poeirinha, utilizando as palavras (nomes e adjetivos) adjacentes ao elemento escolhido por cada aluno, para demonstrar o que era e como era. Relativamente à abordagem da estrutura da carta, estando no 4.º ano, os alunos já conheciam as regras de organização deste tipo de texto, mas, mesmo assim optei por indicar que nos manuais poderiam consultar a planificação correspondente, facilitando a produção da carta.

Importa referir que, num sentido de interdisciplinaridade, foram desenvolvidas atividades a nível da Matemática, do Estudo do Meio e de TIC, tendo sempre por base esta obra. No final da abordagem, os alunos construíram um portefólio individual para reunir todas as informações, registos e atividades acerca d' *O Beijo da Palavrinha*.

**Figura 77.** Portefólios construídos para guardar os trabalhos sobre *O Beijo da Palavrinha*.



Esta leitura e exploração da obra focou-se numa perspetiva de educar para a literacia, para a leitura de livros de qualidade, ao invés de torná-la apenas um objeto de estudo, apresentada em forma de excerto no manual escolar (Azevedo, 2006). Os objetivos predefinidos foram concretizados, considerando uma aprendizagem ativa e significativa dos alunos, tendo como ponto central o incentivo ao gosto pela leitura e pela escrita e colmatar a necessidade de serem mais criativos.

O meu papel, como professora, teve impacto no apoio individualizado aquando da atividade de preparação para a escrita do texto, procurando valorizar a expressão individual de cada aluno e auxiliá-los nas suas dificuldades. No geral, concluo que para uma melhor abordagem literária deveria ser dispensado mais tempo, e poderiam ser

proporcionadas mais atividades de escrita criativa, antes mesmo desta produção textual, de forma a atender à dificuldade manifestada.

#### **6.2.1.2. Construção de raciocínios matemáticos em grupo.**

No contexto das aulas de Matemática, uma das dificuldades detetadas em consideração ao grande grupo foi a capacidade de formular estratégias para resolver problemas, operações e outras situações que envolvessem o raciocínio matemático. Face à problemática identificada, direcionei a minha atenção para o desenrolar de uma atividade em que os alunos trabalhassem estes critérios de uma forma mais ativa, criativa e partilhada.

De acordo com o Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico (Bivar *et al.*, 2013), uma das finalidades do ensino da Matemática prende-se com a habilidade de estruturar o pensamento, na medida em que a apreensão de conceitos matemáticos fomenta o raciocínio hipotético-dedutivo, ou seja, a capacidade de observar, analisar e comunicar de forma objetiva. Optei, então, por uma dinâmica de aula em que os alunos construíssem o seu saber, tentassem alcançá-lo através da interação entre os colegas de turma numa atividade em que eu, como professora, desempenhasse um papel de dinamizadora da aprendizagem (Ponte & Serrazina, 2000).

Com o objetivo de permitir uma expressão despreocupada dos seus pensamentos e ideias, organizei a turma em pequenos grupos, juntando os alunos com mais dificuldades com os alunos com menos dificuldades e fomentando um trabalho cooperativo de partilha de descobertas e de estratégias de resolução de problemas entre ambos (Matos & Serrazina, 1996; Ponte & Serrazina, 2000; Lopes & Silva, 2009).

Uma vez que os conteúdos a trabalhar se centravam na resolução de problemas segundo estratégias de raciocínio lógico-matemático, os alunos teriam de relacionar e operar sem conhecer previamente um processo mecanizado para a solução. No sentido de auxiliar a compreensão do significado das relações entre as operações numéricas, e de motivar sem renegar o rigor necessário, preferi utilizar recursos manipulativos, tais como o Material Multibásico (MAB) e outros materiais para facilitar a compreensão de conceitos matemáticos (Alsina, 2004).

A atividade, pensada para responder a estas referências, foi planeada para, aproximadamente, 1 hora e consistiu numa sequência de momentos, com uma organização lógica, destinados à utilização de estratégias para resolver problemas<sup>33</sup>. Primeiramente, teria de ser introduzido o conceito, isto é, preparar o raciocínio da turma pela resolução, em conjunto, de um problema que fosse familiar, apresentando duas estratégias distintas para chegar ao resultado. Como tal, recorri à temática da obra estudada em Português, estabelecendo uma ligação com o real. Em seguida, constituí 5 grupos de trabalho seguindo um critério de heterogeneidade, em que os alunos com mais dificuldade são ajudados pelos que dominam, relativamente, a matéria, criando um espaço de interajuda (Alsina, 2004). Organizado o espaço de sala de aula, de forma a promover um melhor ambiente de aprendizagem entre o grupo, distribuí um problema a cada, acompanhado de uma folha em branco.

O objetivo desta atividade, que foi explicado previamente, residia na exploração dos materiais dispostos, numa mesa à parte, tais como folhas coloridas, o MAB, tesouras, cola e canetas de feltro, para construir a forma de raciocínio utilizada na resolução do problema. Na folha branca tiveram de colar primeiro o problema e, depois de discutidas as estratégias e o material a utilizar, apresentar a solução na mesma folha, para posterior comunicação e explicação à turma.

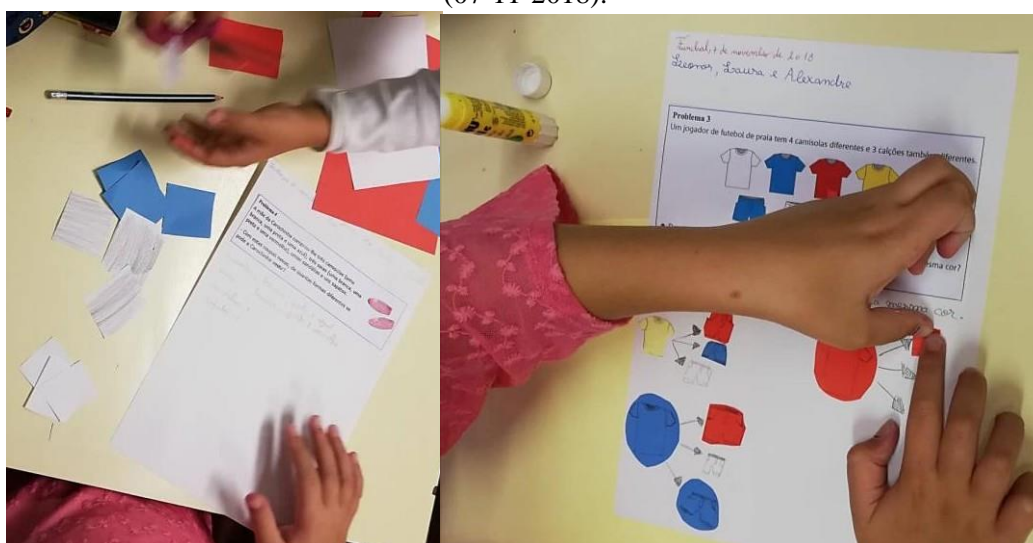
**Figura 78.** Utilização do MAB para resolver os problemas (07-11-2018).



<sup>33</sup> Para Planificação 3, dia 7 de novembro de 2018, ver Pasta 2 – APÊNDICES DA PARTE II (Prática III - 4.ª A 1.º CEB, Apêndice R).

Ao recorrer a estes materiais, com o propósito mencionado, os alunos foram facilitando a construção de conceitos matemáticos, que se notou aquando da comunicação dos resultados ao grande grupo, promovendo, assim, um processo de ensino-aprendizagem apenas entre alunos (Ponte & Serrazina, 2000). Importa referir que os problemas distribuídos a cada grupo eram adequados à intenção predefinida, pelo que não transpareciam logo que cálculo concretizar, mas estimulavam à descoberta para compreender o contexto e consciencializar-se acerca das múltiplas estratégias possíveis para a sua resolução (Matos & Serrazina, 1996).

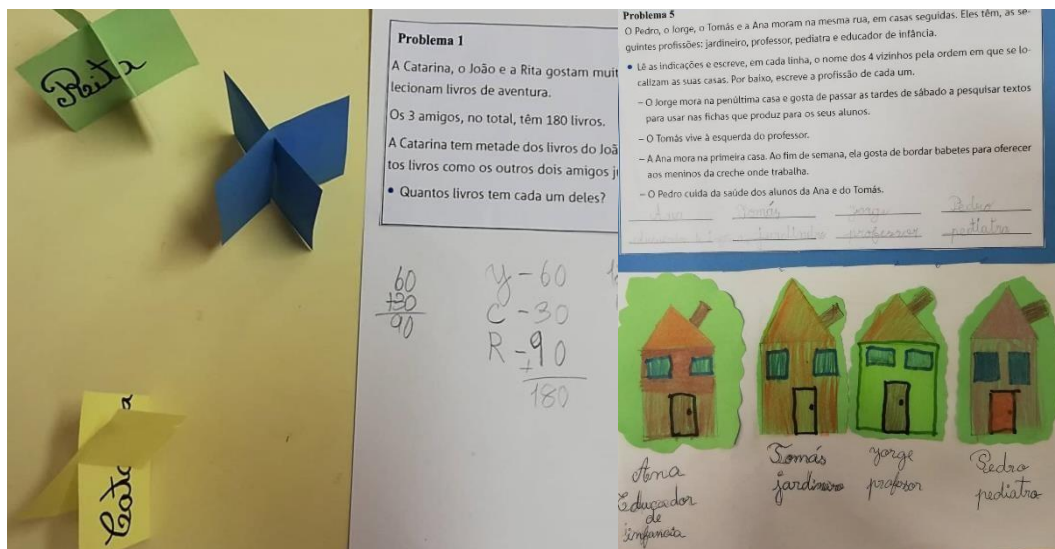
**Figura 79.** Resolução em grupo, e com materiais diversos, dos problemas matemáticos (07-11-2018).



A dinâmica de trabalho em grupo revelou-se essencial pois, enquanto que, os alunos com menos confiança, inicialmente, se mostravam passivos, os alunos mais desinibidos puxavam por eles, estabelecendo uma “ligação de sucesso/persistência” (Matos & Serrazina, 1996, p. 172). Esta interação positiva entre os elementos do grupo

desenvolveu a capacidade, de aprender e de trabalhar os conteúdos matemáticos, de todos os alunos.

**Figura 80.** Algumas criações/resoluções dos problemas matemáticos.



Um dos aspetos mais evidentes do sucesso desta atividade, aliada ao fator-motivação, manifestou-se nos níveis de interesse e empenho, pelos alunos, aquando do momento de comunicar/apresentar os seus problemas e as suas estratégias de resolução. A comunicação, no contexto matemático, é imprescindível para a compreensão do processo de raciocínio dos alunos e implica a reflexão acerca de conceitos matemáticos e de como colocá-los em prática de uma forma mais clara. Ao desempenhar o papel de professor, os alunos, utilizando a linguagem icónica, para explicar aos colegas o seu raciocínio, não só clarificam as suas estruturas cognitivas, como também ajudam na aprendizagem dos outros alunos (Matos & Serrazina, 1996; Ponte & Serrazina, 2000).

No termo desta atividade compreendi que a realidade que nos circunda cada vez menos nos dá oportunidades de explorar significados e pensar estrategicamente, pelo que é função da escola colmatar esta fraqueza. A possibilidade de construir aprendizagens através da resolução de problemas matemáticos alia-se ao desenvolvimento das capacidades criativas e críticas dos alunos dentro da sala de aula. O professor deverá, então, conhecer a sua turma de forma a cumprir uma função de acompanhamento das interações entre alunos, deixando-os partilharem livremente as suas ideias. Na prática, pretendi a promoção de aprendizagens significativas, em que os alunos tivessem um papel ativo, desenvolvendo as habilidades de comunicar matematicamente.

Concluindo, os objetivos distinguidos na planificação foram atingidos, tendo em conta que, além de haver uma apreensão de conceitos matemáticos, constatou-se uma evolução de capacidades a nível cognitivo e social.

### ***6.2.1.3. Conhecimento cronológico da História de Portugal.***

No Estudo do Meio, segundo o Programa, os alunos devem ser capazes de estruturar o conhecimento que têm de si próprios, promovendo, simultaneamente, a sua autoestima e a valorização da sua identidade e das suas raízes. Mais concretamente, na abordagem de conteúdos relativos ao Passado Nacional, é primordial que o professor crie oportunidades onde os alunos possam desenvolver competências específicas como: a localização no tempo e no espaço e a aquisição de saberes acerca do ambiente social e natural. Neste âmbito de estudo, o mesmo deve alargar-se aos outros, primeiramente aos que lhe são mais próximo e, progressivamente, aos mais distantes, tanto no tempo como no espaço, promovendo uma perspetiva crítica (Ministério da Educação, 2004; Carvalho & Freitas, 2010).

A atividade proposta, no contexto de aula de Estudo do Meio, teve como intuito o conhecimento dos Primeiros Povos da Península Ibérica, num sentido cronológico, ou seja, a nível do tempo, mas, também, do espaço, sendo prevista para 1 hora e 30 minutos<sup>34</sup>. Numa perspetiva interdisciplinar, foi aproveitado o facto de dispormos de 1 hora de TIC, no dia desta intervenção, para complementar este conhecimento com informação mais particularizada de cada um dos povos estudados. Os objetivos da atividade basearam-se no cultivo do gosto pela História e à aprendizagem de conceções temporais, dando especial relevância aos descritores apresentados no Programa. Não obstante, foram consolidados outros conceitos, como o século, a numeração romana associada ao mesmo, e aspetos geográficos.

Perante a importância de proporcionar aprendizagens aos alunos para que estes possam construir o conceito de tempo em função do contacto com acontecimentos históricos, procurei utilizar uma estratégia mais significativa para introduzir a noção de friso cronológico (Roldão, 1995; Carvalho & Freitas, 2010). Esta estratégia privilegiou percurso passado do grupo como turma, incitando aos vários acontecimentos desde o momento em que entraram no 1.º Ciclo até ao presente. Os alunos participaram

<sup>34</sup> Para Planificação 2, dia 29 de outubro de 2018, ver Pasta 2 – APÊNDICES DA PARTE II (Prática III - 4.ªA 1.º CEB, Apêndice Q).

ativamente e fomos marcando, no quadro, esta sequência de factos, distintos pela entrada e saída de alguns alunos na turma, no friso intitulado “Friso Cronológico do 4.ºA”.

Posteriormente, a partir da exposição do friso incompleto, base construída por mim, foi explorada a conceção de século e a de numeração romana, patentes nos quadrados coloridos. Este artefacto, ainda incompleto, suscitou uma interpretação dos aspetos característicos de um friso cronológico, os quais foram mencionados pelos alunos de forma ativa e interessada. O facto de haver números repetidos foi naturalmente introduzido por mim, através de uma imagem do nascimento de Cristo, que depois foi associada à contagem dos séculos para a esquerda e para a direita, consoante as denominações “antes de Cristo” e “depois de Cristo”. Esta abordagem visou uma melhor consecução da aprendizagem que viria a ser construída, numa fase seguinte. Em paralelo, o manual de Estudo do Meio foi utilizado como segundo recurso, no sentido de complementar certas informações acerca dos séculos com alguns exercícios práticos (Carvalho & Freitas, 2010).

**Figura 81.** Friso cronológico por preencher.



Através da estratégia do uso da narrativa, concetualizada por Roldão (1995), procurei apresentar, à turma, a passagem dos primeiros povos, pela Península Ibérica, de uma forma cativante, transmitindo todas as informações essenciais à aprendizagem. Assim sendo, interligando com as TIC, recorri a meios audiovisuais com o objetivo de mostrar aspetos mais distantes da realidade que os alunos conhecem, que não é possível observarem diretamente, para que seja facilitada a aquisição destes conhecimentos. A metodologia aplicada surtiu efeito considerando que os alunos prestaram atenção ao vídeo demonstrado, com fascínio pelo enredo dos acontecimentos, e participaram de forma ativa nas atividades recorrentes. Um dos aspetos que poderia ser melhorado nesta abordagem cingiu-se à questão dos recursos espaciais e materiais, pois a sala encontrava-

se limitada em relação à luminosidade, que não proporcionava uma boa visualização do vídeo, por parte de todos os alunos.

**Figura 82.** Momento de visualização do vídeo sobre os Primeiros Povos da Península Ibérica (29-10-2018).



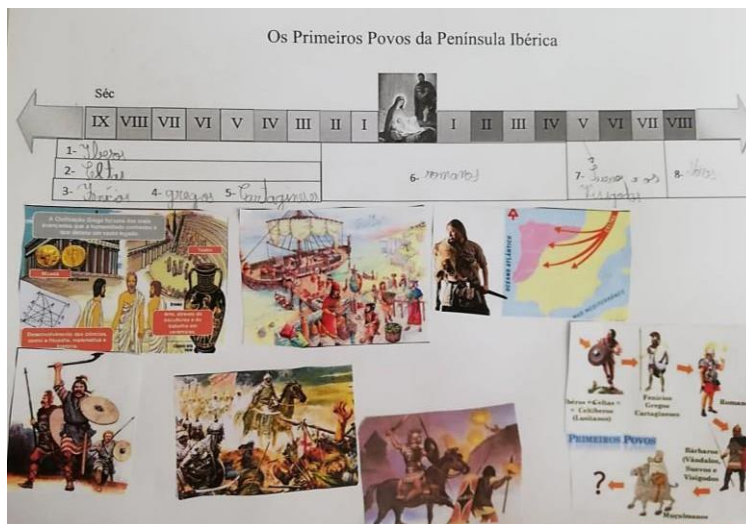
Com o intuito de consolidar a informação apreendida a partir do vídeo, a tarefa seguinte baseou-se na continuação da construção do friso cronológico com os factos e datas relativos ao tema principal “Os Primeiros Povos da Península Ibérica”. Para tal, foram distribuídas cartolinas coloridas com tamanhos diferenciados, de acordo com o tempo de permanência naquele território, de modo a serem encaixadas adequadamente nos espaços do friso. Foi proporcionado um trabalho em grande grupo, na discussão do que deveria ser redigido em cada cartolina, incluindo o trabalho individual, sendo que um aluno, à vez, foi responsabilizado por escrever o nome do povo e por colocá-lo no cartaz. Em concordância, também foram disponibilizadas imagens com características de cada povo, para associarem ao espaço correto no cartaz.

**Figura 83.** Friso cronológico dos Primeiros Povos da Península Ibérica completo.



Simultaneamente, objetivando que todos os alunos registassem as informações trabalhadas, cada um teve a oportunidade de preencher o seu friso, através de um exemplar em tamanho reduzido.

**Figura 84.** Ficha de registo individual com o friso cronológico dos primeiros povos da Península Ibérica.



Utilizando uma metodologia de trabalho de pares, foi proposta uma atividade durante o horário de TIC, para que pesquisassem acerca de cada um dos povos, sendo atribuído um a cada par, o que resultou perfeitamente com o número de alunos. Esta tarefa incentivou o sentido de curiosidade e descoberta dos alunos, bem como o espírito cooperativo, contribuindo para o seu desenvolvimento a nível académico e social, entre pares.

Em suma, ao proporcionar momentos de aprendizagem na aula de Estudo do Meio, centrei a minha estratégia na atribuição de tarefas aos alunos, para que, autónoma ou cooperativamente, descobrissem o passado da Península Ibérica. O objetivo principal, que se baseou numa aprendizagem significativa e ativa dos alunos, perspetivando a transversalidade de algumas das áreas de conteúdo, foi concretizado com sucesso. No geral, a turma demonstrou interesse em conhecer o território em que habitamos e o que existia em certas partes do mesmo, no passado.

#### 6.2.1.4. Uma aula diferente: robots de Natal.

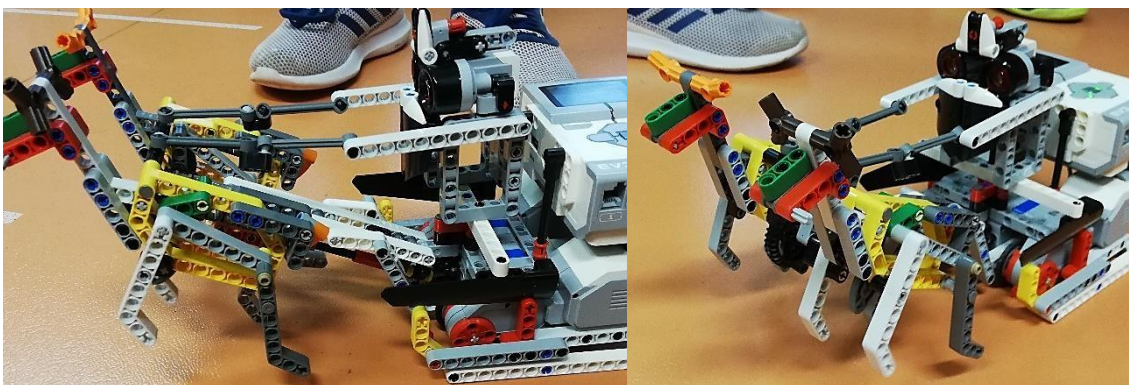
A atividade que aqui pretendo expor de forma reflexiva surgiu espontaneamente, de uma ideia minha, com o objetivo de proporcionar uma experiência rica e estimulante

aos alunos desta turma, nomeadamente no último dia de prática pedagógica<sup>35</sup>. Embora o intuito principal da atividade, aquando do seu planeamento, fosse apenas para diversão e descontração da turma neste último dia, a intencionalidade pedagógica provou que a brincar também se aprende e que, quando menos esperamos, estamos a desenvolver capacidades inerentes a um simples exercício prático e descontraído.

A par da curiosidade dos alunos por robots e pelo facto de outra turma, na escola, estar a realizar aprendizagens com estes artefactos, pretendi apresentar uma atividade, em formato de desafio, em que a utilização de robots fosse um meio para alcançar aprendizagens de forma lúdica. Assim, este material lúdico-manipulativo, com particularidades tecnológicas, promoveria contributos junto dos alunos a nível da aquisição de conceitos matemáticos, sendo possível construir significados através dos mesmos (Fernandes *et al.*, 2013). Para concretizar todos os objetivos delineados solicitei a ajuda de uma professora universitária, que lecionava a Didática da Matemática e que já nos tinha colocado em contacto com o “mundo da robótica”, direcionando as práticas para os níveis pedagógicos que encaramos nos estágios curriculares.

Na sequência da abordagem da obra *O Beijo da Palavrinha*, foi criado um enredo que enquadrasse a época festiva daquela quadra, o Natal, interligando as funções atribuídas aos alunos perante uma situação que incluía a personagem principal da história, Maria Poeirinha. Os quatro robots utilizados, modelos *Lego EV3* da *Lego Mindstorms*, tiveram de ser construídos por mim e pela professora Sónia, nos dias anteriores à aula, e personificavam o trenó do Pai Natal com as renas.

**Figura 85.** Robots *Lego EV3* da *Lego Mindstorms* em formato de trenó do Pai Natal e renas.



<sup>35</sup> Para Planificação 7, dia 5 de dezembro de 2018, ver Pasta 2 – APÊNDICES DA PARTE II (Prática III - 4.ª A 1.º CEB, Apêndice T).

Para esta atividade, a sala de aula teve de ser reorganizada, deixando um espaço livre no centro da mesma, para montar o circuito com fita cola, e agrupando as mesas dos alunos nos quatro cantos da sala, de modo a facilitar a reunião dos grupos de trabalho. Numa primeira fase, já em sala de aula, foi introduzido o momento diferente de aula e apresentada a professora Sónia, gerando denominações como “a professora da professora”, pelos alunos. Posteriormente, pedimos que se agrupassem em dois grupos de quatro elementos e dois grupos de cinco elementos, segundo as suas preferências. Estes grupos foram organizados pelos espaços onde estavam as mesas de trabalho com um computador.

A atividade começou a partir da questão se os alunos já haviam experimentado robots nalguma ocasião, o que se comprovou com poucos casos visto que apenas alguns utilizaram em associações ou organizações de atividades livres. Preparado o espaço, os grupos de trabalho e conhecido o contexto face ao contacto com os robots, foi lançado o desafio de levar uma prenda de Natal à Maria Poeirinha. Neste sentido, foi questionado a quem recorreremos para distribuir prendas e como é que essa personagem se desloca até os vários países, pretendendo chegar à indicação do Pai Natal e do seu trenó com as renas.

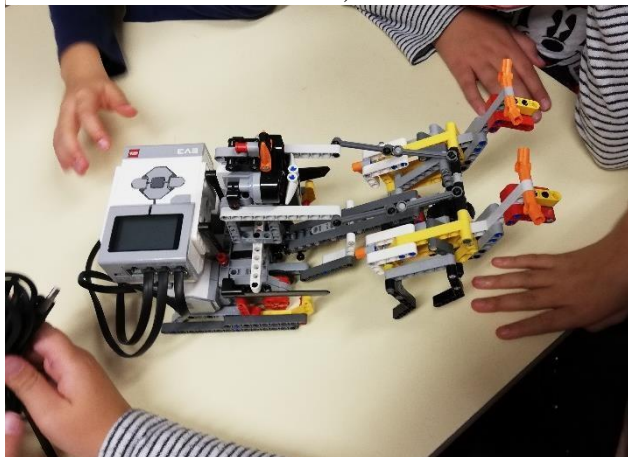
A proposta de atividade foi seguidamente apresentada, atentando à função dos alunos de controlar o trenó do Pai Natal para chegar até à Maria. Assim, imaginando que o trenó faria um dos percursos delineados no chão da sala para chegar até à caixinha que representava a prenda, foram mostrados os robots *Legó EV3* e exploradas todas as suas partes, ou seja, o cérebro e os motores. O entusiasmo dos alunos nesta pequena introdução da atividade revelou-se na participação ativa que demonstraram, sendo um dos fatores de sucesso da mesma.

**Figura 86.** Apresentação e demonstração dos robots à turma (05-12-2018).



Posteriormente, distribuímos um robot por cada grupo, para dar oportunidade de os alunos explorarem e observarem todas as suas características, tentando descobrir como funcionam e familiarizando-se com o artefacto (Fernandes *et al.*, 2013). Em simultâneo, eu e a professora projetámos o ambiente de

**Figura 87.** Fase de exploração dos robots (05-12-2018).



programação na televisão requisitada para aquele momento, com a pretensão de exemplificar e orientar na programação que os alunos realizariam. Para esta ocasião, após os alunos terem explorado livremente os robots, pedimos que um dos alunos se chegasse à frente para ficar como controlador dos movimentos do robot, a nível da programação. Nesta abordagem ficaram a conhecer o que eram as letras e a que correspondiam, através da experiência de programação e de colocar o robot a pô-la em prática: motores A e B movimentavam o trenó; motor C movimentava as renas. A professora Sónia foi mostrando o ambiente de programação, o que cada bloco representava, como era programado o movimento do robot, em segundos, e traduzindo as designações que estavam em inglês. Enquanto a demonstração era feita para toda a turma, cada grupo tinha a oportunidade de experimentar no seu computador e com o seu robot.

Finalizada a demonstração e a fase de reconhecimento dos robots e da sua programação, foi colocada a questão sobre quantos segundos seriam necessários para programar o motor das renas, que apenas simulava o movimento de andar para a frente. Com o objetivo de tornar esta aprendizagem mais significativa e situada (Fernandes *et al.*, 2013), pedimos a colaboração de outro aluno para simular o que era uma rena, enquanto os restantes alunos contavam os segundos que eram sugeridos para manter as renas a “andar”. Uma das sugestões apresentadas foi um minuto, ou seja, 60 segundos, colocando o aluno a mexer os braços durante esse tempo, o que repararam que era demasiado e que ia ficar cansado.

Com esta experiência realizada, cada grupo começou a elaborar propostas de programação para o seu robot, considerando o desafio de ir buscar a prenda para a Maria Poeirinha, incluindo movimentar o robot para a frente, para a esquerda e para a direita,

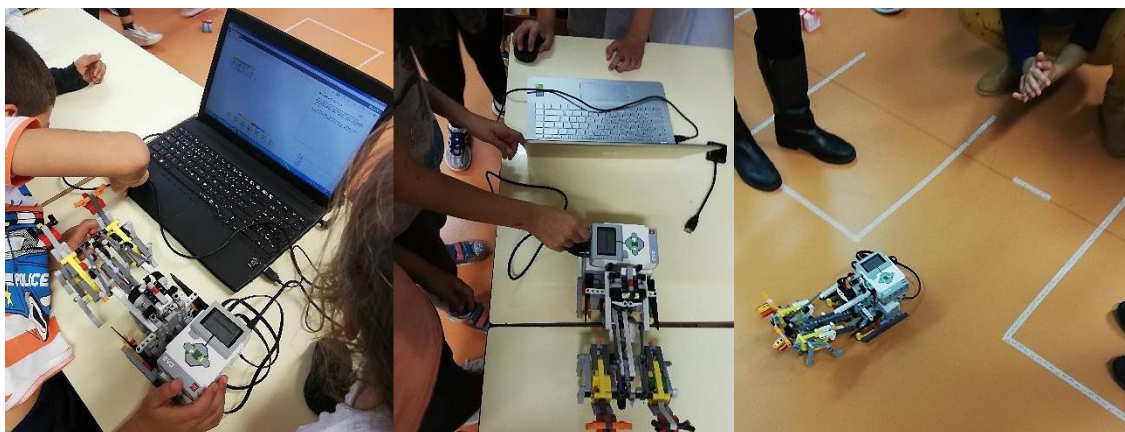
até à caixa colorida escolhida, sendo que havia quatro caixas de cores diferentes, uma para cada grupo. O percurso marcado no chão da sala foi dividido em quatro trajetórias para que os desafios fossem variados de grupo para grupo e de forma a não criar choque entre os robots, tendo espaço para cada grupo experimentar livremente. Dois grupos iniciavam na linha junto ao quadro, os outros dois grupos iniciavam na linha oposta,

junto aos armários, de modo a concretizar todo o percurso delineado. No entanto, antes de começarem a programar os robots para cada trajetória, objetivando a compreensão dos movimentos que o robot teria de fazer, os alunos exemplificaram concretamente as direções e os passos a dar para alcançar as prendas, com os olhos fechados e orientados pelas instruções de dois colegas. Esta estratégia potenciou a compreensão dos conceitos matemáticos inerentes à programação, do concreto para o abstrato (Fernandes *et al.*, 2013).

Seguidamente, foi disponibilizado o tempo necessário para cada grupo tentar resolver o desafio, em trabalho independente e ativo, objetivando o alcance à prenda de Natal. Os alunos recorreram a testes e tiveram de experimentar várias vezes até acertar. Um dos grupos conseguiu, em 25 minutos, programar o seu robot corretamente de forma a chegar à prenda. Contando com algumas falhas, devido à condicionante do chão da sala prender as rodas, outro grupo esteve, também, muito perto de concluir o objetivo. Uma das razões pela qual assumo que causou o atraso na concretização do desafio foi, provavelmente, o facto de os grupos serem de cinco elementos, visto que eram consideradas várias opiniões, resultando em avanços e recuos no progresso. Outra razão referiu-se exatamente ao tempo previsto para esta atividade, tendo em conta que apenas dispensámos de uma aula com duração de uma 1 hora e 45 minutos, o que não foi suficiente.

**Figura 88.** Simulação dos movimentos a serem realizados pelo robot (05-12-2018).



**Figura 89.** Testes e experiências realizadas pelos grupos com os robots (05-12-2018).

No geral, os alunos demonstraram grande interesse em trabalhar com os robots e em programá-los para concluir o desafio. Não se concentraram muito nas renas, centrando o objetivo nos motores do robot que o faziam andar para a frente e virar para chegar à prenda. Expressaram, no final, que gostariam de repetir a experiência, sendo que até alguns quiseram continuar a explorar os robots após o término da aula, e até o professor titular demonstrou interesse em proporcionar uma atividade do género, no futuro. Considero, em suma, que estes fatores foram os mais gratificantes para concluir que esta atividade surtiu o efeito desejado e além deste, comprovando-se pelas reações e empenho dos alunos nas tarefas propostas, mesmo aqueles que inicialmente demonstravam dificuldades em apreender conceitos e em se concentrar nas aulas.

Em relação ao meu desempenho como orientadora de todo o processo de atividade, compreendo que ao dar liberdade para os alunos explorarem os robots e a sua programação, incentivou-os a serem autónomos e a aprenderem através da participação e do trabalho em equipa (Fernandes *et al.*, 2013). Assim, o objetivo de “contribuir para o desenvolvimento nos alunos da capacidade para raciocinar matematicamente, explorando situações matemáticas, procurando diferentes estratégias, fazendo e testando conjeturas, formulando generalizações” (Fernandes *et al.*, 2013, pp. 77 - 78) foi concretizado com sucesso. Além de dispor da brincadeira com robots, os alunos desenvolveram capacidades matemáticas, de raciocínio e de trabalho cooperativo, envolvendo-se na atividade de forma ativa e participativa.

### **6.3 Reflexão Crítica sobre a Prática Pedagógica na Turma do 4.º A**

O princípio subjacente à reflexão aqui apresentada cingiu-se a uma relevância dada à fase inicial do estágio curricular, que foi a observação. Observar as situações educativas permite uma previsão dos comportamentos daquela turma, ou seja, como reagem a certos estímulos/atividades, como aprendem e como se relacionam, sendo que todas estas atitudes influenciarão os momentos de aula proporcionados (Estrela, 1994). Neste sentido, as duas primeiras semanas de observação confirmaram-se um valioso período de análise e reflexão acerca do ambiente educativo, resultando numa maior adequação da minha prática pedagógica ao contexto real.

As atividades planificadas foram surgindo semanalmente, segundo as indicações dos conteúdos a abordar, dadas pelo professor cooperante, e foram sendo adaptadas de modo a ir ao encontro das dificuldades e interesses daquela turma, não descurando a importância dos recursos. Assumo que, em grande parte, o fator “tempo” tornou-se uma das maiores condicionantes, como já era de suspeitar. No entanto, este aspeto deve ser considerado numa planificação flexível, ou seja, deverá fazer parte do perfil de um professor a sua capacidade para flexibilizar o currículo, as suas ações pedagógicas, adaptando-as à realidade (Lopes & Silva, 2015).

Nas atividades apresentadas ao longo deste capítulo, procurei expor as que transmitiram, consideravelmente, as metodologias que acredito serem as mais adequadas ao processo de ensino-aprendizagem. Assim sendo, ao utilizar estratégias diversificadas, como os trabalhos de grupo, as partilhas de ideias entre a turma e a atitude ativa e construtivista por parte dos alunos, pretendi proporcionar situações de aprendizagem motivadoras, tornando-as eficazes (Lopes & Silva, 2015). No trabalho em sala de aula, foi sempre valorizada a interação social, pois, tal como defendem Perrenoud (1995) e Papert (2008), é através da mesma que ocorre uma construção progressiva dos conhecimentos, isto é, na partilha de ideias entre um grupo de pessoas. Neste estágio, em particular, dado o nível de escolaridade dos alunos, sendo estes mais independentes e comunicativos, notei uma maior interajuda, notável nos resultados de todos os alunos em questão.

Em suma, refletindo, à luz da teoria, sobre a observação e a prática pedagógica realizadas neste contexto, compreendo que certas abordagens poderiam ser melhoradas no que concerne à duração das atividades, no sentido de estarem distribuídas uniformemente, para não atrasar o processo de aprendizagem. Outra perspetiva que

poderia ser mais trabalhada baseou-se na falta de criatividade e imaginação dos alunos, que só foi perceptível numa fase final do estágio. Poderia ter proposto atividades que potenciasses esta qualidade, o que não foi totalmente possível devido à escassez de tempo e ao facto de estar preocupada com os objetivos curriculares requisitados. Não obstante, um dos pontos positivos revelou-se na motivação demonstrada pelos alunos sempre que eram apresentadas as atividades, e as aprendizagens que foram observáveis no final do estágio. A atividade que surpreendeu mais pela positiva, e já numa fase de descontração face aos objetivos exigidos, foi a do último dia de prática pedagógica, realizada com os robots, que potenciou o desenvolvimento do raciocínio matemático e a promoção das capacidades de trabalhar em cooperação através de uma brincadeira.

Ao refletir acerca de todo este processo, aprendi que é com as experiências positivas e menos positivas que vou evoluindo na construção do meu perfil como professora, tomando consciência dos progressos a cada desafio ultrapassado. Futuramente, lembrar-me-ei dos aspetos onde falhei e procurarei, de certo, adequar de uma forma mais proveitosa para não cometer os mesmos erros e proporcionar o melhor desenvolvimento aos “meus” alunos. Não obstante, a dificuldade em gerir o tempo das atividades, por ter sido transversal a todos os estágios, será alvo de atenção redobrada. A ação pedagógica deve ser sempre direcionada para os alunos e os contextos inerentes, fomentando um bom desenvolvimento e aprendizagem a toda a turma e adaptando estratégias às suas necessidades e interesses.

Findado o processo de práticas pedagógicas, este estágio, como último, favoreceu a minha aprendizagem enquanto futura professora, resultando numa perspetiva geral acerca de vários contextos pedagógicos do 1.º CEB, principalmente ao nível de evolução das crianças de 4.º ano, embora não fossem as mesmas a serem acompanhadas desde o início.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.”*

(Paulo Freire, 1991, p. 58)

Finalizado o processo de práticas pedagógicas, da sua descrição e reflexão neste relatório, importa considerar a célebre frase de Paulo Freire, pedagogo reconhecido internacionalmente, como um princípio fundamental da profissão de educador. É na prática pedagógica e na reflexão sobre a mesma que se constrói o perfil de educador, atendendo a todos os processos da formação inicial e reconhecendo que esta formação não termina, mas continua de forma ajustada e adequada às realidades vividas. Assim sendo, dando por terminada a formação académica, entendo que a convergência de “atitudes, saberes e saberes-fazer numa unidade coerente” (Estrela, 1994) permitiu a constituição do meu processo de formação, que estará presente em todas as futuras práticas profissionais.

Nenhuma das considerações referidas poderiam ser possíveis sem a ponderação das crianças como o foco das pesquisas e teorias estudadas, e, principalmente, das ações pedagógicas que foram pensadas e realizadas, observações estas que se definiram na primeira parte do relatório. Neste sentido, compreende-se que as crianças são seres humanos distintos dos adultos, com natureza própria e necessidades específicas, próprias da infância, ou seja, da etapa inicial do desenvolvimento humano, que deve ser apoiada e garantida (Aires & Lopes, 2015). Torna-se responsabilidade dos educadores/professores esta garantia a todas as crianças, com a colaboração das suas famílias, para possibilitar o próprio reconhecimento da criança como ser social e parte integrante do mundo, e para que desenvolva as suas predisposições para descobrir o ambiente que a envolve.

Foi nesta linha de reflexão que pretendi aprofundar e trabalhar para uma prática pedagógica fundamentada teoricamente, documentada e consciente. Consciente de que a profissão que escolhi permitirá que eu faça a diferença através da minha perspetiva desenvolvida ao longo destes cinco anos de formação inicial. Em todos os estágios curriculares procurei compreender a identidade de cada criança, ao considerá-la como o centro da própria aprendizagem, direcionar as ações pedagógicas para os seus interesses e necessidades e proporcionar o melhor desenvolvimento e as melhores oportunidades

de aprendizagem possíveis, através da observação das suas atitudes e à luz da sua perspetiva sobre o mundo que a rodeia.

As metodologias e estratégias seguidas, e entendidas como de primeira importância na prática pedagógica, centraram-se nesta mesma noção de colocar a criança no centro, pelo que tornar a aprendizagem significativa e motivadora foi primordial, aliando à sua vertente construtivista e cooperativa, ciente de que as crianças aprendem construindo a sua própria ideia do mundo sozinhas, mas principalmente entre si, em comunicação. As atividades realizadas e apresentadas em cada prática pedagógica atenderam, assim, às particularidades de cada contexto, ultimando sempre o desenvolvimento holístico das crianças. De certo, surgiram momentos que não correram como o expectável, mas em todas as circunstâncias da vida, seja profissional ou pessoal, deparamo-nos com más decisões e obstáculos face aos objetivos definidos. Nesta fase, e em todas as fases da nossa vida pessoal e profissional, o importante é reconhecê-los, procurar soluções para os mesmos e aprender com estes erros, no sentido de evoluir e contribuir para concretizar uma real educação de qualidade a todas as crianças.

É importante referir que, através da simbiose entre teoria e *práxis*, esta permitiu uma compreensão do que estava a ser feito e do que foi estudado por vários pedagogos, com o intuito de interligar com os contextos vivenciados nas práticas pedagógicas, aplicando as metodologias que considere adequadas para proporcionar uma educação de qualidade.

Os projetos desenvolvidos, quer por iniciativa própria, considerando as observações feitas aos grupos de crianças e as suas manifestações, quer por objetivos curriculares, culminaram em grandes processos de aprendizagem, individual e cooperativamente, tanto para mim como para as crianças envolvidas no centro das ações pedagógicas. Assumo que as estratégias de investigação-ação incentivaram um olhar mais atento às particularidades adaptativas das práticas pedagógicas aos respetivos contextos, possibilitando a contínua atitude reflexiva, aliada à competência de compreender as singularidades de cada criança, as suas necessidades e os seus interesses. Assim, face às teorias abordadas na primeira parte deste relatório, confirma-se, na prática, que a gestão do tempo deve centrar-se nas características de cada grupo de crianças/alunos, consoante as aprendizagens a desenvolver, mas não as limitando aos programas ou orientações pedagógicas e curriculares.

Estas experiências teórico-práticas proporcionaram-me uma crucial aquisição de competências que complementarão o meu perfil de educadora/professora, no futuro

profissional, e incidirá sob a minha própria personalidade, sendo que olharei para o mundo com uma perspectiva mais humana e fundamentada. Um desejo revelado após a construção deste percurso formativo incide na publicação oficial das Orientações Pedagógicas para a Creche, confirmando a sua importância na orientação da ação pedagógica dos educadores.

O trabalho, aqui representado, transpõe grande parte das aprendizagens e esforços realizados para concretizar o sonho de me tornar educadora/professora e desempenhar esse papel com toda a convicção, entusiasmo e dedicação, continuando a deter uma postura reflexiva e crítica.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2009). “Políticas Públicas da Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos”. In C. N. E. Portugal (Org.), I. Alarcão (Coord.) e M. Miguéns (Dir.). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos: Relatório do Estudo, Actas do Seminário realizado em 20 de Maio de 2008 e Parecer* (pp. 91-109). Lisboa: CNE. Consultado em: <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/outros/787-a-educacao-das-criancas-dos-0-aos-12-anos>
- Aires, A. & Lopes, C. (Coord.) (2015). *Manual de Educação de Infância: O mundo de palmo e meio*. Moscavide: FEC – Fundação Fé e Cooperação.
- Alarcão, I. (2010). *Professores Reflexivos em Uma Escola Reflexiva* (7.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Alsina, A. (2004). *O desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdico-manipulativos – para crianças dos 6 aos 12 anos*. (M. Rangel Trad.). Porto: Porto Editora.
- Alves, P. (2014). *Relatório de Estágio para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Funchal: Universidade da Madeira. Consultado em: <http://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/990/1/MestradoPaulaAlves%20.pdf>
- Amor, E. (1993). *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- André, M. (2018). *Despertar o gosto pela leitura e pela escrita – coesão e coerência na produção textual*. Lisboa: Edições Colibri.
- Araújo, F. (2008). Sentido do Número. In E. Mamede (Coord.). *Matemática – Ao Encontro das Práticas – 1.º Ciclo* (pp. 31-40). Universidade do Minho: Instituto de Estudos da Criança.
- Atalaia, M. (2013). *O livro infantil e a aprendizagem da leitura*. (Relatório de Estágio). Tomar: Instituto Politécnico de Tomar.
- Ausubel, D. P. (2003). *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

- Azevedo, F. (2006). *Literatura infantil e leitores – da teoria às práticas*. Braga: Instituto de Estudos da Criança/Universidade do Minho.
- Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo* (L. A. Reto e A. Pinheiro, Trad.). Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M. (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática – Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brickman, N. & Taylor, L. (1996). *Aprendizagem Ativa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bruner, J. S. (1999). *Para uma Teoria da Educação* (M. Vaz, Trad.). Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha M. & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cadeia, C. & Vieira, L. (2008). Sentido de Operação. In E. Mamede (Coord.). *Matemática – Ao Encontro das Práticas – 1.º Ciclo* (pp. 41-62). Universidade do Minho: Instituto de Estudos da Criança.
- Carvalho, G. S. & Freitas, M. L. V. (2010). *Metodologia do Estudo do Meio*. Coleção Universidade – Metodologias de Ensino. Luanda: Plural Editores.
- Cosme, A. & Trindade, R. (2013). *Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico: perspectivas, questões, desafios e respostas*. Coleção: Educação. Porto: Mais Leituras.
- Coutinho, C. P. (2015). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. 2.ª Edição. Coimbra: Edições Almedina.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, XIII (2), 355-380. Vila Nova de Gaia: Instituto

Superior Politécnico Gaya (ISPGaya). Consultado em:  
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148>

EB1/PE da Ladeira. (2015). *Projeto Educativo de Escola 2015-2019*. Funchal: EB1/PE da Ladeira.

Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré (2016-2020). *Projeto Educativo de Escola 2016-2020 “Escola em Valores: saber mais, ser melhor e viver feliz”*. Consultado em: <http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=HS5984UDjNs%3D&tabid=1569>

Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação – o papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.

Fernandes, E. (Coord.), Santos, A., Lopes, C., Fermé, E., Matos, J. F., Gaspar, L., Santos, M., Abrantes, P. & Martins, S. (2013). *Aprender Matemática e Informática com robots*. Madeira: Universidade da Madeira. E-book consultado em: <http://www.cee.uma.pt/droide2/ebook/index.html>

Ferrão, A. & Rodrigues, P. (2015). *Sementes de música para bebés e crianças*. (4.ª Ed.). Lisboa: Editorial Caminho.

Festas, M., Seixas, A., Matos, A. & Fernandes, P. (2014). *Os Tempos na Escola: estudo comparativo da carga horária em Portugal e noutros países*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos. Consultado em: <https://www.ffms.pt/FileDownload/34bcf694-4883-41ee-ad4b-6a77786c0c29/os-tempos-na-escola>

Figueiredo, M. (s.d.). *Como ultrapassar as dificuldades sentidas pelos alunos*. Lisboa: Cadernos de Informação Pedagógica.

Fino, C. N. (2017). Dewey, Papert, Construcionismo e Currículo. In C. N. Fino e J. M. Sousa (Orgs.). *(Contra) tempos de educação e democracia, evocando John Dewey* (pp. 21-30). Funchal: CIE-UMa.

Formosinho, J. (Coord.) (2009). *Formação de Professores - Aprendizagem profissional e acção docente*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.

- Formosinho, J. (2012). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* (pp.9-24). 4.<sup>a</sup> Ed. Coleção Infância: Série Educação de Infância. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., Machado, J. & Mesquita, E. (2015). *Formação, Trabalho e Aprendizagem – Tradição e Inovação nas Práticas Docentes*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Fraga, N. (2015). Entre Sísifo e Prometeu: A escola no desvelar de uma cidade educadora. In A. F. Kot-Kotecki e N. Fraga (Org.). *A Escola Restante* (pp. 41 - 51). Madeira: CIE-UMa.
- Freire, P. (1991). *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez Editora.
- Freire, P. (2012). *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. Mangualde: Pedagogo.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de projeto. In J. Oliveira-Formosinho e R. Gambôa (Orgs.). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 47-81). Coleção Infância: Série Infâncias, Contextos, Diversidades. Porto: Porto Editora.
- Gaspar, M. I. & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gomes, M. C. C., Leal, S. M. & Serpa, M. S. D. (2016). *A Aprendizagem da Escrita no Ensino Básico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Henriques, A. (2013). *Aspetos da Teoria Piagetiana e Pedagogia*. 2.<sup>a</sup> Ed. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. (1995). *A Criança em Acção*. 4.<sup>a</sup> Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2003). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, M. (2002). *O jardim de infância e a família: as fronteiras da cooperação*. Coleção Ciências da Educação, 42. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Kot-Kotecki, A. F. (2015). Os palcos de imaginação da escola restante. In A. F. Kot-Kotecki e N. Fraga (Orgs.). *A Escola Restante* (pp. 15-27). Funchal: CIE-UMa.

- Lapo, M. J. (2010). *Professores que Marcam a Diferença*. Alcochete: Alfarroba.
- Lebrun, M. (2008). *Teorias e Métodos Pedagógicos para Ensinar e Aprender*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lemos, A. (2017). “Um olhar sobre as OCEPE: refletir o presente e perspetivar o futuro”. *In Cadernos de Educação de Infância*, n.º 110 janeiro/abril. (pp. 5-10). Lisboa: APEI. Consultado em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/22352/1/Um%20olhar%20sobre%20as%20OCEPE%20-%20pp.%205-10.pdf>
- Lessard-Hébert, M., Goyette G. & Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lopes, J., & Silva, H. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de Infância - um guia prático com atividades para os Educadores de Infância e para os Pais*. Porto: Areal Editores.
- Lopes, J., & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula - Um Guia Prático para o Professor*. Lisboa: Lidel.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2010). *O Professor faz a Diferença*. Lisboa: LIDEL.
- Mancini, A. A. (2015). *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel (resenha)*. Brasil: Escola da Magistratura do Estado do Rio de Janeiro. Consultado em: [https://scholar.google.com/scholar\\_url?url=http://www.academia.edu/download/38432288/RESENHA\\_APRENDIZAGEM\\_SIGNIFICATIVA.docx&hl=pt-PT&sa=T&oi=gsb-ggp&ct=res&cd=0&ei=ahYKWcS6OImVmAGnpqHAAg&scisig=AAGBfm0ZREECw0I-QtvJKQ19IGf37sTexw](https://scholar.google.com/scholar_url?url=http://www.academia.edu/download/38432288/RESENHA_APRENDIZAGEM_SIGNIFICATIVA.docx&hl=pt-PT&sa=T&oi=gsb-ggp&ct=res&cd=0&ei=ahYKWcS6OImVmAGnpqHAAg&scisig=AAGBfm0ZREECw0I-QtvJKQ19IGf37sTexw)
- Marchão, A. (2012). *No Jardim de Infância e na Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico: gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Colibri.
- Martins, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Matos, J. & Serrazina, M. (1996). *Didáctica da Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- Mendes, G. (2015). Educação de Infância: o que fica do que resta. In A. F. Kot-Kotecki e N. Fraga (Org.). *A Escola Restante* (pp. 114-123). Madeira: CIE-UMa.
- Miguéns, M. (dir.) (2005). *Educação e Família: actas/Seminário “Educação e Família”* (pp. 9 - 12). Lisboa: CNE.
- Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e programas – 1.º Ciclo*. (4.ª ed.). Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Moreira, D. & Oliveira, I. (2004). *O Jogo e a Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Morgado, J. (2001). *A relação pedagógica. Diferenciação e inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Morgado, J. (2005). Comunicação e Cooperação entre Meio Familiar e Meio Escolar. In Conselho Nacional de Educação (Org.) *Educação e Família: actas/Seminário “Educação e Família”* (pp. 95-99). Lisboa: CNE.
- Oliveira-Formosinho, J. (2012). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* (pp. 61-108). 4.ª Ed. Coleção Infância: Série Educação de Infância. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Coleção Infância: Série Infância, Contextos, Diversidades. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Coleção Infância: Série Infância, Contextos, Diversidades. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2012). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação*

- (pp. 25-60). 4.<sup>a</sup> Ed. Coleção Infância: Série Educação de Infância. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, M. (2008). A Importância dos Materiais Manipuláveis. In E. Mamede (Coord.). *Matemática – Ao Encontro das Práticas – 1.º Ciclo* (pp. 25-30). Universidade do Minho: Instituto de Estudos da Criança.
- Pacheco, J. (2008). *Organização Curricular Portuguesa*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas, n.º 30. Porto: Porto Editora.
- Palmeirão, C. & Alves, J. (2017). *Construir a Autonomia e a Flexibilização Curricular: os desafios da escola e dos professores*. Porto: Universidade Católica Editora.
- Consultado em:  
[http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/Construir%20a%20autonomia\\_completo.pdf](http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/Construir%20a%20autonomia_completo.pdf)
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Revista CNIS, Porto: Porto Editora.
- Pato, M. (2001). *Trabalho de grupo no Ensino Básico - guia prático para professores*. 3.<sup>a</sup> Edição. In Coleção Educação Hoje. Lisboa: Texto Editora.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Ponte, J. & Serrazina, M. (2000). *Didáctica da Matemática do 1.º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Papert, S. (2008). *A Máquina das Crianças – repensando a escola na era da informática*. Porto Alegre: Artmed.
- Pereira, A. (2013). Motivação na Aprendizagem e no Ensino. In F. H. Veiga (Coord.). *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação – Envolvimento dos alunos na escola* (pp. 445 – 493). Lisboa: Climepsi.
- Pereira, G. (2015). Da Escola que Temos à Escola que Queremos. In A. F. Kot-Kotecki e N. Fraga (Org.). *A Escola Restante* (pp. 100 - 113). Madeira: CIE-UMa.
- Pereira, G. (2018). A aprendizagem colaborativa, porquê? *Série-Estudos: Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, V. 23, N.º 47, pp. 5-25. DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v23i47.1109>

- Perraudau, M. (2013). *As Estratégias de Aprendizagem – Como acompanhar os alunos na aquisição de conhecimentos*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Peterson, P. D. (2012). *O Professor do Ensino Básico: Perfil e Formação*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pinhal, J., Cavaco, C., Cardona, M., Costa, F., Marques, J., Faria, A. & Esteves, D. (2018). *Contributos da Investigação em Ciências da Educação, 30 Anos de AFIRSE em Portugal: homenagem aos professores Albano Estrela e Maria Teresa Estrela*. Lisboa: Educa.
- Pinto, A. (2010). *Scratch na aprendizagem da Matemática no 1.º Ciclo do Ensino Básico: estudo de caso na resolução de problemas*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Portugal, C. N. E. (Org.), Alarcão, I (Coord.) & Miguéns, M. (Dir.) (2009). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos: Relatório do Estudo, Actas do Seminário realizado em 20 de Maio de 2008 e Parecer* (pp. 91-109). Lisboa: CNE. Consultado em: <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/outros/787-a-educacao-das-criancas-dos-0-aos-12-anos>
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Universidade de Aveiro. Consultado em: <https://pt.slideshare.net/NandaJecas/finalidades-e-prticas-educativas-em-creche-1>
- Portugal, G., Carvalho, C. & Bento, G. (2015). *Orientações Pedagógicas para a Creche: II – Práticas Pedagógicas de Qualidade (proposta não homologada)*. Aveiro: Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores – CIDTFF.
- Portugal & Laevers (2010). *Avaliação em educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora.
- Reis, R. (2004). *Desenvolvimento do Raciocínio Matemático*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, E. J. (2016). *Identidade na Criança e Trajetórias da Pedagogia de Infância*. Coleção Saber. Porto: Edições Esgotadas.

- Rios, C. (2011). *Programa de Promoção do Desenvolvimento da Consciência Fonológica*. Viseu: PsicoSoma.
- Roldão, M. (1995). *O Estudo do Meio no 1º Ciclo – Fundamentos e Estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular - Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. (2005). *Estudos de Práticas de Gestão do Currículo: que qualidade de ensino e de aprendizagem?* Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Sá-Chaves, I. (2009). *Portfolios reflexivos. Estratégia de Formação e de Supervisão*. 4.<sup>a</sup> Edição. Aveiro: Universidade de Aveiro, Cadernos Didáticos.
- Sá, C. (2019). *Flexibilidade Curricular e Perfil do Aluno para o Século XXI*. Coleção Educação e Formação – Cadernos Didáticos n. 03. Aveiro: UA Editora. Consultado em: [https://ria.ua.pt/bitstream/10773/25423/1/CSa\\_Cadernos%20Didaticos3.pdf](https://ria.ua.pt/bitstream/10773/25423/1/CSa_Cadernos%20Didaticos3.pdf)
- Sarmiento, T. (Org.), Ferreira, F., Silva, P. & Madeira, R. (2009). *Infância, Família e Comunidade – As crianças como actores sociais*. Coleção Infância, 14. Porto: Porto Editora.
- Silva, I.; Marques, L.; Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).
- Silva, H. S. & Lopes, J. (2015). *Eu, Professor, Pergunto – 20 Respostas sobre planificação do ensino-aprendizagem, estratégias de ensino e avaliação*. Lisboa: PACTOR.
- Silva, M. (2005). O projecto como “projétil” não identificado. In *Actas do 2.º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1.º ciclo*. (pp. 1-17). Porto: Areal Editores.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. 2.<sup>a</sup> Edição. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional, Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Amadora: McGraw-Hill de Portugal.

- Taveira, M. C. (2013). *Aprendizagem: Abordagens Cognitivistas*. In F. H. Veiga (Coord.). *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação – Envolvimento dos alunos na escola* (pp. 219 – 261). Lisboa: Climepsi.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade: Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidade*. Coleção Educação Especial, 18. Porto: Porto Editora.
- Trindade, R. & Cosme, A. (2010). *Educar e Aprender na Escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Coleção Desenvolvimento Profissional de Professores, 8. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Valadares, J., & Moreira, M. (2009). *A Teoria da Aprendizagem Significativa*. Coimbra: Almedina.
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática Pedagógica Sustentada: Cruzamento de saberes e de competências*. Lisboa: Edições Colibri.
- Vilas-Boas, A. (2005). *Oficinas de leitura recreativa – criar e manter comunidades de leitores na escola*. In Coleção Práticas Pedagógicas. Porto: Edições ASA.
- Viveiros, J. (2013). *Aprendizagem Significativa e Supervisão: estudo exploratório de caracterização de um processo de mudança de práticas de um professor* (Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica). Funchal: Universidade da Madeira.
- Consultado em: <http://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/437/1/MestradoJo%C3%A3oViveiros.pdf>
- Vosniadou, S. (2001). *Como aprendem as crianças*. In Série Práticas Educativas – 7. Bruxelas: Academia Internacional de Educação.
- Zabalza, M. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. (2004). *O ensino universitário: seu cenário, seus protagonistas*. (E. Rosa Trad.). Porto alegre: Artmed.

## REFERÊNCIAS NORMATIVAS

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – [Lei de bases do sistema educativo - estabelece o quadro geral do sistema educativo].

Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro – [Lei Quadro da Educação Pré-Escolar].

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto – [Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário].

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto – [Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico].

Decreto-lei n.º 139/2012 de 5 de julho [Princípios Orientadores da Organização e da Gestão dos Currículos dos Ensinos Básico e Secundário].

Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho [Organização e Gestão Curricular].

Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro [Organização e Gestão Curricular Matriz do 1.º Ciclo do Ensino Básico].

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho [Estabelece o Currículo dos ensinos Básico e Secundário e os Princípios Orientadores da Avaliação das Aprendizagens].

Portaria n.º 256/2016, de 5 de julho [Altera e adequa a rede escolar regional, pela criação, fusão, reestruturação ou extinção de estabelecimentos de educação ou de ensino].

Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto. [Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar].

Despacho Normativo n.º 6/2014 de 26 de maio [Autonomia Pedagógica e Organizativa das Escolas].

Despacho n.º 9180/2016 de 19 de julho [Homologa as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar].

Despacho n.º 5908/2017 de 5 de julho [Autoriza, 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].

Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho [Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória].

Recomendação do Conselho Nacional de Educação n.º 3/2011 de 21 de abril [A Educação dos 0 aos 3 anos].

## ÍNDICE DOS CONTEÚDOS DO CD-ROM (ANEXOS E APÊNDICES)

### **Pasta A – RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO**

Relatório de Estágio Ana Azevedo (formato Word)

Relatório de Estágio Ana Azevedo (formato PDF)

### **Pasta B – APÊNDICES DA PARTE II**

➤ **Prática I – Creche/EI**

**Apêndice A** - Rotina diária Sala das Bolinhas de Sabão

**Apêndice B** - Autorização para Recolha de Imagens

**Apêndice C** - Avaliação SAC Sala Bolinhas de Sabão

**Apêndice D** – Planificação Semanal 2 (dias 16 a 18 de outubro 2017)

**Apêndice E** – Planificação Semanal 4 (dias 30 e 31 de outubro 2017)

**Apêndice F** – Planificação Semanal 6 (dias 13 a 15 de novembro 2017)

**Apêndice G** – Planificação Semanal 7 (dias 20 a 22 de novembro 2017)

**Apêndice H** – Planificação Semanal 9 (dias 4 a 6 de dezembro 2017)

**Apêndice I** - Diários de Bordo Semanas 1 a 8 (formato zip)

**Apêndice J** - Relatório Reflexivo Semanal 2

**Apêndice K** - Poster Pelo Mundo das Cores

**Apêndice L** - Guião Peça de teatro O Pão-por-Deus

**Apêndice M** - Cartaz da Receita Bolachas de Natal

**Apêndice N** - Documentos Feira dos Pequeninos (formato zip)

➤ **Prática II- 1.ºB 1.ºCEB**

**Apêndice O** – Planificação Semanal 4 (dias 7 a 9 de maio 2018)

**Apêndice P** – Planificação Semanal 6 (dias 21 a 23 de maio 2018)

➤ **Prática III- 4.ºA 1.º CEB**

**Apêndice Q** – Planificação Semanal 2 (dias 29 a 31 de outubro 2018)

**Apêndice R** – Planificação Semanal 3 (dias 5 a 7 de novembro 2018)

**Apêndice S** – Planificação Semanal 5 (dias 19 a 21 de novembro 2018)

**Apêndice T** – Planificação Semanal 7 (dias 3 a 5 de dezembro 2018)

**Pasta C – ANEXOS DA PARTE II**

➤ Prática I – Creche/EI

**Anexo 1** - Características do Contexto Familiar da Sala das Bolinhas de Sabão

**Anexo 2** - História Pequeno Azul e Pequeno Amarelo (em imagens, formato zip)

➤ Prática II- 1.ºB 1.ºCEB

**Anexo 3** - Profissões dos Encarregados de Educação da Turma do 1.ºB

➤ Prática III- 4.ºA 1.º CEB

**Anexo 4** - Caracterização dos Encarregados de Educação da Turma do 4.ºA

