

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE Mestrado

Helena Sofia Brás Pestana

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA
A Nossa Universidade
www.uma.pt

junho | 2019

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Helena Sofia Brás Pestana

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

ORIENTADORA

Maria José de Jesus Camacho



Faculdade de Ciências Sociais

Departamento de Ciências da Educação

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

Ano letivo 2018-2019

Helena Sofia Brás Pestana

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

Orientadora: Mestre Maria José de Jesus Camacho

Funchal, junho de 2019

*Eles não sabem, nem sonham,
que o sonho comanda a vida,
que sempre que um homem sonha
o mundo pula e avança
como bola colorida
entre as mãos de uma criança.*

António Gedeão, *Pedra Filosofal*

Agradecimentos

E, rapidamente, cinco anos de formação se passaram. Sem dúvida que este percurso foi enriquecedor e único. Comecei como uma lagarta e hoje sou uma borboleta. Uma borboleta com vontade de voar.

Este percurso foi marcado por distintos momentos e pessoas que assinalaram, de forma positiva, a minha evolução. Quero enaltecer os meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que me acompanharam ao longo deste período de luta e de realização.

Aos amarelinhos do Externato Princesa Dona Maria Amélia por me terem despertado o crescimento do gosto pela educação de infância, pelas trocas de carinho, pelos sorrisos, pelos abraços, pelos beijinhos e por todos os momentos em que juntos fomos felizes.

Aos alunos do 3.º Ano da Turma B, da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Pena por me inculcarem o gosto pela abordagem às obras literárias e por me ajudarem a constatar que afinal, é possível escrever bem. Obrigada pela partilha das vossas produções escritas. Vocês são uns autênticos escritores!

Aos alunos do 1.º Ano da Turma A, da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de São Filipe por me terem demonstrado que o impossível se torna possível quando remamos no mesmo barco e nos dirigimos para a mesma direção. Obrigada pelas demonstrações de carinho, cada gesto vosso iluminou o meu coração.

À educadora Sandra Silva e às professoras Sara Canada e Rosa Silva, muito obrigada pela vossa disponibilidade, receptividade e acolhimento. Obrigada pela confiança que depositaram em mim, bem como pelos conhecimentos transmitidos. São um exemplo a seguir. Obrigada também às escolas e a todas as equipas educativas que me acolheram. Não me esquecerei de vós.

A todos os docentes que atravessaram o meu percurso académico, obrigada por todos os ensinamentos, por me ajudarem a crescer e por me fazerem evoluir.

À minha querida Orientadora Científica deste relatório de estágio, Mestre Maria José Camacho, muito obrigada pela confiança que depositou em mim desde o início desta caminhada. Acreditou sempre em mim. É uma inspiração. Espero um dia ser como você. A sua calma interior e a paz que transmite fizeram com que eu não tivesse receio de escrever, argumentar e criticar. Ajudou-me a evoluir. Muito obrigada! Merece conquistar tudo aquilo que deseja.

Às minhas colegas de turma, muito obrigada pela partilha de conhecimentos e por todos os momentos vivenciados.

À Sara, minha companheira de curso, obrigada pela forma carinhosa com que sempre me trataste, pelos momentos felizes que me proporcionaste e por tornares este percurso um bocadinho menos difícil com a tua luz que iluminou sempre esta caminhada. Obrigada por me teres demonstrado o verdadeiro valor da amizade.

Às minhas amigas e aos meus amigos do coração que em todos os momentos de dúvida nunca deixaram de acreditar em mim, suscitaram o meu sentido de humor e desencadearam uma felicidade inexplicável. Obrigada! Espero acompanhar-vos para o resto da minha vida. Espero que me acompanhem também. Vocês são os melhores.

À minha sogrinha, muito obrigada pelo apoio prestado durante esta caminhada. Obrigada pela paciência, pela disponibilidade e por dizer-me sempre que sim quando eu mais precisei.

À minha família, que nunca me abandonou e que me acompanhou em todos os meus sucessos e os meus fracassos. Vocês são especiais. Obrigada!

Aos meus irmãos, muito obrigada pela lealdade, pela proteção e pelo amor. O nosso companheirismo é eterno e espero que continuemos com as nossas alegrias, as nossas desavenças e a nossa sinceridade, todos os dias.

Aos meus pais, meus companheiros de vida, obrigada. Vocês são a minha inspiração. Obrigada pela educação que me forneceram, pela presença, pelo apoio, por acreditarem sempre em mim e nas minhas capacidades. Agradeço por me terem feito acreditar que era capaz. Obrigada por me ensinarem a lutar pelos meus sonhos. Dizem que não se pode escolher a família. Ainda bem que eu não escolhi porque tenho a melhor do mundo.

Ao David, o meu melhor amigo e o amor da minha vida que me acompanhou desde o início desta caminhada e que certamente irá acompanhar-me em muitas outras conquistas. Obrigada por estares sempre do meu lado, nos bons e nos maus momentos. Obrigada por não me deixares desistir nos momentos mais difíceis. Obrigada pela paciência, pela compreensão e pelas palavras certas, em todas as circunstâncias. Foste o meu alicerce nesta caminhada. Fazes-me muito feliz. Que a vida permita que nos continuemos a amar assim. Que a família que ambicionamos criar retenha todo o amor que sentimos.

Obrigada a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para que este sonho se tornasse realidade. Aos que me ajudaram a manter-me fiel às minhas convicções, o meu profundo agradecimento.

Resumo

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico para a obtenção do grau de mestre. Ao longo do mesmo tenciono apresentar e refletir acerca das práticas pedagógicas realizadas em contexto de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. A primeira prática pedagógica corporizada abrangeu a valência da Educação Pré-Escolar e realizou-se no Externato Princesa Dona Maria Amélia. A segunda prática pedagógica concretizada incidu no 1.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente no 3.º ano de escolaridade, e decorreu na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Pena. Por fim, a terceira prática pedagógica efetuada compreendeu o 1.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente o 1.º ano de escolaridade, e ocorreu na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de São Filipe. Nas primeiras duas práticas pedagógicas foi implementado um projeto de investigação-ação, através do qual tentámos colmatar problemáticas encontradas no decorrer do estágio. É de referir que, com as ações pedagógicas implementadas, ao longo dos estágios, foram proporcionados às crianças momentos de aprendizagens ativas, significativas e cooperativas, que pretenderam potencializar o seu desenvolvimento, através de uma progressão e evolução.

Contudo, não foi possível concretizar as práticas pedagógicas sem um conhecimento teórico acerca de toda a metodologia adotada. Neste sentido, farei um enquadramento teórico e metodológico que antecederá a partilha das práticas pedagógicas, que pretende fundamentar e articular a teoria e a prática. Como alicerces das ações pedagógicas, pretendo refletir acerca de quatro capítulos, nomeadamente: a construção da identidade docente, a organização curricular na educação em Portugal, a fundamentação teórica da prática pedagógica e investigar através da investigação-ação em educação.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Prática Pedagógica; Investigação-Ação; Alunos; Crianças.

Abstract

This report was prepared under the Master's degree in Preschool Education and Teaching the 1st Cycle of Basic Education to obtain the master's degree. Throughout the same I intend to present and reflect on the pedagogical practices carried out in the context of Preschool Education and 1st Cycle of Basic Education. The first pedagogical practice implemented covered the valence of Preschool Education and was held in the Externato Princesa Dona Maria Amélia. The second pedagogical practice performed focused on the 1st Cycle of Basic Education, namely the 3rd year of schooling and was held in Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Pena. Finally, the third pedagogical practice comprised the 1st Cycle of Basic Education, namely the 1st year of schooling and was held in Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de São Filipe. In the first two pedagogical practices, an action-research project was implemented, through which we tried to fill the problematics encountered during the internship. It should be noted that with the pedagogical actions implemented, during the internships the children were given moments of active, significant and cooperative learning, which intended to potentiate the development of the interveners, through a progression and evolution.

It is certainly not possible to implement pedagogical practices without theoretical knowledge about the entire methodology adopted. In this sense, I will make a theoretical and methodological framework antecedent to the sharing of pedagogical practices, which intends to substantiate and articulate theory and practice. As a foundation of pedagogical actions, I intend to reflect on four chapters, namely: the construction of the teaching identity, the curricular organization in education in Portugal, the theoretical foundation of pedagogical practice and investigate through the action-research in education.

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

Sumário

Resumo	VII
Abstract	IX
Índice de Gráficos.....	XIX
Índice de Quadros	XXI
Índice de Apêndices.....	XXIII
Pasta A- Relatório de Estágio de Mestrado.....	XXIII
Pasta B- Prática Pedagógica no Contexto da Educação Pré-Escolar	XXIII
Pasta C- Prática Pedagógica no Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico (3.º ano).....	XXIII
Pasta D- Prática Pedagógica no Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º ano)	XXIII
Lista de Siglas	XXV
Introdução.....	1
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO	3
Capítulo 1 – Construção da identidade docente.....	5
1.1. Educação no século XXI	5
1.2. Qualidade na educação: como promovê-la?.....	6
1.2.1. Mudança nas práticas pedagógicas.....	7
1.2.2. Reflexão sobre a ação pedagógica.....	8
1.2.3. Implicação das crianças no processo educativo	9
1.2.4. Envolvimento da família na educação das crianças	10
Capítulo 2 – Organização curricular na educação em Portugal.....	13
2.1. Lei de Bases do Sistema Educativo.....	13
2.2. Operacionalização do currículo em Portugal	14

2.2.1. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	15
2.2.2. Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	17
2.3. O papel do professor e do educador	19
Capítulo 3 – Dimensão pedagógica: fundamentação teórica da prática pedagógica.....	23
3.1. Intencionalidade pedagógica no processo educativo.....	23
3.2. A motivação no processo de ensino-aprendizagem.....	24
3.3. Transversalidade da Educação para a Cidadania no Sistema Educativo.....	26
3.4. Aprendizagem significativa.....	30
3.5. Aprendizagem cooperativa.....	31
Capítulo 4 – Investigar através da investigação-ação em educação	33
4.1. Investigação-Ação: o que é?.....	33
4.2. Metodologia e objetivos da investigação-ação.....	34
4.2.1. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	35
4.2.1.1. Observação participante	36
4.2.1.2. Notas de campo	36
4.2.1.3. Diários de bordo	36
4.2.1.4. Análise das produções das crianças	37
4.2.1.5. Entrevista etnográfica.....	37
4.2.1.6. Registo fotográfico e vídeo	37
4.2.2. Método de análise de dados.....	38
PARTE II - PRÁTICA PEDAGÓGICA	41
Capítulo 5 – Intervenção pedagógica na Educação Pré-Escolar	43
5.1. Caracterização do meio envolvente.....	43
5.2. Caracterização da instituição: Externato Princesa Dona Maria Amélia	45
5.3. Sala Amarela	46
5.3.1. Organização do ambiente educativo.....	46
5.3.2. Rotina diária	52

5.3.3. Caraterização do grupo de crianças.....	53
5.4. Princípios fundamentais à ação educativa.....	55
5.4.1. A Formação Pessoal e Social: A cidadania e a aprendizagem da democracia na Educação Pré-Escolar.....	55
5.4.2. Projeto de investigação-ação em contexto de Educação Pré-Escolar	57
5.4.2.1. Enquadramento do problema	57
5.4.2.2. Questão de investigação-ação	59
5.4.2.3. Estratégias de intervenção	59
5.4.2.4. Fases do projeto.....	69
5.5. Momentos de aprendizagem.....	70
5.5.1. O corpo humano	70
5.5.2. As cores e as formas geométricas.....	73
5.5.3. O Natal e o presépio da Sala Amarela.....	77
5.6. A comunidade educativa como fonte de aprendizagem na Educação Pré-Escolar	80
5.6.1. Ação educativa implementada em comunidade	81
5.7. Reflexão em torno da prática pedagógica concretizada: pensar, refletir, aprender e evoluir.....	84
Capítulo 6 – Intervenção pedagógica no 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico	87
6.1. Caraterização do meio envolvente.....	87
6.2. Caraterização da instituição: EB1/PE da Pena	88
6.3. 3.º Ano Turma B.....	90
6.3.1. Caraterização da sala	90
6.3.2. Horário semanal	91
6.3.3. Caraterização da turma.....	92
6.4. Princípios fundamentais à ação educativa.....	95
6.4.1. A importância da Oralidade e da Escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico	95
6.4.2. Projeto de investigação-ação em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	96
6.4.2.1. Enquadramento do problema	96
6.4.2.2. Questão de investigação-ação	97
6.4.2.3. Estratégias de intervenção	98
6.4.2.4. Fases do Projeto	110

6.5. Momentos de aprendizagem.....	111
6.5.1. Exploração do poema <i>Mãe</i> , de Luísa Ducla Soares e escrita de um poema alusivo ao Dia da Mãe	112
6.5.2. Medidas de capacidade.....	118
6.5.3. Comparação e classificação dos animais segundo as suas características externas e modo de vida	125
6.6. A comunidade educativa como fonte de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico	130
6.6.1. Ação educativa implementada em comunidade	130
6.7. Reflexão em torno da prática pedagógica concretizada: pensar, refletir, aprender e evoluir.....	135
Capítulo 7 – Intervenção pedagógica no 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico	137
7.1. Caracterização do meio envolvente.....	137
7.2. Caracterização da instituição: EB1/PE de São Filipe.....	138
7.3. 1.º Ano Turma A	140
7.3.1. Caracterização da sala	140
7.3.2. Horário semanal	142
7.3.3. Caracterização da turma	143
7.4. Momentos de aprendizagem.....	145
7.4.1. Aprender letras: letra <i>m</i>	145
7.4.2. Aprender o algarismo 5 com recurso à música	151
7.4.3. A roda dos alimentos e a sua importância no dia a dia	156
7.5. Reflexão em torno da prática pedagógica concretizada: pensar, refletir, aprender e evoluir.....	159
Considerações Finais.....	163
Referências.....	165
Referências Normativas.....	183

Índice de Figuras

Figura 1 - Freguesias do concelho do Funchal: Sé	44
Figura 2 - Externato Princesa Dona Maria Amélia	45
Figura 3 - Entrada da Sala Amarela	47
Figura 4 - Área do tapete e das construções	48
Figura 5 - Área da biblioteca	48
Figura 6 - Área dos jogos de mesa	49
Figura 7 - Área das artes visuais	49
Figura 8 - Área das mesas	50
Figura 9 - Área do faz de conta	50
Figura 10 - Placard e registo de aniversários das crianças	51
Figura 11 - Lavatório	51
Figura 12 - Grupo de crianças da Sala Amarela	54
Figura 13 - Conto da história intitulada: <i>O Urso Resmungão</i>	60
Figura 14 - Distinção das diferentes emoções através da expressão facial	60
Figura 15 - As emoções e as artes visuais	61
Figura 16 - As emoções e a música	62
Figura 17 - Cartolinas coloridas	62
Figura 18 - Distribuição das emoções por cores	63
Figura 19 - Conto de uma história intitulada: <i>Por favor... Também se usa</i>	64
Figura 20 - Registo e ilustração das palavras mágicas	64
Figura 21 - A lenda de São Martinho	65
Figura 22 - Cartolina intitulada: “Ajudar é...”	66
Figura 23 - Ilustração dos exemplos de ajuda	66
Figura 24 - Chamada por cores	67
Figura 25 - Chamada por frutos	68
Figura 26 - Competir através de vários deslocamentos	69
Figura 27 - Conto de uma história intitulada: <i>Este sou eu e esta és tu</i>	71
Figura 28 - Manuseamento do jogo: <i>A Memória do Corpo</i>	72
Figura 29 - Espelho de observação do corpo	72
Figura 30 - Representação gráfica: “Como sou eu...”	73
Figura 31 - Conto da história intitulada: <i>O Comboio das Formas</i>	74
Figura 32 - Representação das figuras geométricas	75

Figura 33 - Ensino da melodia: <i>A rua das formas</i> , de Alda Casqueira Fernandes	75
Figura 34 - Jogo: <i>As Cores e as Figuras Geométricas</i>	76
Figura 35 - Conto da história intitulada: <i>O Natal dos Animais</i>	77
Figura 36 - Iluminação do coração das crianças com uma lanterna	78
Figura 37 - Escolha de uma figura representativa do Natal e registo escrito da mesma.....	79
Figura 38 - Construção das figuras natalícias e pertencentes ao presépio	79
Figura 39 - Pintar as figuras natalícias e pertencentes ao presépio	80
Figura 40 - Montagem do presépio da Sala Amarela.....	80
Figura 41 - Receção e organização das crianças no dormitório.....	81
Figura 42 - Representação dramática: <i>O Pão por Deus está a chegar!</i>	82
Figura 43 - Partilha do lanche do Pão por Deus.....	82
Figura 44 - Cesto do Pão por Deus	83
Figura 45 - Ida ao lar e oferta do bolo de laranja	83
Figura 46 - Freguesias do concelho do Funchal: Santa Luzia	88
Figura 47 - Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Pena.....	89
Figura 48 - Organização da sala do 3.º Ano Turma B	90
Figura 49 - Armários de arrumação de materiais	91
Figura 50 - Alunos do 3.º Ano Turma B	94
Figura 51 - Apresentações orais individuais acerca das plantas	99
Figura 52 - Apresentações orais individuais acerca dos animais	100
Figura 53 - Apresentações orais individuais acerca dos valores morais	101
Figura 54 - Capa da obra: <i>O senhor do seu nariz</i> , sem os elementos paratextuais.....	102
Figura 55 - Cartas andarilhas para o começo da introdução, desenvolvimento e conclusão.103	
Figura 56 - Textos narrativos produzidos pelos alunos	103
Figura 57 - Identificação dos elementos paratextuais da capa da obra	104
Figura 58 - Distribuição do primeiro excerto da obra e respetiva leitura	105
Figura 59 - Registo do tipo de texto: descritivo	105
Figura 60 - Textos descritivos produzidos pelos alunos	106
Figura 61 - Audição da obra e respetiva leitura	107
Figura 62 - Produção escrita de um poema, aos pares	107
Figura 63 - Leitura pipoca do terceiro excerto da obra	108
Figura 64 - Exemplar de uma carta	109
Figura 65 - Cartas escritas pelos alunos	109
Figura 66 - Dossiê com as produções escritas dos alunos	110

Figura 67 - Imagem de uma roseira com uma abelha	112
Figura 68 - Ficha com um poema intitulado: <i>Mãe</i> , de Luísa Ducla Soares	113
Figura 69 - Leitura do poema.....	114
Figura 70 - Registo no caderno diário de Português	114
Figura 71 - Produção e ilustração de poemas alusivos ao Dia da Mãe	115
Figura 72 - Correção dos poemas produzidos	116
Figura 73 - Recorte do molde de um coração	116
Figura 74 - Escrita do poema no molde do coração.....	117
Figura 75 - Colagem do coração na cartolina	117
Figura 76 - Realização de um desenho livre no postal.....	118
Figura 77 - Imagem A4 da garrafa de 1 litro	119
Figura 78 - Tabela de unidades de medida de capacidade	120
Figura 79 - Registo no quadro: 1 litro	120
Figura 80 - Cubo com 1 decímetro cúbico.....	121
Figura 81 - Registo no caderno: 1 litro	121
Figura 82 - Imagem A4 da garrafa de 50 centilitros	122
Figura 83 - Imagem A4 da garrafa de 25 centilitros	122
Figura 84 - Registo no quadro: 50 centilitros, 25 centilitros e 75 centilitros.....	123
Figura 85 - Registo no caderno: 50 centilitros, 25 centilitros e 75 centilitros	123
Figura 86 - Resolução e correção da ficha de exercícios	124
Figura 87 - Jogo da Memória: <i>Medidas de Capacidade</i>	125
Figura 88 - Chuva de ideias acerca da pomba e da formiga	126
Figura 89 - Registo do conceito de animal vertebrado e invertebrado	126
Figura 90 - Distinção de animais vertebrados e invertebrados	127
Figura 91 - Divisão das imagens nos pratos corretos.....	128
Figura 92 - Colagem das imagens nas cartolinas corretas	128
Figura 93 - Registo no caderno diário de Estudo do Meio	129
Figura 94 - Intervenção da convidada	131
Figura 95 - Jogo do STOP.....	131
Figura 96 - Jogo do anel.....	132
Figura 97 - Ilustração acerca da atividade vivenciada	132
Figura 98 - Percurso a pé até ao Jardim de Santa Luzia	133
Figura 99 - Jogos tradicionais	133
Figura 100 - Lanche partilhado	134

Figura 101 - Freguesias do concelho do Funchal: Santa Maria Maior	138
Figura 102 - Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de São Filipe	139
Figura 103 - Organização da sala do 1.º Ano Turma A	140
Figura 104 - Quadro da sala e parede de exposição de trabalhos	141
Figura 105 - Poema: <i>O menino Mário</i>	146
Figura 106 - Fotocópia do gesto da letra <i>m</i>	147
Figura 107 - Representação dramática do gesto da letra <i>m</i>	148
Figura 108 - Cartão com um cordel rafia a representar a letra <i>m</i>	148
Figura 109 - Circundar as letras <i>m</i> , no poema	149
Figura 110 - Circundar as sílabas no quadro.....	149
Figura 111 - Treino de escrita no caderno diário de Português	150
Figura 112 - Letra da melodia: <i>Tenho 5 reis</i>	151
Figura 113 - Visualização e audição da melodia	152
Figura 114 - Representação do número 5 no ábaco	153
Figura 115 - Representação do algarismo 5 com um cotonete, no saco sensorial	153
Figura 116 - Colagem de fragmentos de papel	154
Figura 117 - Fotocópia: <i>Descobre os 5 objetos de cada figura</i>	154
Figura 118 - Treino de escrita do algarismo 5	155
Figura 119 - Roda dos alimentos	156
Figura 120 - Atribuição dos alimentos nas secções da roda dos alimentos	157
Figura 121 - Preenchimento da roda dos alimentos com panfletos de supermercado	158

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Género do grupo de crianças da Sala Amarela	53
Gráfico 2 - Idades do grupo de crianças da Sala Amarela	54
Gráfico 3 - Género dos alunos do 3.º Ano Turma B	93
Gráfico 4 - Idades dos alunos do 3.º Ano Turma B.....	93
Gráfico 5 - Género dos alunos do 1.º Ano Turma A	143
Gráfico 6 - Idades dos alunos do 1.º Ano Turma A	143

Índice de Quadros

Quadro 1 - Mudança de um paradigma clássico	7
Quadro 2 - Perfil do docente	20
Quadro 3 - Fontes de motivação	25
Quadro 4 - Rotina diária do grupo de crianças da Sala Amarela.....	52
Quadro 5 - Cronograma alusivo às distintas fases do projeto na Sala Amarela	69
Quadro 6 - Horário semanal do 3.º Ano Turma B	92
Quadro 7 - Cronograma alusivo às distintas fases do projeto no 3.º Ano Turma B	111
Quadro 8 - Horário semanal do 1.º Ano Turma A	142

Índice de Apêndices

Índice do Conteúdo do CD-ROM

Pasta A- Relatório de Estágio de Mestrado

Relatório de Estágio de Mestrado em Word

Relatório de Estágio de Mestrado em PDF

Pasta B- Prática Pedagógica no Contexto da Educação Pré-Escolar

Apêndice 1- Planificações

Apêndice 2- Diários de Bordo

Apêndice 3- Autorizações dos registos fotográficos pelos Encarregados de Educação

Apêndice 4- Entrevista à Diretora Pedagógica do Jardim de Infância: Doutora Liliana Maria Ferreira

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

Apêndice 1- Planificações

Apêndice 2- Diários de Bordo

Apêndice 3- Autorizações dos registos fotográficos pelos Encarregados de Educação

Apêndice 4- Entrevista à Diretora Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Doutora Maria Filipa Mendonça

Pasta D- Prática Pedagógica no Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º ano)

Apêndice 1- Planificações

Apêndice 2- Diários de Bordo

Apêndice 3- Autorizações dos registos fotográficos pelos Encarregados de Educação

Lista de Siglas

1CEB - 1.º Ciclo do Ensino Básico

APA - Apoio Pedagógico Acrescido

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

EPE - Educação Pré-Escolar

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

NEE - Necessidades Educativas Especiais

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PEE - Projeto Educativo de Escola

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

Introdução

De acordo com Piaget [s.d.], citado por Figueiredo (2012):

A principal meta da educação é criar Homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo o que a elas se propõe (p. 4).

Em Portugal, a educação e o ensino têm sido alvo de investigações e de estudos que pretendem alcançar o fundamento de uma verdadeira educação de qualidade. De facto, as competências exigidas aos docentes do século XXI determinam que estes sejam capazes de alcançar o objetivo primordial da educação: promover a construção do conhecimento. Deste modo, o docente acarreta uma função de elevada importância, na medida em que através da implementação de metodologias e de práticas de qualidade, deverá incutir nas crianças o desejo de aprender, a vontade de conhecer e o espírito de criticar.

Assumindo o objetivo supradito como meta a alcançar, estruturei este Relatório de Estágio em duas partes fundamentais: a Parte I, que aborda o Enquadramento Teórico e Metodológico e a Parte II, que incide na Prática Pedagógica.

Relativamente à Parte I, a mesma é constituída por quatro capítulos, nomeadamente: o Capítulo 1 - Construção da identidade docente, o Capítulo 2 - Organização curricular na educação em Portugal, o Capítulo 3 - Fundamentação teórica da prática pedagógica e o Capítulo 4 - Investigar através da investigação-ação em educação.

O Capítulo 1 aborda a educação do século XXI e a promoção da qualidade na educação, bem como as mudanças nas práticas pedagógicas, a reflexão sobre as ações pedagógicas, a implicação das crianças no processo educativo e o envolvimento da família na educação das crianças.

O Capítulo 2 tem como principal intuito a análise da Lei de Bases do Sistema Educativo, a operacionalização do currículo em Portugal, nomeadamente as orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar e a organização curricular e programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e a importância do papel do professor e do educador.

O Capítulo 3 reflete os fundamentos que alicerçaram as práticas pedagógicas, espelhando a intencionalidade pedagógica no processo educativo, a motivação no processo de

ensino-aprendizagem, a transversalidade da Educação para a Cidadania no sistema educativo, a aprendizagem significativa e a aprendizagem cooperativa.

O Capítulo 4 aprofunda o fenómeno de como investigar através da investigação-ação em educação numa alusão ao conceito que lhe está subjacente, à metodologia e aos seus objetivos, bem como às técnicas e instrumentos de recolha de dados e ao método de análise de dados.

Respeitante à Parte II, esta divide-se em três capítulos, particularmente: o Capítulo 5 – Intervenção pedagógica na Educação Pré-Escolar, o Capítulo 6 – Intervenção pedagógica no 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico e o Capítulo 7 – Intervenção pedagógica no 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Nos respetivos capítulos relataremos as práticas decorrentes do contexto de estágio e evidenciaremos a caracterização do meio envolvente; a caracterização da instituição; a rotina diária das crianças/horário semanal; a caracterização do grupo de crianças/turma; a organização do ambiente educativo/caracterização da sala e três momentos de aprendizagem. É de salientar que os Capítulos 5 e 6 irão evidenciar o projeto de investigação-ação promovido, através da descrição de atividades que foram implementadas nas práticas pedagógicas. É de referir que no fim de cada um destes capítulos será elaborada uma reflexão em torno da prática pedagógica.

De forma a enriquecer e a fundamentar teoricamente este relatório, no término do mesmo encontram-se as referências relativas à bibliografia consultada e as referências normativas que auxiliaram todo o processo do trabalho teórico e prático.

Quero ainda evidenciar que todos os registos fotográficos utilizados neste relatório foram autorizados pelos encarregados de educação e podem ser consultados nos Apêndices 3, das Pastas B, C e D, inseridas no CD-ROM.

Finalmente, considero que a elaboração deste relatório se revestiu de uma aprendizagem notória, sendo visível a complexidade da profissão de docente e do desenvolvimento de uma prática pedagógica direcionada para os distintos grupos de crianças. Sem dúvida que a vivência prática e a redação contribuíram para o enriquecimento da minha formação pessoal e académica.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO

Capítulo 1 – Construção da identidade docente

Ser docente, nos dias de hoje, não é tarefa fácil. Ameaças oriundas do julgamento da sociedade e a pressão relativa ao cumprimento do currículo e da legislação condicionam e fragilizam a prática educativa do docente. Independentemente dessas conjeturas, a profissão docente apresenta-se como um desafio, uma meta a cumprir, um compêndio de aprendizagens constantes.

De acordo com Carneiro (2004), “educar é construir sentido” (p. 166), ou seja, educar é centrar a ação da criança na prática educativa, envolvê-la no processo de aprendizagem e proporcionar-lhe bons significados. Dada a transformação da sociedade e as constantes mudanças que a atualidade dita, o docente tem de ser apto à mudança e à adaptação. Para tal, é fundamental que haja uma capacidade de ajustamento à realidade aliada à superação da rotina e do comodismo.

Para a construção da identidade docente, é imprescindível refletir acerca da educação no século XXI e da promoção que aponta uma educação de qualidade. Por conseguinte, todas as circunstâncias explanadas anteriormente, ao longo deste capítulo, serão focadas através de reflexões acerca destes aspetos que pretendem clarificar o ser docente, na escola de hoje.

1.1. Educação no século XXI

A educação está intrinsecamente relacionada com a realidade da vida humana, tendo vindo a sofrer processos de evolução oriundos da mudança na sociedade.

Um dos principais motores do desenvolvimento económico e social das sociedades é a educação. Neste sentido, o sistema educativo tem de estar em constante evolução e adaptação às novas realidades. Por outro lado, o conhecimento dita a urgência de ambientes de aprendizagens consonantes com um bom sistema educativo, aquele que acompanha essa evolução, sempre apto e capaz de responder às necessidades educativas da sua comunidade (Cristo, 2013). Decerto que esse desafio não é simples, pois uma escola que sempre esteve direcionada para a preparação das crianças nos desafios do futuro, hoje, é uma escola que tem de descobrir, em conjunto com as mesmas, quais são esses desafios para o futuro, construindo um percurso de autodescoberta, liberdade e autorreconhecimento.

A crise na educação, a par do questionamento e da reflexão acerca da escola ideal tem dado azo a muitos estudos e tomadas de decisão. Como tal, é sabido que o modelo da escola do século XX, dos anos passados, está em profunda transformação (Costa, 2010). Mas para essa

transformação ser eficaz há uma grande necessidade de alargar os conhecimentos dos docentes, através de formações inovadoras e de dar a oportunidade a que novos pensamentos e práticas educativas entrem no sistema educativo, quer seja através da contratação de docentes mais jovens, que possam partilhar saberes oriundos de uma formação atual, reflexiva e construtiva, com quem já está acomodado com um ensinamento passado, quer seja através do envolvimento dos atores educativos na transformação.

A educação no século XXI pressupõe uma organização eficaz do sistema educativo que promova uma resposta eficiente e correta a uma pluralidade de questões e adversidades que surgem, hoje em dia. Como tal, essa organização deve abarcar o desenvolvimento de processos adequados de descentralização e autonomia institucional que permitam uma gestão de maior proximidade, através de um procedimento diferenciado de situações distintas (Grilo, 2002). Nesta perspetiva, o ideal da educação de hoje é não haver um modelo uniforme para a liderança das operacionalizações, mas sim uma atitude de plena abertura face às adversidades, intervindo através de um tratamento diferenciado perante cada uma delas e construindo uma gestão do processo educativo direcionada, adequada e eficaz. Neste sentido, a escola de hoje tem de ser uma escola receptiva à mudança constante que promova significativamente a criação de novas ofertas educativas, centradas nas crianças.

Hoje, não podemos falar de uma escola do século XXI, sem falar da inclusão. Como tal, as escolas de hoje acolhem uma heterogeneidade de alunos que demandam um sentido de pertença, no respeito e no acolhimento pela comunidade que rodeia. Na escola de hoje, a diversidade é aceite e valorizada, tendo como principais pilares educativos a partilha, a participação e a amizade (Correia, 2008).

De acordo com Santos (2003), “a escola que temos não é a que queremos” (p. 3). Neste sentido, a escola de hoje tem de apelar a um sentido de comunidade, de liderança, de colaboração, de cooperação e de formação. Em suma, a educação está em processo de evolução contínua e desafiante e assume, por parte dos docentes, uma procura constante de boas práticas educacionais que têm em conta a promoção de uma educação de qualidade.

1.2. Qualidade na educação: como promovê-la?

Através de uma transformação e emancipação dos sujeitos, num processo de autonomia e reflexão crítica, é possível transformar o mundo da educação (Loureiro, 2004). Assim sendo, para haver qualidade na educação, tem de haver uma mudança nas práticas pedagógicas dos

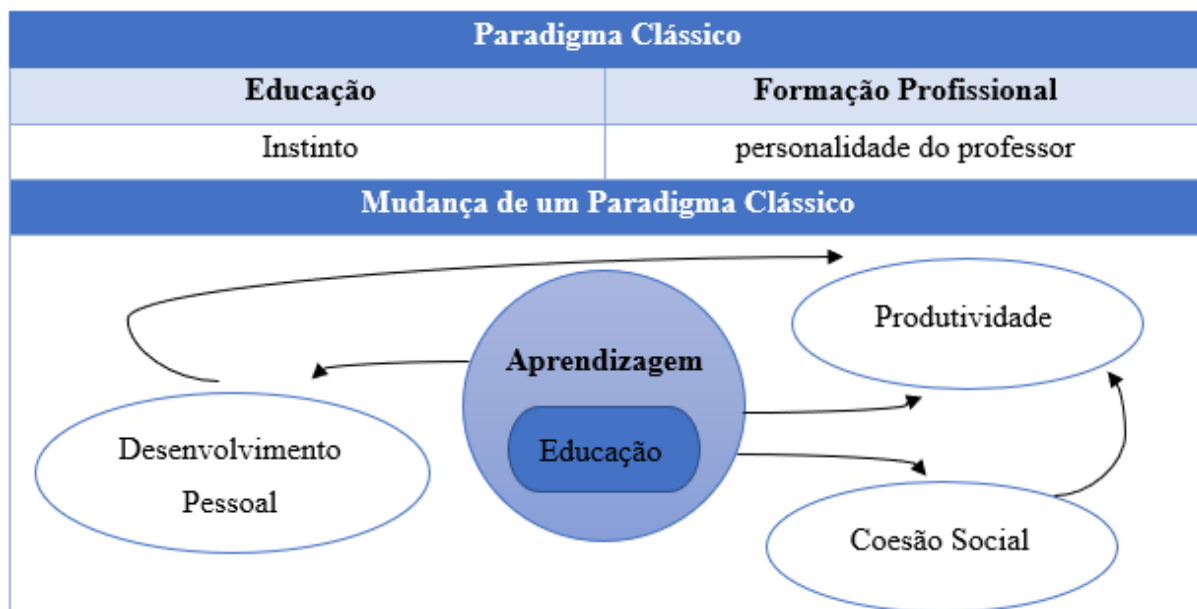
professores e dos educadores, uma reflexão sobre as suas ações pedagógicas, bem como uma visão crítica acerca da implicação das crianças no processo educativo. No entanto, para haver essa evolução, é necessária uma mudança nas estruturas da educação que crie condições e competências necessárias aos professores e educadores, com o objetivo de promover uma educação centrada na aprendizagem.

Se o professor, na sua prática docente, apelar à construção de saberes, ao desenvolvimento de conhecimentos e de competências e à construção de valores e de cultura (Fontes & Freixo, 2004), então está a fomentar uma educação de qualidade, no ensino.

1.2.1. Mudança nas práticas pedagógicas

É urgente que as práticas pedagógicas dos docentes sejam repensadas. Neste sentido, há uma grande necessidade de combater o tradicionalismo educacional e adotar uma educação direcionada para o século XXI. Como tal, Carneiro (2004) sugere uma mudança de um paradigma clássico que assente numa aprendizagem envolvente, como é possível observar, no quadro abaixo.

Quadro 1 - Mudança de um paradigma clássico



Adaptado de: Carneiro, 2004, p. 64.

De acordo com o autor supracitado, existe um paradigma clássico que convencionou uma educação e formação profissional decorrentes do instinto e da personalidade do professor. De forma a alterar este paradigma, e através de uma adaptação de um esquema apresentado pelo

autor, é perceptível que a educação é inerente à aprendizagem e possui três grandes campos, nomeadamente: o desenvolvimento pessoal, a produtividade e a coesão social. Neste sentido, o desenvolvimento pessoal está interligado à produtividade como a produtividade está interligada à coesão social. Deste modo, esta mudança assenta na criação de um momento de aprendizagem com distintas estratégias que vão ao encontro de cada criança, concebendo uma escola onde as opções de cada envolvente sejam tidas em conta e corretamente apoiadas pelo docente.

Em suma, as práticas pedagógicas dos docentes têm de evoluir, não no sentido de não ocorrerem e se cristalizarem em ambientes de padronização, mas sim na tendência de um ambiente promotor de estratégias que possibilitem um acompanhamento individualizado a cada criança, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada uma.

1.2.2. Reflexão sobre a ação pedagógica

A reflexão é um dos maiores alicerces para a melhoria de práticas educacionais, por parte do docente. Um docente, para além de estar em constante formação, tem de ser reflexivo, autocrítico e dotado de uma intrínseca disponibilidade para aprender.

De acordo com Freire (1996), citado por Moreira (2010), um docente não pode ensinar de forma clara, a menos que tenha consciência da sua própria ignorância e identifique o que não sabe e o que não domina. Como tal, através da reflexão, o docente irá perceber se as práticas educativas implementadas são as mais adequadas, podendo evoluir constantemente.

A reflexão, como um ato sistemático, possibilita ao docente um melhor conhecimento acerca de si mesmo, bem como a aquisição de uma melhor intenção no ato de agir. Tais factos permitem ao docente tornar-se um ser aprendente, investigador, capaz de discriminar os seus pontos fortes e fracos e desempenhar melhor as suas funções profissionais (Moreira, 2010). Neste sentido, haverá um crescimento notório quer a nível pessoal, quer a nível profissional, o que provocará uma melhoria a nível das práticas educativas.

De acordo com Vieira (1996), a forma como o docente se apresenta no mundo irá condicionar o seu método de trabalho, dado o sentido que este assume como predileto ao nível cultural, afetivo, social e político. No entanto, se houver uma consciência crítica acerca dos momentos de aprendizagem, o docente irá perceber se as práticas educativas implementadas são as mais adequadas ao público-alvo a quem se destinam, bem como se a aprendizagem proporcionada às crianças foi uma aprendizagem significativa.

1.2.3. Implicação das crianças no processo educativo

Nenhuma ação pedagógica pode ser planejada ou concretizada sem ter em conta os interesses das crianças, no momento de aprendizagem. Como tal, as crianças têm de ser o centro primordial do pensamento do docente na sua prática, sob a condição de o mesmo assumir um papel passivo e a criança um papel ativo, no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Perrenoud (2002), o aluno tem a função de aprender e o professor tem a função de ajudá-lo na aprendizagem. Assim sendo, o docente tem de apelar a essa aprendizagem como uma construção mental complexa de conhecimentos, através de práticas pedagógicas direcionadas para a descoberta que promovam a construção do conhecimento da criança.

De acordo com os Artigos 12.º e 13.º da Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, a criança tem direito à liberdade de expressão e a partilhar a sua opinião sem opressões ou submissões.

- Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade;
- A criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem considerações de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança (UNICEF, 1989, pp. 10-11).

Perante o teor destes artigos, toda a criança tem de ser sujeito da liberdade de expressão no sistema educativo, cabendo ao docente promover momentos de diálogo potenciadores dessa liberdade, em que a criança se possa exprimir sem receios, medos ou censuras.

As crianças, em tudo aquilo que fazem, procuram um sentido concreto, pois nenhuma criança funciona de maneira racionalista (Morin, 2001). As crianças comportam um sentido do imaginário que sem serem irracionais, as levam para um sentido mais além do concreto. Perante este facto, o professor, de maneira a motivar a criança no processo de ensino-aprendizagem tem de apelar aos seus interesses dando sentido às suas práticas, pois como afirma Saint-Exupéry [s.d.], citado por L'Écuyer, (2017), “se queres construir um barco, não peças aos homens que procurem madeira, nem lhes dê ordens, nem dividas o trabalho. Em vez disso, ensina-lhes a desejar o eterno e belo mar” (p. 44). Nesta perspetiva, a educação tem de dar respostas aos “porquê” e aos “para quê” procedentes do envolvimento das crianças na ação educativa, construindo, assim, uma educação de interesse e satisfação, por parte dos envolventes.

1.2.4. Envolvimento da família na educação das crianças

A família é considerada um espaço educativo por excelência que representa o núcleo central do desenvolvimento afetivo, moral e cognitivo, no qual as crianças se desenvolvem através da construção de uma existência própria (Diogo, 1998b). A família também ensina, através dos laços afetivos, da convivência e do poder do exemplo (Leite & Alves, 2005). Desta forma, a mesma tem de ser norteadora a envolver-se no processo educativo das crianças, através de uma escola inclusiva, aberta à comunidade, cujo único objetivo comum se baseie numa educação por excelência. Neste sentido, a escola acarreta uma importância central para as famílias, atravessando de forma indissipável o funcionamento familiar, na sua generalidade (Perrenoud, 1987, citado por Diogo, 2008).

É notório que nos dias de hoje, o envolvimento da família na educação das crianças influencia o sucesso destas, na escola. No entanto, existem distintos fatores que impossibilitam esse envolvimento, tais como: não sabem como fazê-lo, têm pouca disponibilidade, ou estão face a uma escola que não desperta esse envolvimento (Marujo, Neto & Perloiro, 2005).

Quando as crianças chegam à escola já foram sujeitas a um conjunto de estímulos e vivências proporcionados pelos pais ou familiares. Como tal, estes responsáveis detêm um papel fundamental no desenvolvimento das crianças pois os mesmos exercem a virtude de, a par de todas as teorias, serem os primeiros e mais marcantes professores das crianças (Marujo, Neto & Perloiro, 2005).

De acordo com Savater (1997), no ambiente familiar, os sujeitos aprendem de um modo particular comparativamente à aprendizagem escolar. Assim sendo, a afetividade e as reduzidas barreiras distanciadoras no clima familiar, diferenciam-se da objetividade e das lições objetivamente estruturadas, no clima escolar. Todavia, e perante a perspectiva de Azcue (2012), não deve de ser esquecido o facto de que a instituição complementa a família, não sendo apenas um local de aprendizagem, mas sim um lugar onde há continuidade da vida afetiva.

No Decreto-Lei N.º 240/2001, de 30 de agosto, é associada a função do docente à sua competência para “Promove[r] interações com as famílias, nomeadamente no âmbito dos projetos de vida e de formação dos alunos” (p. 5571), ressaltando que a relação entre a família e a escola é imprescindível para a formação do educando. Assim sendo, a grande tarefa das escolas passa pela promoção de uma interação entre os distintos sujeitos sociais através de uma democracia representativa (Stoer & Silva, 2005). É de salientar que a democracia representativa passa por um envolvimento das famílias cuidadoso e guiado por sólidos princípios

democráticos, baseados na igualdade (Davies *et al.*, 1989). Reconhecendo esta importância, a legislação da educação, em Portugal, instituiu condições especiais a fim de os familiares participarem ativamente na vida escolar, permitindo, assim, as interações entre a escola-família.

O papel da escola e o papel da família detêm funções complementares em relação à criança que devem de ser exercidas de forma colaborativa. Como tal, esta colaboração não deve de corresponder apenas à marcação de uma presença nas festividades ocasionais organizadas pelas instituições, mas sim a um envolvimento global de todas as atividades escolares das crianças. A título de exemplo, auxiliar nos trabalhos de casa ou demonstrar interesse pelas tarefas diárias dos alunos são atos de interesse pelo desenvolvimento do educando e de colaboração com a escola, no processo de aprendizagem (Azcue, 2012).

De acordo com o autor supracitado (*ibidem*), assegurar o planeamento, assumir compromissos elucidados e definir acordos mínimos são três vertentes imprescindíveis na construção de uma boa relação entre a família e a escola. Deste modo, as famílias tornar-se-ão os maiores parceiros das escolas. No entanto, só com uma boa sincronização entre ambas é que é possível desenvolver uma educação significativa e de qualidade.

Capítulo 2 – Organização curricular na educação em Portugal

A atual estrutura curricular portuguesa, no plano formal normativo jurídico, tem como concernente a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), na qual não só se institui a estrutura organizacional dos trajetos escolares e não escolares como define os objetivos de cada nível de ensino (Pacheco, 2008).

Através de uma articulação de normativos, a Educação Pré-Escolar (EPE) e o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1CEB) representam a fase inicial da educação. Esta educação tem de ser gerida pelo educador ou professor, através de uma gestão de currículo socialmente conversível, diacrónico no seu carácter, mas firme na sua finalização (Roldão, 2001).

O docente, através de uma gestão das áreas e dos conteúdos a seguir, deve assumir um papel de “mediador entre o currículo prescrito e o currículo programado” (Pacheco, 2001, p. 248). Como tal, o mesmo deve sustentar aprendizagens construtoras de conhecimentos, tomando por base o Decreto-Lei N.º 240/2001, de 30 de agosto, que declara o perfil específico do educador e do professor como promotores de aprendizagens curriculares integradas.

2.1. Lei de Bases do Sistema Educativo

A Lei N.º 46/86, de 14 de outubro, estabelece o quadro geral do sistema educativo. De acordo com o Artigo 1.º da presente lei, entende-se por sistema educativo “o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (p. 3067).

O Estado assume responsabilidades marcantes na execução de alguns direitos sociais e culturais (Afonso, 1999). Como tal, a LBSE tem como pressuposto o cumprimento de uma orientação política educativa.

De acordo com o Artigo 4.º desta mesma Lei, o sistema educativo abrange a EPE, a Educação Escolar e a Educação Extraescolar. Entende-se por EPE uma educação complementar à ação educativa da família, através de uma estreita cooperação. A Educação Escolar refere-se aos Ensinos Básico, Secundário e Superior e compreende modalidades especiais, através de atividades ocupacionais de tempos livres. No que diz respeito à Educação Extraescolar, esta integra uma educação de base e atividades de alfabetização que tem como intuito o desenvolvimento e progressão cultural e científica.

Focando a EPE, esta destina-se a crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico (Lei N.º 46/86, de 14 de outubro). A frequência, nesta valência, abrange custos financeiros, sendo estes custos compartilhados pelo Estado, de acordo com o escalão em que se insere cada família. É de destacar que o Ministério da Educação reconhece que a família acarreta um papel primordial no desenvolvimento da criança, nesta faixa etária.

Relativamente ao Ensino Básico, ao invés da EPE, este é de caráter gratuito e universal, compreendendo uma duração de nove anos. O 1CEB engloba 4 anos de escolaridade. De acordo com o Artigo 6.º desta respetiva Lei, podem ingressar no Ensino Básico as crianças que completem os seis anos de idade até ao dia quinze de setembro. Segundo este mesmo Artigo, “As crianças que completem os 6 anos de idade entre 16 de Setembro e 31 de Dezembro podem ingressar no ensino básico se tal for requerido pelo encarregado de educação, em termos a regulamentar” (p. 3069).

Considero que qualquer que seja o regime educativo imposto pelo Estado, o sucesso das crianças deve de ser sempre o objetivo primordial. Como tal, o Artigo 24.º da LBSE afere que as atividades e medidas de apoio e complemento educativos têm de ser desenvolvidas visando uma igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolar.

Concluindo, a LBSE contempla uma variação de estruturas e atividades educativas correspondentes à diversificação dos poderes e agentes responsáveis. A mesma promove uma distribuição dos recursos humanos e equidade no ensino (Formosinho & Machado, 2005).

2.2. Operacionalização do currículo em Portugal

A educação é assumida como um processo contextualizado de desenvolvimento relacional e contínuo do indivíduo (Gaspar & Roldão, 2007). Deste modo, esse processo é vincado por distintas etapas de aprendizagem que visam uma construção de saberes básicos para a vida.

Em Portugal, a educação rege-se por um currículo vinculado e determinante que valida uma aprendizagem por etapas, através da promoção de conhecimentos essenciais ao desenvolvimento de cada criança. Através de uma educação de qualidade, a escola sustenta “a via para que todos tenham acesso a saberes, competências e habilidades consideradas fundamentais para uma participação ativa na sociedade” (Fernandes, 2001, p. 21).

Os documentos educativos oficiais portugueses, para crianças entre os três anos e a idade de conclusão do 1CEB, segmentam-se nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e na Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ambos regem um desenvolvimento de competências nas crianças que visam dar resposta a contextos concretos e determinantes para um futuro de sucesso.

2.2.1. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

A idade antecedente à entrada do Ensino Básico é determinante e considerada a fase mais decisiva e marcante no desenvolvimento da criança. De facto, são nos primeiros anos de vida que a criança é sujeita a um processo rápido de desenvolvimento e interação psicossocial (Franco, Almeida & Cabrita, 2014). É neste período que a criança se descobre, encontrando o seu próprio “eu” através de um estreitamento de relações e do contacto com distintas aprendizagens.

A EPE é complementar à ação educativa da família através de uma estreita cooperação, caracterizando-se como a etapa inicial no processo de educação ao longo da vida. A mesma pressupõe a organização da comunidade educativa, de forma a proporcionar às crianças experiências que estimulem o seu desenvolvimento de um modo espontâneo, autónomo e verdadeiramente equilibrado (Mendonça, 1997).

A frequência na EPE permite à criança a aquisição de um harmonioso desenvolvimento e formação, tendo como pressuposto a sua integração na sociedade como um sujeito livre, autónomo e solidário (Lei N.º 5/97, de 10 de fevereiro). Deste modo, a EPE tem como finalidade educativa a promoção e o desenvolvimento da aprendizagem na criança, como também o seu desenvolvimento social como cidadão (Folque, 2012).

A Lei N.º 5/97, de 10 de fevereiro, designativa de Lei Quadro para a Educação Pré-Escolar determina a EPE como a primeira etapa da educação, assumindo como primordial o papel das famílias e do Estado, em estreita cooperação para o sucesso dessa educação. Esta Lei assume um quadro legislativo próprio, resultante de um trabalho em parceria entre o Ministério da Educação e o Ministério da Solidariedade e Segurança Social (Ludovico, 2007).

De forma a apoiar a construção do currículo na infância, foram geradas as OCEPE pelo Ministério da Educação e pela Direção-Geral da Educação, documento oficial que visa sustentar a gestão de princípios educacionais na educação de infância. Desta forma, esse documento encontra-se dividido em três secções, nomeadamente: o enquadramento geral, as áreas de conteúdo e a continuidade educativa e transições.

Focando a secção do enquadramento geral, esta encontra-se subdividida em três tópicos, sendo estes: fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, intencionalidade educativa – construir e gerir o currículo e organização do ambiente educativo. Assim sendo, os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância alicerçam-se em primórdios que possibilitem uma base comum para o progresso da ação pedagógica tanto na valência de jardim de infância, como na creche. A intencionalidade educativa – construir e gerir o currículo credita uma ação do educador com uma intenção pedagógica reflexiva e adequada às características de cada criança com o envolvimento da comunidade educativa, através de distintas estratégias facilitadoras dessa articulação. Por fim, e não menos importante, a organização do ambiente educativo pressupõe a criação de um contexto facilitador do processo de aprendizagem, quer para o educador, quer para as crianças, de forma a proporcionar contextos potenciadores de um desenvolvimento de todos os intervenientes (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Explicitando as implicações para uma abordagem integrada e abrangente a todas as áreas, a secção das áreas de conteúdo subdivide-se em três áreas específicas: a área da formação pessoal e social, a área de expressão e comunicação e a área do conhecimento do mundo. Neste sentido, a área da formação pessoal e social caracteriza-se por ser uma área transversal a todas as ações pedagógicas do educador, visto que incide no desenvolvimento de disposições, atitudes e valores, desígnios promotores da formação de sujeitos autónomos, solidários e conscientes. A área de expressão e comunicação engloba as distintas formas de linguagem imprescindíveis para a criança se relacionar com os outros, dando sentido e representando o mundo que a rodeia. Esta área abarca quatro domínios: Educação Física, Educação Artística, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Matemática. Finalmente, a área do conhecimento do mundo consente à criança a abordagem das diversas ciências de forma articulada, num processo de questionamento e de procura do saber (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Por último, a secção da continuidade educativa e transições requer a criação de condições para que haja uma transição da criança para o 1CEB com sucesso, desenvolvendo as potencialidades de cada criança no jardim de infância (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Face à explicitação da organização das OCEPE é perceptível que este documento é um guia fundamental para os educadores, para que estes pratiquem ações educativas intencionais que promovam o desenvolvimento integral das crianças. Deste modo, é essencial para as crianças a frequência nos jardins de infância, tendo acesso à EPE, pois através do envolvimento e participação na mesma “se desenvolvem competências e destrezas, se aprendem normas e valores, se promovem atitudes úteis para o desenvolvimento das crianças, para a sua inserção

social, para o seu sucesso na escola e para a sua cidadania presente e futura” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 10). De destacar que embora as OCEPE não definam um modelo pedagógico a seguir, as mesmas destacam uma ação do educador construtivista e significativa.

Contudo, é de referir que as OCEPE presumem um guia de princípios educacionais que não deve de ser observado como um roteiro a cumprir alínea por alínea, mas sim como um guia adaptável a cada grupo de crianças. O educador de infância tem como função fazer uma gestão adequada deste documento oficial, organizando-o de forma a dar resposta às necessidades de cada criança, como um ser único. Sem dúvida que a implementação deste documento oficial constituiu uma etapa fundamental de afirmação da sua natureza educativa e da sua idiossincrasia.

2.2.2. Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A transição das crianças da EPE para o 1CEB processa-se através de uma fase de adaptação. No entanto, esta adaptação tem de ser articulada, de maneira “a contornarmos situações que gerem perturbações ao nível do desenvolvimento em algumas crianças” (Serra, 2004, p. 74). Os normativos legais preveem uma articulação de saberes, pois o que é referenciado nas áreas de conteúdo das OCEPE é complementado e aprofundado na organização curricular e programas do 1CEB. Estes factos possibilitam uma construção do saber articulada, através de uma abordagem global e integrada.

A organização curricular do 1CEB divide-se em quatro anos de escolaridade e abarca quatro áreas disciplinares, designadamente: Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras. Estas quatro áreas disciplinares regem-se por programas curriculares definidos pelo Ministério da Educação. Estes programas curriculares estão organizados por uma sequência de conteúdos discriminados por anos escolares, a serem cumpridos pelos docentes, durante o ano letivo.

No 1CEB, o Decreto-Lei N.º 176/2014, de 12 de dezembro decreta que a carga horária mínima semanal a ser cumprida pelo docente, nas componentes do currículo para o 1.º e 2.º anos de escolaridade é de sete horas para as disciplinas de Português e Matemática, três horas para o Estudo do Meio e as Expressões Artísticas e Físico-Motoras, uma hora e meia para o Apoio ao Estudo e uma hora para a Oferta Complementar. Já para os 3.º e 4.º anos de escolaridade, a distribuição da carga horária é idêntica à dos anos anteriores, à exceção da disciplina de Inglês que sendo considerada como disciplina obrigatória, tem uma carga horária de um mínimo de 2 horas semanais. É estipulado que o docente cumpra entre 22,5 a 25 horas

semanais nos 1.º e 2.º anos de escolaridade e entre 24,5 a 27 horas semanais nos 3.º e 4.º anos de escolaridade. De acordo com o presente Decreto-Lei, o Inglês pode ser introduzido nos 1.º e 2.º anos de escolaridade, na componente de Oferta Complementar.

A disciplina de Português é definida por um programa que estabelece uma ordenação dos conteúdos por anos de escolaridade e dispõe de metas curriculares que visam os objetivos a atingir, com alusão explícita aos conhecimentos e às capacidades a alcançar e amplificar pelos alunos. De realçar que o programa está articulado com as metas curriculares, visando o reforço da substância e a coerência da aprendizagem (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015). Relativamente ao 1CEB, a área do Português encontra-se dividida em quatro domínios, nomeadamente: Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática. De facto, o ensino da disciplina de Português no 1CEB é essencial, visto que “assenta no facto de o estudo escolar da língua materna conduzir a aprendizagens que se irão revelar úteis na frequência de qualquer outra disciplina do currículo do aluno e ainda pela vida fora” (Sá, 2004, p. 7). Neste sentido, esta disciplina assenta num desenvolvimento de competências de comunicação e de expressão dos alunos, que servirão de suporte às futuras aprendizagens dos mesmos.

Na área da Matemática, o programa e metas curriculares integram um normativo legal que visa uma utilização obrigatória pelos professores e pelas escolas. Ambos estabelecem a propensão da compreensão que refletem o núcleo central do ensino, nesta disciplina (Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2013). Relativamente ao 1CEB, os domínios referentes a esta disciplina são: Números e Operações, Geometria e Medida e Organização e Tratamento de Dados. Estes domínios, nas metas curriculares, estão organizados por subdomínios, que devem de ser seguidos pelo professor, tendo em conta uma revisão frequente dos objetivos gerais e dos descritores, relacionando-os com os pré-requisitos dos alunos, através das necessidades e das características próprias de cada discente. (Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2012). É de salientar que o docente, para abordar a disciplina de Matemática, deverá de ter sempre em conta os conhecimentos prévios dos alunos, ou seja, os conhecimentos e experiências dos mesmos, permitindo-lhes, assim, uma aquisição de diversos conceitos matemáticos, com recurso a um ponto de partida.

Relativamente à disciplina de Estudo do Meio, esta apresenta-se organizada em seis blocos, seguindo uma sequência lógica de conteúdos, divididos por anos de escolaridade. A ordem dos blocos definidos pelo programa não necessitam de uma abordagem pela sequência proposta, visto que “os professores deverão recriar o programa, de modo a atender aos diversificados pontos de partida e ritmos de aprendizagem dos alunos, aos seus interesses e

necessidades e às características do meio local” (Ministério da Educação, 2004, p. 102). Deste modo, cabe ao docente adaptar o grau de aprofundamento dos conteúdos a cada aluno, de modo a responder às características específicas de cada um.

Por fim, e no que diz respeito às Expressões Artísticas e Físico-Motoras, estas abarcam a Expressão e Educação: Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica. O programa encontra-se dividido por estas quatro áreas, sendo que cada área está organizada por conteúdos, repartidos por anos de escolaridade. As Expressões Artísticas, embora sendo áreas transversais a todas as outras, são pouco valorizadas nas escolas, visto que a maioria dos docentes do ICEB dão mais relevância às áreas dominantes, nomeadamente o Português e a Matemática. No entanto, na minha perspetiva, esta área deveria de ser mais valorizada, visto que possibilita ao aluno uma interpretação do mundo, através da expressão das suas emoções e sentimentos.

No que concerne à organização dos Programas de Estudo do Meio e de Expressões Artísticas e Físico-Motoras, estes incidem na sequência dos blocos e não na sequência dos anos de escolaridade. Assim sendo, essa organização não está adequada, na medida em que quem consulta este documento não consegue ter uma perceção clara das competências específicas de cada ano escolar, tendo de consultar todas as competências dos quatro anos escolares, ao longo dos blocos, para então selecionar as pretendidas. Neste sentido, considero que deveria de ser reorganizada a sequência de conteúdos apresentada, por anos de escolaridade, de maneira a facilitar a consulta, por parte do docente.

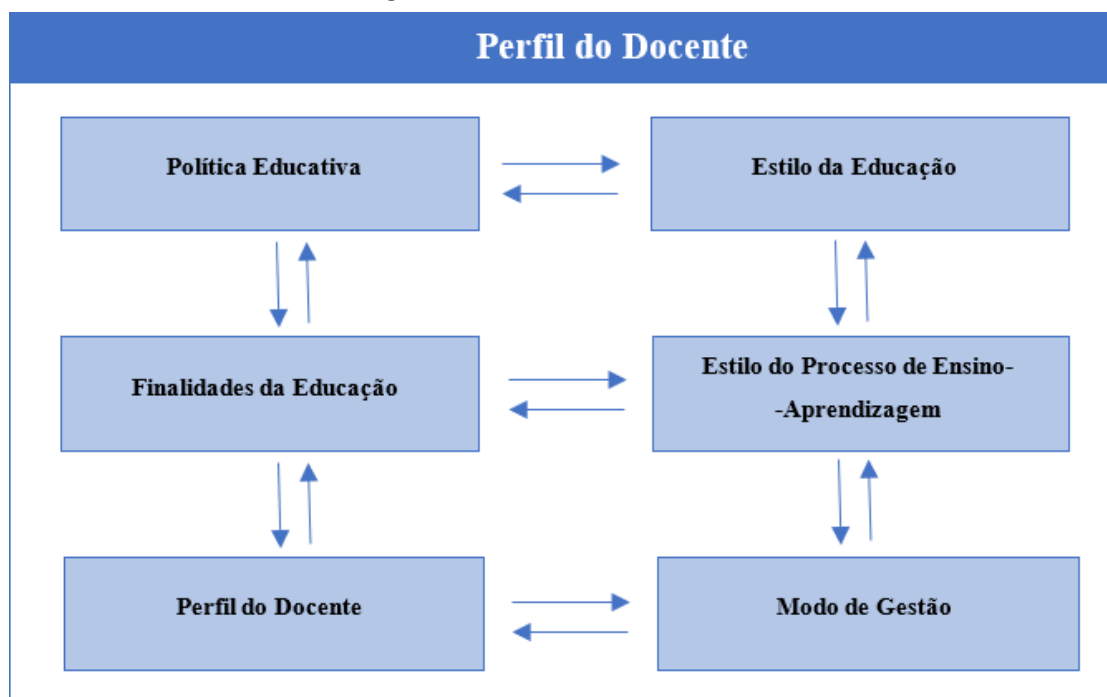
Sem dúvida que os programas do ICEB preconizam um desenvolvimento integral dos alunos. Através destes, os alunos têm a oportunidade de usufruir de experiências de aprendizagem significativas, ativas, diversificadas, socializadoras e integradas, que garantem ao aluno o seu efetivo direito ao sucesso escolar (Monteiro, Queirós & Moreira, 1994). Cabe ao docente assumir um papel ativo de gestor do currículo, adaptando-o sempre à realidade de cada contexto e tendo como primordial objetivo a aquisição das aprendizagens dos alunos.

2.3. O papel do professor e do educador

A profissão docente acarreta uma responsabilidade marcante, visto que o desempenho de um docente determina o êxito das crianças no futuro. Assim sendo, “a profissão docente para ser exercida com sucesso deve estar em diálogo com a formação, pensada e concedida em diferentes momentos na vida de um professor” (Mesquita, 2011, p. 19). Como tal, é imprescindível que um docente possua uma sólida formação base e que a complemente, ao longo da sua carreira, com ações de formação promotoras da aprendizagem.

O perfil do docente está intrinsecamente relacionado com a política educativa, as finalidades da educação, o perfil do docente, o estilo da educação, o estilo do processo de ensino-aprendizagem e o modo de gestão (Peterson, 2012). Neste sentido, no quadro abaixo, é possível observar a interligação desses fundamentos.

Quadro 2 - Perfil do docente



Adaptado de: Peterson, 2012, p. 42.

Partindo do Quadro 2, é perceptível que o perfil do docente é determinado por diversos pressupostos. Como tal, e de acordo com o autor supracitado, só através de uma conexão entre estes fundamentos, é que é possível formar um docente regulador, transformador, impulsionador, promotor da democracia, formador de atitudes novas e animador.

O Artigo 31.º da Lei N.º 46/86, de 14 de outubro, consagra uma formação superior ao nível de uma qualificação profissional do grau de educadores de infância e de professores do 1CEB. Em complemento à LBSE, surgiram o Decreto-Lei N.º 240/2001, de 30 de agosto e o Decreto-Lei N.º 241/2001, de 30 de agosto, que aprovam o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário e o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1CEB, respetivamente.

Referente ao Decreto-Lei N.º 240/2001, de 30 de agosto, este encontra-se dividido em quatro dimensões, nomeadamente: a dimensão profissional, social e ética; a dimensão de

desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

A dimensão profissional, social e ética compreende a promoção de aprendizagens curriculares pelo professor, num saber específico consequente de uma prática relacional de saberes, em função de ações integradas reais da mesma prática, social e eticamente estabelecida (Decreto-Lei N.º 240/2001, de 30 de agosto).

A dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem determina que o professor é um promotor de aprendizagens no âmbito de um currículo e de uma relação pedagógica de qualidade, integradora de conhecimentos de áreas que o fundamentam (Decreto-Lei N.º 240/2001, de 30 de agosto).

A dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade circunscreve a atividade profissional do docente, integrada com as diferentes dimensões da escola como instituição educativa inserida no contexto da comunidade (Decreto-Lei N.º 240/2001, de 30 de agosto).

A dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida pressupõe a incorporação do professor na sua formação, como elemento integrante da ação pedagógica profissional, mediante uma construção de práticas a partir das necessidades e realizações que conscientiza através de uma análise problematizada da sua prática profissional, de uma reflexão acerca da mesma e do recurso à investigação, em colaboração com os distintos profissionais (Decreto-Lei N.º 240/2001, de 30 de agosto).

Relativamente ao Decreto-Lei N.º 241/2001, de 30 de agosto, este encontra-se dividido em dois anexos, particularmente: o Anexo N.º 1, que declara o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e o Anexo N.º 2, que consagra o perfil específico de desempenho profissional do professor. Ambos os anexos declaram o perfil dos profissionais de educação, a conceção e o desenvolvimento e integração do currículo.

O Anexo N.º 1 determina o papel do educador de infância como conessor de aprendizagens integradas, através de um desenvolvimento do currículo com base na planificação, organização e avaliação do ambiente educativo e de atividades curriculares, que tenham como pressuposto a mobilização do conhecimento e das competências necessárias à aprendizagem, no âmbito do conhecimento do mundo e da expressão e comunicação.

O Anexo N.º 2 é relativo ao desempenho do professor do 1CEB como mobilizador e integrador de conhecimentos científicos das diversas áreas, promovendo uma aprendizagem dos alunos através de um desenvolvimento do currículo no contexto de uma escola inclusiva.

Esta aprendizagem tem de ter em conta uma cidadania ativa e responsável, enquadrada nas diversas dimensões do currículo integrado neste contexto.

Considero que o Decreto-Lei N.º 240/2001, de 30 de agosto e o Decreto-Lei N.º 241/2001, de 30 de agosto determinam o desempenho do docente nas instituições, pois visam um papel decisivo do profissional da educação nas aprendizagens das crianças. No entanto, julgo que a paixão à profissão deveria de estar patente nestes documentos oficiais, visto que “a paixão não é um luxo, um enfeite ou uma qualidade que apenas poucos professores possuem. Ela é essencial para todo o ensino” (Day, 2004, p. 35). Contudo, as ações pedagógicas dos docentes têm de ser transbordadas em integrações pessoais e profissionais que efetuem, determinadamente, a diferença nas aprendizagens das crianças.

Capítulo 3 – Dimensão pedagógica: fundamentação teórica da prática pedagógica

Acredito que todos os docentes possuem um pensamento e uma forma de atuar muito própria. No entanto, há que viver o processo pedagógico de uma forma atual, envolvente e evolutiva. Então “atrevemo-nos a sonhar que, com mais alguns cliques, uma pedagogia irresistível animará as turmas adormecidas e os auditórios silenciosos” (Lebrun, 2008, p. 225).

Partindo do pressuposto que não existe a receita ideal para educar, fazer a diferença já é um bom princípio. Assim sendo, “fazer algo diferente do habitual, «fora da caixa», romper as práticas fortemente enraizadas nas escolas e no seio da profissão docente é, talvez, um dos maiores desafios que se põem a um professor” (Lima, 2017, p. 28). Como docente estagiária, procurei efetivar práticas pedagógicas em que as crianças fossem o centro da ação, assumindo o meu papel numa perspetiva de mediadora da aprendizagem. Durante a concretização das ações pedagógicas, tive como principal propósito a promoção de aprendizagens nas turmas e no grupo de crianças. Decerto que uma educação feliz foi sempre o lema que tive em conta, pois acredito que apenas aprende quem se sente efetuado para tal.

A intencionalidade pedagógica no processo educativo, a motivação nas ações pedagógicas, a transversalidade da Educação para a Cidadania no sistema educativo bem como a teoria da aprendizagem significativa e cooperativa, foram os alicerces nos quais me fundamentei, ao longo das minhas práticas pedagógicas. Através destes, compreendi que um docente só pode educar com qualidade, quando possui ferramentas teóricas que servem de suporte ao exercício de ações pedagógicas eficazes.

3.1. Intencionalidade pedagógica no processo educativo

A intenção do docente é, de certo modo, caracterizada pela valorização da difusão da informação e da aquisição de aptidões específicas, por parte das crianças, através de metodologias que se definem como uma qualificação de uma sistematicidade padronizada e se popularizam maioritariamente, nos conteúdos a aprender (Trindade & Cosme, 2010). Esta intenção promove o saber através de um clima de convivência pedagógica intuitivo e atrativo.

Na ação pedagógica, deve fazer parte da intencionalidade do professor descobrir os conhecimentos prévios da criança, antever as conceções erradas ou as dificuldades que possam surgir, de modo a preparar a instrução seguinte, certificar o pensamento da criança e, por fim, testar os resultados do que foi ensinado (Vieira & Vieira, 2005). Esta classe de estratégias tem

como pressuposto o questionamento das crianças, levando-as a adquirir, ao longo do processo, um pensamento crítico e reflexivo.

Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), a intencionalidade do docente, que determina a sua intervenção profissional, requer que este reflita sobre os pareceres e valores implícitos às finalidades da sua prática, que envolvem “o papel profissional, a imagem da criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem” (p. 13). Através desta intencionalidade, o docente atribui um significado à sua ação educativa, tendo um propósito na sua implementação.

3.2. A motivação no processo de ensino-aprendizagem

O processo de ensino-aprendizagem tem por base as representações dos indivíduos nesse mesmo processo. De acordo com Duarte (2002), enquanto a conceção da aprendizagem é definida como a significação que a aprendizagem tem para cada sujeito, a conceção do ensino é referente às representações pessoais acerca do processo de ensino.

Efetivamente, o processo de ensino-aprendizagem é condicionado pela motivação de cada indivíduo. De acordo com Leite e Alves (2005), a motivação é um motor orientador dos nossos passos. Neste sentido, cabe aos professores e aos educadores construir um percurso de experimentação com vista à promoção da motivação, no processo de ensino-aprendizagem.

Na perspetiva de Fontaine (2005), a motivação qualifica-se como o resultado de um processo de desenvolvimento que se transforma em conformidade com as experiências, que cada pessoa tem a oportunidade de vivenciar em cada contexto histórico e social, e o sentido pessoal que retira dessas experiências. Esta motivação tem de estar inerente ao contexto escolar, para que seja possível proporcionar ações pedagógicas ricas e intencionais, promovendo a qualidade no processo educativo “a partir das características de cada grupo de alunos e de cada contexto” (Morgado, 2004, p. 16).

No âmbito da motivação em educação e do seu pressuposto baseado em aprender e atuar, Balancho e Coelho (2001) sugerem algumas fontes de motivação, apresentadas no quadro seguinte, que devem de ser tidas em conta pelo docente.

Quadro 3 - Fontes de motivação

Fontes de Motivação	
Internas	Externas
instinto	personalidade do professor
hábitos	influência do meio
atitudes mentais	influência do momento
ideais	objeto em si
prazer	

Adaptado de: Balancho e Coelho (2001), p. 18.

De acordo com os autores supracitados, existem dois tipos de fontes de motivação: internas e externas. Como tal, e focando as fontes de motivação internas, denota-se que o instinto depende de complexos fatores ambientais e internos; os hábitos são o resultado da aquisição de costumes educacionais e sociais que influenciam a forma de atuar; as atitudes mentais referem-se à realização pessoal, ou seja, à afirmação do eu; os ideais aludem ao máximo esforço por parte do aluno e um padrão de desmotivação, caso os resultados sejam fracassados; e o prazer corresponde a um reflexo automático que desencadeia um processo emotivo, do qual resulta uma motivação de executar uma ação. Em contrapartida, e salientando as fontes de motivação externas, a personalidade do professor influencia o modo como os alunos aprendem e adquirem conhecimentos; a influência do meio é resultante do ambiente familiar e do meio social, formando, assim, o caráter do aluno e as suas respectivas preferências; a influência do momento corresponde a uma instabilidade emocional do aluno, levando o mesmo à revelação de comportamentos distintos; e o objeto em si que, através da sua demonstração, pode despertar no aluno distintas emoções, pelo conceito da novidade (Balancho & Coelho, 2001).

Com base nestas fontes de motivação, o professor tem de suscitar no aluno interesse e desejo em aprender, adotando estratégias de sucesso “de modo a que os êxitos superem os fracassos, pois nada produz tanto êxito como o próprio êxito” (Balancho & Coelho, 2001, p. 20). Nesta linha de pensamento, a adoção de distintas estratégias em contexto de sala proporciona uma organização de processos pedagógicos assentes numa educação diferenciada. Neste sentido, e tendo em conta que tal como os professores têm métodos e formas diversificadas de ensinar, os alunos também possuem métodos e formas diferentes de aprender (Morgado, 2004). Com base neste ensinar e aprender, há que fazer uma gestão diferenciada

durante as práticas pedagógicas, de forma a garantir o interesse de todas as crianças envolvidas no processo de aprendizagem, promovendo uma centralidade de qualidade, na educação.

Consequentemente é da responsabilidade do professor e do educador variar o seu tipo de trabalho, tendo em conta as origens e os ambientes familiares de cada envolvente, apresentando os trabalhos a realizar de uma forma estimuladora, criando, assim, uma situação reveladora de boas práticas educacionais.

3.3. Transversalidade da Educação para a Cidadania no Sistema Educativo

Segundo Beltrão e Nascimento (2000) “num mundo cada vez mais interdependente, educar para a cidadania, implica fomentar o espírito de solidariedade, assente no respeito pela diversidade cultural e na consciência de que é a sobrevivência comum que está em causa” (p. 48). A Educação para a Cidadania está, cada vez mais, no centro das preocupações de muitos estudos e recomendações das organizações internacionais.

De acordo com Perrenoud (2002), se a cidadania está em crise, é porque a justiça está em crise, a partilha do conhecimento é distinta e as desigualdades aumentam. Assim sendo, é preciso ter em conta que a cidadania está interligada com a sociedade e que não pode ser incutida no sistema educativo, sem ter em conta a realidade social. Segundo Perrenoud (2002), o sistema educativo e a sociedade sustentam uma relação complexa, pois como refere Mollo (1970), citado por Perrenoud (2002), se a escola está na sociedade, a sociedade também está na escola. Deste modo, é fundamental ter em conta a realidade da sociedade na educação, atendendo que ambos comportam as mesmas diferenças, os mesmos conflitos e os mesmos desafios.

Segundo Carvalho, Sousa e Pintassilgo (2005):

Há uma diversidade de questões sobre as quais é urgente interrogarmo-nos como professores, como educadores e como investigadores nestes tempos neoliberais, se queremos contribuir para a construção de um mundo mais igualitário e com maior justiça social – e esse é certamente um dos desígnios da Educação para a Cidadania. É na interrogação e no questionamento das nossas próprias práticas como professores, como educadores e como investigadores em Educação que poderá emergir alguma esperança no poder transformativo da educação (p. 37).

Porque educar se assume como um processo muito mais complexo do que apenas transmitir conhecimentos, a educação deve capacitar os alunos para a resolução de problemáticas da vida, promovendo o desenvolvimento psicológico, “num caminhar

progressivo para uma desejável autonomia do eu, em atitude de profundo respeito pela diferença do outro e num quadro de uma saudável integração do mundo” (Bento, Queirós & Valente, 1993, p. 5). Tudo isto é possível através de uma relação entre a educação escolar e os valores, não através da sua transmissão, mas sim através da criação de oportunidades na escola, para desenvolver ações de bom cidadão.

A Educação para a Cidadania implica uma educação para os valores. Na perspetiva de Marques (2003), a educação não pode dispensar os valores, na formação pessoal dos alunos. Como tal, essa formação arremessa-se em todos os cenários da escola e em todas as circunstâncias. Por esse motivo, os valores detêm um papel primordial no equilíbrio da personalidade, guiando as condutas e direcionando a tomada de decisões, atendendo que “o caráter de uma pessoa assenta nos seus valores pessoais, tal como uma estátua assenta numa base” (Silva, 2001, p. 18).

O primordial objetivo da Educação para a Cidadania é equilibrar a aquisição de competências que proporcionem a inserção responsável, e com gosto, do jovem na comunidade (Praia, 2001). Não obstante, a infusão da cidadania na instituição não se constrói sobre realidades irrealistas, hipotéticas e utópicas (Barbosa & Gonçalves, 2003). É na realidade de cada instituição e de cada aluno que a Educação para a Cidadania deve ser abordada, exercendo a sua vocação.

O desafio da cidadania aparece como “uma meta educacional longínqua que apenas alguns iluminados poderão eventualmente, descodificar e implementar” (Beltrão & Nascimento, 2000, p. 17). Cabe aos docentes assumirem essa tarefa, como um desafio presente em todas as suas práticas. No entanto, para a concretizarem, há uma necessidade de investigar e de adquirir conhecimentos teóricos, pois como refere Praia (2001), “(...) toda a prática eficaz tem de estruturar a partir duma fundamentação teórica” (p. 27). Como tal, a teoria e a prática são indivisíveis. Recordando a Alegoria da Caverna de Platão, e atendendo à experiência pragmática do homem, é possível memorar que o homem da caverna acreditava naquilo que observava, pois não teve conhecimento acerca da realidade. Por conseguinte, é imprescindível “uma fundamentação teórica das coisas que proporcione uma prática dialética no sentido sócrático do termo (...) é indispensável, como impulsionadora da convivência humana” (Praia, 2001, p. 27).

A vida em grupo envolve uma partilha de opiniões e, por sua vez, alguns conflitos. Deste modo, através do debate e da negociação é possível resolver esses conflitos, encontrando, assim, uma resolução recíproca entre os intervenientes. Não obstante, a participação dos alunos na

vida do grupo possibilita-lhes a tomada de iniciativas e de responsabilidades sociais, assumindo as suas opiniões e confrontando-as com as dos outros. Através desta troca de pareceres, os alunos adquirem competências de tolerância, compreensão e respeito pela diferença. É neste contexto que é desenvolvida a Educação para a Cidadania, enquanto processo educativo. Por conseguinte, a Educação para a Cidadania visa contribuir para a “formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo” (Direção-Geral da Educação, 2013, p. 1).

Em Portugal, no ano letivo 2017/2018, o Ministério da Educação, começou a implementar um projeto de autonomia nas escolas, e nesse projeto criou a designação de Cidadania e Desenvolvimento como sintonia para a Educação para a Cidadania. Atualmente, está em vigor a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, que foi criada em 2016, e que visa “respeitar o sistema de ensino, a autonomia das escolas e o modelo geral de aprendizagem em que assenta a escola pública” (Despacho N.º 6173/2016, de 10 de maio, p. 14676). No entanto, esta estratégia só foi implementada no ano letivo de 2017/2018 (Direção-Geral da Educação, 2017), que realmente veio alterar a situação criada por Nuno Crato, de quase inexistência da Educação para a Cidadania nos currículos do ensino básico, através do Decreto-Lei N.º 139/2012, de 5 de julho, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei N.º 91/2013, de 10 de julho, que são os decretos que regulamentam o ensino básico, decretos esses reguladores dos currículos e implementadores da Cidadania e Desenvolvimento nas escolas. Com esta implementação, as escolas ganharam mais autonomia, cabendo às mesmas determinar a sua oferta na Cidadania e Desenvolvimento como disciplina transversal, no 1CEB. Deste modo, a Educação para a Cidadania pode ser abordada de acordo com as necessidades e problemáticas de cada comunidade educativa, em articulação com o projeto educativo específico de cada escola.

A Cidadania e Desenvolvimento é promovida na educação se as instituições forem contextos facilitadores de uma vivência democrática, que permitam às crianças possibilidades de participação. No entanto, e como referem Carvalho, Sousa e Pintassilgo (2005), importa mais aprender na cidadania do que educar para a cidadania. Para isso, há uma necessidade de criar um conjunto de práticas que construam a cidadania e o cidadão, colocando como centro primordial o aluno.

De acordo com o que está estipulado nas Linhas Orientadoras da Educação para a Cidadania (2013), o exercício da cidadania reflete preocupações transversais à sociedade que

abarcam distintas dimensões da Educação para a Cidadania, tais como: educação rodoviária; educação para o desenvolvimento; educação para a igualdade de género; educação para os direitos humanos; educação financeira; educação para a segurança e defesa nacional; promoção do voluntariado; educação ambiental/desenvolvimento sustentável; dimensão europeia da educação; educação para os media; educação para a saúde e a sexualidade; educação para o empreendedorismo; educação do consumidor; e educação intercultural (Direção-Geral da Educação, 2013). Atendendo que todos estes assuntos são transversais à vivência em sociedade, a sua inclusão no currículo implica um abalroamento transversal, tanto nas disciplinas como em todos os projetos e atividades concretizados nas escolas. Como tal, este êxodo da área de Formação Cívica do currículo do 1CEB foi um aspeto muito positivo, na medida em que a Educação para a Cidadania tem de ser abordada em todas as disciplinas curriculares, formando cidadãos preparados para o futuro e para uma vida em comunidade.

Devido às exigências e domínios das principais áreas do Currículo Nacional, e ao escasso tempo para o cumprimento dos Programas impostos pelo Ministério da Educação, a área de Cidadania e Desenvolvimento é desvalorizada pelos próprios professores. E esta problemática é originada por duas questões: o desinteresse por esta matéria e a “falta de tempo” para incuti-la, ao longo das ações pedagógicas. Neste sentido, considero que a reflexão dos professores é fundamental para colmatar estas questões, na medida em que é através da mesma, que estes poderão ponderar acerca das suas práticas, reconhecendo a necessidade de incutir esta matéria, nas suas intervenções. Por conseguinte, a dimensão da educação tem influência política, pois as transformações sociais, económicas e políticas delimitam formas desiguais de observar o fenómeno da educação (Carvalho, Sousa & Pintassilgo, 2005). Contudo, é o pensamento crítico dos profissionais de educação que poderá enaltecer expectativas no poder transformativo da educação.

De acordo com Perrenoud (2002), para incutir a cidadania é preciso agir em pelo menos três registos, nomeadamente: permitir a cada um obter os conhecimentos e as competências necessários para fazer face à complexidade da sociedade e do mundo; servir-se dos saberes para desenvolver a razão, a opinião dos outros e o respeito pelos factos; e consagrar meios, tempos, competências e inventividade didática a uma prática mais intensa e constante sobre os valores morais, as representações e os conhecimentos que sustentam a democracia e qualquer contrato social.

Nesta ótica, a Cidadania e Desenvolvimento atravessa necessariamente o exercício e a prática da democracia. No entanto, e de acordo com Carvalho, Sousa e Pintassilgo (2005), a

democracia não é uma realidade adquirida, mas um ideal a alcançar. Por conseguinte, as práticas para a Cidadania e Desenvolvimento têm de ser coesas com os objetivos apresentados, constituindo uma ação política aberta. Essa ação tem como pressuposto a mudança, envolvendo a transformação e a implicação das pessoas na sociedade através do diálogo, da tomada de decisões e da resolução de problemas.

Por fim, hoje em dia, abordar a Cidadania e Desenvolvimento nas práticas pedagógicas, torna-se imprescindível, na medida em que a cidadania envolve a educação das atitudes e tem subjacente uma sólida escala de valores, ambas inseridas na construção da identidade. Neste sentido, é fundamental que esteja patenteado no Currículo Nacional a abordagem a esta complexa área, atendendo que permite à criança ganhar competências essenciais para saber viver em sociedade. Por conseguinte, a abordagem da cidadania de forma transversal nos programas escolares do 1CEB veio conferir uma igualização de atribuições formais, com direitos e deveres de participação na vida pública, através de um sentimento de pertença a uma sociedade inclusiva, com virtudes sociais e competências cívicas. Contudo, colocar a questão da cidadania no centro da preocupação com a educação é importante, mas devemos admitir que não cabe só à escola dar resposta a esta problemática, cabendo também à sociedade responsabilizar-se por este assunto, tornando-se tanto parte do problema como da solução para o mesmo.

3.4. Aprendizagem significativa

O conceito de aprendizagem significativa surgiu nos anos 60 e 70 do século XX, com o aumento das abordagens construtivistas da teoria da aprendizagem, nomeadamente dos conceitos de assimilação e acomodação, desenvolvidos por Piaget e Vygotsky (Ausubel, 2003). Esta conceção assume que o principal processo de aprendizagem significativa é por receção e não por descoberta. A aprendizagem significativa por receção alude, assim, à aquisição de novos significados a partir de material de aprendizagem apresentado, isto é, ocorre quando o aluno consegue receber novas informações e racionaliza sobre as mesmas, de forma a construir uma interação com o que já sabe, antecipadamente, e o que acabou de conhecer (Mancini, 2015). Assim sendo, a aprendizagem significativa feita por receção não é um processo passivo, ou seja, é ativo, exige ação e reflexão por parte do aluno, o que é facilitado pela organização prudente das matérias e das experiências de ensino (Ausubel, 2003).

A aprendizagem significativa é entendida como um relacionamento de saberes. De facto, “é através de uma reorganização activa de significados que qualquer ser humano vai evoluindo desde criança até adulto” (Valadares & Moreira, 2009, p. 27). Perante esta citação, é perceptível que os conhecimentos que os sujeitos já têm interiorizados são fundamentais para a aquisição de novos saberes, expandindo os conceitos prévios que estes já possuem.

A teoria da aprendizagem significativa baseia-se na aprendizagem do ser humano através de mecanismos processados à luz da aquisição e retenção de uma extensa quantidade de significados (Ausubel, 1968, citado por Valadares & Moreira, 2009). Um conhecimento a aprender traduz-se na relação do pensamento cognitivo de quem o adquire, atribuindo novos significados à informação já existente.

Quanto ao papel do docente, como promotor de aprendizagens significativas, a sua ação pressupõe a utilização de materiais relevantes e significativos para as crianças, coordenada com a necessidade de motivar e incentivá-las para que haja uma predisposição para a aprendizagem. 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 aqueles que virão ser aprendidos à posteriori. Neste sentido, há uma necessidade, por parte do professor, de utilizar materiais didáticos que incentivem o sentido ativo e crítico das crianças, promovendo a sua participação consciente, na exploração de novos significados.

Na generalidade, a aprendizagem significativa baseia-se na acomodação e interligação do novo conhecimento nas estruturas cognitivas pré-formuladas, interligando com as vertentes racionais, emocionais e instintivas.

3.5. Aprendizagem cooperativa

Na educação, a criança é a executora ativa da sua própria aprendizagem. Como tal, o docente tem de recorrer a distintas pedagogias em que prevaleça a progressão individual de cada criança, num dado contexto educativo (Pato, 1997). Como estratégia de ação ativa e motivadora, o trabalho de grupo transpõe, no processo educativo, um ato de aprendizagem metodológica. Assim sendo, através do mesmo é possível criar momentos de desenvolvimento cognitivo e afetivo dos sujeitos, respeitar distintos ritmos de aprendizagem, dar ênfase a díspares processos complexos de pensamento e aperfeiçoar a aquisição de competências (Pato, 1997).

O trabalho de grupo pressupõe uma aprendizagem cooperativa. Entende-se como aprendizagem cooperativa “um método de ensino que consiste na utilização de pequenos grupos estruturados de tal forma que os alunos trabalhem em conjunto para maximizarem a sua própria aprendizagem e a dos colegas” (Johnson, Johnson & Holubec, 1993, citado por Lopes & Silva, 2010, p. 142).

A aprendizagem cooperativa prevê uma ativação da competência dos saberes, através da experimentação e do envolvimento de cada um dos elementos presentes. Isto gerará benefícios envolvidos no modo de pensar, na escuta de opiniões distintas e no modo de interrelacionar e atuar.

De acordo com Lopes e Silva (2008), a aprendizagem cooperativa pressupõe interações que apelam à interdependência positiva, à responsabilidade individual, às competências sociais e ao retorno sobre a atividade. Na perspetiva destes mesmos autores, a interdependência positiva é o núcleo central da aprendizagem cooperativa, pois é uma componente que submete os sujeitos do grupo a trabalhar em conjunto e ativamente. Quando as crianças se sentem na obrigação de contribuir com o seu melhor, no ambiente de grupo, as mesmas começam a comportar-se de maneira interdependente.

É certo que para haver uma aprendizagem cooperativa, é preciso saber trabalhar de forma cooperativa. Através da experiência, esse saber pode ser enriquecido, pois como afirma Gonçalves (2001), o sucesso de saber trabalhar em grupo também se assimila com a experiência. Como tal, para essa assimilação, é fundamental uma modificação de atitudes e novas maneiras de proceder, que permitam a criação de um agradável ambiente de cooperação.

Os alunos ajudam-se no processo de aprendizagem, agindo como aliados com o professor e entre si, através da metodologia da aprendizagem cooperativa (Lopes & Silva, 2009). A metodologia da aprendizagem cooperativa é muito benéfica para o desenvolvimento da criança, pois não só lhe fornece ferramentas de aprendizagem, como a prepara para o futuro e para saber trabalhar em conjunto, num ambiente profissional póstero.

Capítulo 4 – Investigar através da investigação-ação em educação

A investigação está intrinsecamente relacionada com uma procura de respostas que resolvam e clarifiquem uma determinada questão. Deste modo, a investigação consiste em examinar fenómenos que tenham como objetivo a obtenção de respostas a questões formuladas que requerem um aprofundamento (Fortin, 2009).

Na educação, a investigação-ação é um alicerce na resolução de problemáticas encontradas nas crianças, em ambientes pedagógicos. Assim sendo, com recurso a uma colheita de dados que possam ser futuramente analisados, é possível, através desta metodologia investigativa, colmatar constrangimentos que possam surgir em determinados grupos ou turmas de crianças.

Ao longo deste capítulo, irei definir o conceito de investigação-ação fundamentado na teoria, bem como refletir acerca desta metodologia e dos objetivos concernentes à mesma.

4.1. Investigação-Ação: o que é?

Elliot (1993), citado por Coutinho *et al.* (2009), definem a investigação-ação como um estudo de uma situação social que tem como foco melhorar a qualidade da ação, dentro da mesma. Já para Kemmis (1994), citado pelo mesmo autor, a investigação-ação não só é caracterizada como uma ciência prática e moral, como também é constituída por uma ciência crítica.

Bento (2015) afirma que a investigação-ação é uma metodologia científica que tem dois objetivos essenciais: a ação e a investigação. A ação para obter mudança numa comunidade, organização ou programa; e a investigação no sentido de aumentar a perceção por parte do investigador, da organização ou da comunidade.

Na investigação-ação, ao invés de os investigadores suporem hipóteses e recolherem dados ou provas a fim de as confirmar, os mesmos constroem abstrações à medida que os dados particulares são recolhidos e agrupados (Bogdan & Biklen, 1994).

Um dos princípios da investigação-ação é interligar as questões teórico-práticas, de maneira a transmitir a riqueza das experiências e amplificar as reflexões (Gomes, Machado, Silveira & Oliveira, 2002). Esta investigação apela a uma evolução dos envolvidos, através de uma perspetiva de mudança.

Em suma, a investigação-ação em educação é utilizada como meio de intervenção na prática profissional, cuja intencionalidade é a melhoria nas ações pedagógicas implementadas.

4.2. Metodologia e objetivos da investigação-ação

A investigação-ação está associada a factos e princípios demarcados pelos contextos culturais e históricos existentes em distintas realidades. Como tal, “tudo o que é dito ou escrito é suscetível de ser submetido a uma análise de conteúdo” (Henry & Moscovici, 1968, citado por Bardin, 2004, p. 28). No entanto, é necessário tomar em consideração que a análise de conteúdo tem de ser cuidadosamente efetuada, para não ir para além daquilo que são os resultados efetivos.

Na investigação-ação, o indivíduo da investigação não é apenas um recetor do conhecimento produzido, mas sim um elemento ativo na construção desse conhecimento (Gomes, Machado, Silveira & Oliveira, 2002). Deste modo, a implicação dos participantes detém um papel primordial na conceção e na implementação das práticas provenientes da investigação-ação.

De acordo com Máximo-Esteves (2008), “para realizar um projeto de investigação-ação é necessário efetuar um conjunto de procedimentos, de acordo com os objetivos do mesmo: encontrar um ponto de partida, coligir a informação de acordo com padrões éticos [e] interpretar os dados” (p. 79). Esta metodologia de investigação contempla um conjunto de etapas imprescindíveis ao seu sucesso, que não podem ser ultrapassadas.

Coutinho *et al.* (2009) referem que a prática e a reflexão assumem, no âmbito educacional, uma correlação muito significativa, visto que a prática educativa envolve inúmeros problemas para solucionar, inúmeras questões para retorquir, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para refletir. Nesta linha de pensamento, é na capacidade de refletir que reside a identificação dos problemas e, conseqüentemente, emerge a construção do pensamento e uma ação reflexiva.

Tomar consciência da necessidade de promover outros modos de ensinar, com base numa prática ponderada, obriga a todos os profissionais a serem reflexivos e críticos (Oliveira-Formosinho, 2007, citado por Máximo-Esteves, 2008). Logo, não basta apenas o docente limitar-se às suas conjeturas, mas sim intervir, de maneira a combater as problemáticas que detetou.

A investigação-ação assume que o profissional está capacitado e competente para articular questões relevantes no âmbito da sua prática, a fim de identificar objetivos a seguir e escolher as metodologias e estratégias apropriadas para monitorizar tanto os procedimentos como os resultados (Máximo-Esteves, 2008). Nesta linha de pensamento, a modalidade de

investigação utilizada nas práticas pedagógicas foi a qualitativa. Neste seguimento, e de acordo com Bogdan e Biklen (1994), na investigação qualitativa, os investigadores favorecem fundamentalmente o entendimento dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.

Define-se como investigação qualitativa o agrupamento de diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. A investigação qualitativa possui cinco características, tais como: a fonte de dados como ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal; a investigação qualitativa descritiva; os investigadores interessados pelo processo, ao invés de se interessarem pelos resultados; os investigadores analisadores dos seus dados de forma indutiva e a significação relevante na abordagem qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994).

Os investigadores qualitativos estão em constante questionamento em relação aos sujeitos em investigação, com o objetivo de perceber a interpretação, a experimentação e o modo de agir dos investigados. Contudo, o processo de investigação qualitativa assume essencialmente um diálogo entre os investigadores e os investigados, através de uma abordagem intencional.

4.2.1. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Relativamente ao processo de investigação, para concretizar os projetos de investigação-ação, houve a necessidade de recolher dados com o objetivo de identificar as problemáticas do contexto educativo, encontrar soluções adequadas aos problemas detetados, e refletir sobre a aplicação das mesmas na prática pedagógica. De acordo com Máximo-Esteves (2008), a escolha das técnicas e dos instrumentos a utilizar para a recolha de dados decorrentes da investigação-ação depende da questão enunciada. Perante esta perspectiva, e tendo em conta a questão dos projetos de investigação-ação, as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados nas investigações decorridas em contexto de estágio foram: a observação participante, as notas de campo, os diários de bordo, a análise das produções das crianças, a entrevista etnográfica e o registo fotográfico e vídeo.

4.2.1.1. Observação participante

As primeiras duas semanas das práticas, em que foram realizadas a investigação-ação, foram dedicadas à observação. Assim sendo, Máximo-Esteves (2008) refere que a observação permite o conhecimento direto dos factos, tal como eles acontecem, num contexto específico. Com a observação, é possível compreender os contextos, as pessoas e as suas interações.

Ao longo das práticas pedagógicas estabeleci uma observação participante, através da qual pude não só observar, como também intervir em contexto de sala.

4.2.1.2. Notas de campo

O resultado bem-sucedido de um estudo de observação participante baseia-se em notas de campo precisas, detalhadas e extensivas (Bogdan & Biklen, 1994).

Ao longo das semanas das práticas pedagógicas, recorri às notas de campo, a fim de registar as principais ações decorrentes. Esse registo baseou-se em pequenas notas acerca dos factos que decorriam nas práticas, de forma a poder aprofundá-los detalhadamente nos diários de bordo. O objetivo das notas de campo consiste em registar factos resultantes do real, estabelecendo ligações entre todos os elementos que interagem nesse contexto (Máximo-Esteves, 2008). Nessas notas de campo, foram registados relatos reflexivos, com recurso a notas interpretativas, interrogações, ideias, sentimentos e impressões decorrentes da observação.

4.2.1.3. Diários de bordo

Os diários são compilações de registos descritivos acerca do que ocorre nos contextos, sob a forma de observações e de notas de campo (Máximo-Esteves, 2008). Assim sendo, ao longo de todas as ações pedagógicas, descrevi com exatidão, nos diários de bordo, tudo aquilo que acontecia nos contextos. Por conseguinte, todos os registos encontram-se devidamente datados e referenciados.

Segundo Spradley (1980), citado por Máximo-Esteves (2008), o diário representa o lado mais pessoal do trabalho de campo, uma vez que inclui as emoções, os sentimentos e as reações a tudo o que rodeia o professor-investigador.

4.2.1.4. Análise das produções das crianças

A análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem das mesmas (Máximo-Esteves, 2008). Ao longo das semanas de operacionalização de estratégias, analisei as produções das crianças, a fim de verificar se as mesmas estavam a ser adequadas, ou não. Esta é uma prática comum dos bons educadores e professores interessados na avaliação do sentido e do ritmo de aprendizagem das suas crianças, pelo que não requer um treino especial, salvo o conhecimento de alguns cuidados a ter enquanto investigadores (Máximo-Esteves, 2008). Contudo, através da análise das produções das crianças, o educador e o professor aprenderá muito, na forma como intervém e como pode orientar as necessidades das suas crianças.

4.2.1.5. Entrevista etnográfica

A etnografia é um método de olhar de muito perto, que se baseia numa experiência pessoal e na participação (Fino, 2008).

A etnografia é essencialmente descritiva, mas tem o seu campo próprio visto revestir-se de singularidade, atendendo a que se foca nos comportamentos sociais em ambientes naturais; baseia-se em dados qualitativos, assume a forma de descrições narrativas, feitas por um observador; e a sua perspetiva é holística, visto que as observações e interpretações são concretizadas dentro do contexto da totalidade das interações humanas (Bento, 2015).

Empregando a entrevista etnográfica como meio de diagnóstico, através dos dados recolhidos nas ações pedagógicas, consegui determinar as problemáticas e definir as estratégias a operacionalizar, para tentar combater as problemáticas encontradas.

4.2.1.6. Registo fotográfico e vídeo

Os educadores e os professores registam, com alguma regularidade, as observações que levam a cabo, recorrendo à imagem, tanto em fotografia, como em vídeo. No entanto, “as imagens registadas não pretendem ser trabalhos artísticos, [pretendem sim ser] apenas documentos que contenham informação visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivadas, serem analisadas e reanalisadas, sempre que tal seja necessário” (Máximo-Esteves, 2008, p. 91).

Os registos fotográficos e o vídeo são essenciais à compreensão do sucesso das ações pedagógicas implementadas visto que “as fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas indutivamente” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 183). Embora as fotografias forneçam informação factual, é imprescindível compreender que as mesmas são tiradas com um propósito particular. Assim sendo, a informação e a compreensão que delas são extraídas, dependem da intenção de quem as tirou.

Consequentemente, ao longo da prática pedagógica experienciada, considero que o registo fotográfico e o vídeo foram ótimos recursos nos projetos de investigação-ação impulsionados, na medida em que através de imagens foi possível verificar o verdadeiro real da ação pedagógica.

4.2.2. Método de análise de dados

Após a recolha dos dados, importa compreender a informação compilada e analisá-la, através de uma teorização científica, construindo o conhecimento profissional prático.

A análise de dados permite uma perceção progressiva e uma reflexão gradual sobre as configurações que vão surgindo em torno das questões de partida. Neste sentido, essas interpretações “vão emergindo em torno das questões de partida, o que origina um movimento de vaivém entre os novos dados que vão sendo coligidos e as posteriores interpretações dos mesmos” (Bogdan & Biklen, 1994, citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 103).

Considero a triangulação de dados imprescindível no processo de investigação-ação. Nesta linha de pensamento, a “triangulação é um método de verificação dos dados consistindo em empregar várias fontes de informação ou vários métodos de recolha de dados” (Fino, 2015, p. 85). Por conseguinte, a triangulação confere o método de conceder consistência e robustez à validade de uma investigação de carácter qualitativo, reconhecendo contradições e inconsistências. Nesta perspetiva, a triangulação é fundamental na investigação-ação, atendendo que permite comparar as várias fontes de informação. Com a mesma, é possível aumentar a quantidade de dados recolhidos bem como a exatidão das interpretações dos investigadores. Para além disso, a triangulação consente que o investigador “seja mais crítico, e menos céptico, face aos dados recolhidos” (Fino, 2015, p. 87).

De acordo com o que afirmámos anteriormente, os dados em análise caracterizam-se por serem instrumentos basilares para uma demonstração de resultados integradora de ligações

internas das situações observadas e narradas, muitas vezes de forma desarticulada e meramente relativa (Máximo-Esteves, 2008).

PARTE II

PRÁTICA PEDAGÓGICA

Capítulo 5 – Intervenção pedagógica na Educação Pré-Escolar

O presente capítulo tem como objetivo ilustrar alguns dos aspetos resultantes da prática pedagógica desenvolvida na EPE.

A intervenção pedagógica na EPE foi realizada individualmente, no Externato Princesa Dona Maria Amélia. Na mesma, tive a oportunidade de exercer funções inerentes à educadora de infância, na qualidade de estagiária, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os três e os quatro anos, entre o dia 9 de outubro de 2017 e o dia 6 de dezembro de 2017. O estágio teve uma carga horária de cento e trinta horas, distribuídas por cinco horas diárias, três dias por semana. A educadora cooperante que me acompanhou, ao longo deste percurso, foi a Educadora Sandra Patrícia Vieira da Silva.

Decerto que este foi um período de formação que não só se confinou às competências científicas e pedagógicas, como também de relacionamento organizacional, interpessoal e ético-deontológica (Mesquita-Pires, 2007).

5.1. Caraterização do meio envolvente

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

A prática pedagógica na EPE foi realizada no Externato Princesa Dona Maria Amélia. No que se refere à toponímia, o Externato Princesa Dona Maria Amélia situa-se na Avenida Infante n.º 12, no concelho do Funchal, mais concretamente, na freguesia da Sé. Junto à instituição é possível encontrar diversas atividades e instituições oficiais, burocráticas e comerciais, como bancos, estabelecimentos de comércio e uma grande parte das repartições públicas (Externato Princesa Dona Maria Amélia, 2014/2018). Além disso, encontram-se ainda, restaurantes, hotéis, áreas comerciais, áreas de lazer, como por exemplo o Parque de Santa Catarina, estações de serviço e parques de estacionamento.

Figura 1 - Freguesias do concelho do Funchal: Sé

Adaptado de: Câmara Municipal do Funchal (2019). Retirado de [http://geo.cm-funchal.pt/msw/mapviewers/adf/\(S\(dwgkkdoyh2sdtgjxc3ggcjc\)\)/Viewer.aspx?id=217](http://geo.cm-funchal.pt/msw/mapviewers/adf/(S(dwgkkdoyh2sdtgjxc3ggcjc))/Viewer.aspx?id=217)

No que se refere à arquitetura do local é uma zona que possui edifícios habitacionais e um arruamento mais antigo. As ruas deste meio são constituídas por uma vistosa arborização (Externato Princesa Dona Maria Amélia, 2014/2018).

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

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

Segundo Trindade e Cosme (2010), “a reflexão em torno da Escola e dos projetos de educação escolar não é, hoje, uma tarefa fácil de empreender, dada a centralidade da instituição escolar em sociedades que se caracterizam como sociedades do conhecimento” (p. 13). É possível constatar que a contextualização do meio, tanto no que se refere à localidade de onde provêm as crianças como à própria inserção geográfica do estabelecimento de ensino, detém

uma influência significativa na educação das crianças e no modo como esta é realizada. Assim sendo, tanto a localidade como a própria instituição irão determinar muito daquilo que constitui a educação da criança. O Externato Princesa Dona Maria Amélia apresenta todos os meios propícios para o sucesso educativo das crianças.

5.2. Caracterização da instituição: Externato Princesa Dona Maria Amélia

A instituição deve compreender uma estrutura do espaço e dos recursos eficaz, visto que “o estabelecimento educativo deve organizar-se como um contexto facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 23).

Figura 2 - Externato Princesa Dona Maria Amélia



O Externato Princesa Dona Maria Amélia é um estabelecimento de ensino privado que apresenta a seguinte oferta formativa: Creche, EPE e 1CEB. Tem a finalidade de acompanhar as suas crianças desde os primeiros passos até à conclusão do 1CEB.

O Projeto Educativo de Escola (PEE) confere uma orientação a nível educacional. Assim sendo, podemos assumir como projeto educativo um “instrumento de orientação global da sua ação e melhoria (...) que prevê as funções e formas de relação com os diversos grupos que compõem a comunidade” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 23).

O PEE do Externato Princesa Dona Maria Amélia é inovador, direcionado para a qualidade e excelência. Este é denominado: *Sou criança, cresço feliz...*, sendo alongado durante quatro anos, de 2014 a 2018 (Externato Princesa Dona Maria Amélia, 2014/2018).

Os recursos humanos são constituídos pelos alunos, corpo docente e não docente, pais/encarregados de educação, membros da comunidade envolvente e escolas parceiras. Na instituição, estão matriculadas noventa e sete crianças na EPE, divididas por cinco salas e duzentas e cinquenta crianças no 1CEB, divididas por onze salas. O corpo docente é formado

por onze professores titulares de turma, cinco educadores, uma professora de Língua Inglesa, um professor de Expressão Físico-Motora, um professor de Judo, dois professores de Expressão Musical e Dramática, um professor de Expressão Plástica, três professores de Estudo, um professor de Informática, um professor de Educação Moral e Religiosa, um professor de Ensino Especial e uma Diretora Pedagógica (Externato Princesa Dona Maria Amélia, 2014/2018).

A instituição apresenta instalações bem delimitadas e organizadas, dispondo de vários espaços interiores e exteriores que constituem um bom suporte à educação das crianças. Estes espaços são propícios às experiências ricas e variadas das mesmas.

O edifício principal é constituído por três andares. No rés do chão existem dois refeitórios, um destinado à EPE e outro ao 1CEB, um gabinete para o responsável do refeitório, uma copa, um vestiário, duas casas de banho e uma sala que serve de refeitório aos funcionários. Existe, também, um ginásio para as aulas Expressão e Educação Físico-Motora, balneários para os alunos e professores e, ainda, arrecadações. No 1.º andar há a sala de educação especial, a sala de terapia, a sala de apoio pedagógico, uma biblioteca, cinco salas da EPE, um dormitório, uma sala de acolhimento, uma sala de arrumação e sanitários. No 2.º andar funcionam 13 salas: três do 1.º ano, três do 2.º ano, duas do 3.º ano e três do 4.º ano, uma sala de informática, uma sala de inglês, uma reprografia, um arquivo, duas arrecadações e sanitários. A escola também possui um edifício anexo e um edifício administrativo.

Os recursos materiais são compostos por televisão, vídeos, gravadores, CDs, microfones, projetor, biblioteca da escola, computador, impressora, material de desperdício, papel de cenário, cartolinas, celofane, lustro, tintas, pincéis, colas, tesouras, placards, jogos didáticos e manuais (Externato Princesa Dona Maria Amélia, 2014/2018).

5.3. Sala Amarela

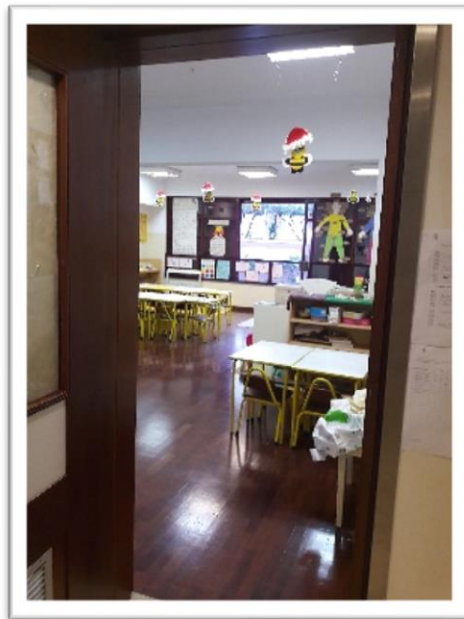
5.3.1. Organização do ambiente educativo

A organização da sala de um jardim de infância é muito importante na promoção do desenvolvimento global da criança. Nesta linha de pensamento, os espaços educativos devem de ser adequados às características do grupo de crianças e refletir a metodologia de trabalho de cada profissional. Assim sendo, é fundamental “que o/a educador/a reflita sobre as oportunidades educativas que esse ambiente oferece, ou seja, que planeie intencionalmente essa

organização e avalie o modo como contribui para a educação das crianças, introduzindo os ajustamentos e correções necessários” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 24).

A Sala Amarela é caracterizada por ser um espaço luminoso, amplo, limpo, arejado, funcional e harmonioso. A mesma possui material diverso como: livros, jogos didáticos, legos, jogos de construção, cozinha e respetivos utensílios, bonecas e peluches e material de artes visuais adequado à faixa etária das crianças.

Figura 3 - Entrada da Sala Amarela



A Sala Amarela está organizada por áreas bem definidas e delimitadas, sendo estas: a área do tapete e das construções, a área da biblioteca, a área dos jogos de mesa, a área das artes visuais, a área das mesas e a área do faz de conta. De notar que a organização da sala do jardim de infância por áreas favorece a movimentação e a participação das crianças, nos seus espaços de interesse, oferecendo uma diversidade de ações para as crianças (Pereira, Oswald & Assis, 1997).

A área do tapete e das construções é constituída por um tapete, e, na parede, encontram-se afixados instrumentos de registo, tais como: o quadro de presenças, o quadro do tempo, os cartões coloridos implementados por mim e o quadro do comportamento. Este é o espaço com maiores dimensões na sala e no mesmo são realizadas diversas atividades, onde é pretendido que a criança tome consciência das rotinas diárias. Este espaço também é utilizado para contar histórias, estabelecer diálogos com as crianças e fazer reflexões acerca das atividades desenvolvidas e comportamentos diários. Considero que esta área favorece a coesão do grupo,

sendo uma área privilegiada para o desenvolvimento da linguagem e para a convivência democrática.

Figura 4 - Área do tapete e das construções



A área da biblioteca possui uma estante com vários livros. Os livros estão em bom estado e bem conservados. O mobiliário de apoio ao manuseamento de livros é constituído por uma cadeira longa, algumas almofadas e um tapete. Este mobiliário é muito confortável, o que motiva às crianças a sua frequência, por longos períodos. Por conseguinte, considero esta área imprescindível na sala, atendendo que é através dos livros que as crianças adquirem o prazer da leitura.

Figura 5 - Área da biblioteca



A área dos jogos de mesa possui uma estante com vários jogos, quatro mesas e quatro cadeiras. Embora esteja destinado, nesta área, a realização dos jogos de mesa, os mesmos, por

norma, são efetivados na área do tapete, pelo facto de as crianças se sentirem mais confortáveis. Por conseguinte, esta área da sala é muito importante, na medida em que permite às crianças desenvolver a capacidade de raciocínio.

Figura 6 - Área dos jogos de mesa



A área das artes visuais possui uma estante com distintos materiais, tais como tintas, tesouras, lápis de cor e entre outros, quatro mesas e quatro cadeiras. Por ser um espaço com dimensões reduzidas, as atividades, na maior parte das vezes, são realizadas na área das mesas, pelo maior número de mesas e cadeiras que lá subsistem. Neste sentido, este espaço não é muito utilizado na sala, destinando-se apenas ao suporte de materiais de artes visuais.

Figura 7 - Área das artes visuais



A área das mesas localiza-se no centro da sala e é constituída por quinze mesas e quinze cadeiras. Esta área serve de apoio às outras áreas. No entanto, é neste espaço que as crianças desenvolvem as suas atividades de artes visuais. No mesmo, as crianças realizam as suas

construções plásticas e respetivas representações gráficas. A presença desta área, na sala, é muito importante, na medida em que permite às crianças desenvolver a motricidade fina e a criatividade.

Figura 8 - Área das mesas



A área do faz de conta possui uma estante com vários utensílios de cozinha, um cesto com bonecas e peluches, uma mesa, quatro cadeiras e uma cozinha. Neste espaço, as crianças têm a possibilidade de recriar experiências da vida quotidiana, através de situações imaginárias e com recurso livre a diferentes objetos. É esta a área que mais atrai o grupo de crianças da Sala Amarela, o que é positivo, pelo facto de na mesma haver um trabalho em cooperação, o recurso à comunicação e o desenrolar da imaginação.

Figura 9 - Área do faz de conta



No que diz respeito à decoração, a Sala Amarela apresenta as paredes pintadas de branco, ornamentadas com trabalhos concretizados pelas crianças, os aniversários das mesmas

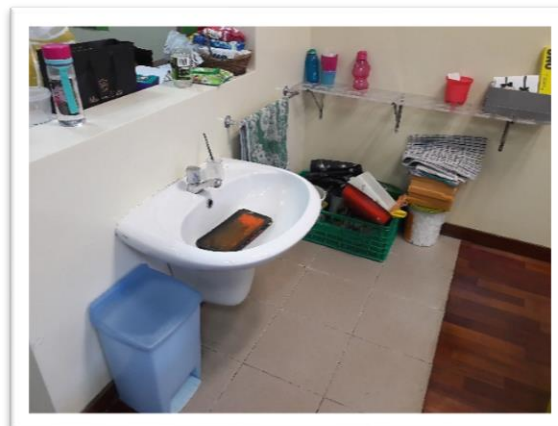
e outros elementos decorativos realizados pelas crianças. À entrada da sala, no placard, está afixada a planificação mensal da educadora bem como informações relevantes para os encarregados de educação.

Figura 10 - Placard e registo de aniversários das crianças



A sala possui um lavatório, que permite às crianças lavar as mãos, sempre que necessário. A mesma também possui uma pequena arrecadação, que tem como intuito guardar material de expressão plástica e os pertences da educadora, das auxiliares e das estagiárias.

Figura 11 - Lavatório



Em suma, considero que as áreas criadas na sala vão ao encontro do interesse do grupo de crianças, mediante as suas preferências. Por conseguinte, a organização dos materiais e do espaço permitem a atividade produtiva da criança e a execução das suas intenções. O espaço deve promover na criança “a observação de fenómenos, a exploração, a experimentação, o questionamento e a investigação” (De Mãos Dadas, 2014, p. 88). No geral, a Sala Amarela

carateriza-se por ter uma boa organização e funcionalidade do espaço, proporcionando conforto, bem-estar e segurança, componentes essenciais para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

5.3.2. Rotina diária

A rotina diária prevê uma organização do tempo nas atividades diárias do jardim de infância. A organização desse tempo compreende “um determinado ritmo, existindo, deste modo, uma rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 27).

As OCEPE revelam que o planeamento do tempo na EPE deve ser intencionalmente planeado pelo educador. Neste sentido, o educador tem de planear uma rotina pedagógica, tendo em conta uma organização estruturada e flexível do tempo, respeitando as necessidades e os interesses das crianças. Esse tempo deve complementar “de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividade, em diferentes situações” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 27).

Quadro 4 - Rotina diária do grupo de crianças da Sala Amarela

Rotina Diária	
08h00 - 09h00	Acolhimento e higiene
09h00 - 10h00	Atividades orientadas
10h00 - 10h30	Lanche e higiene
10h30 - 11h00	Atividades livres no exterior e higiene
11h00 - 11h30	Atividades orientadas
11h30 - 12h30	Almoço e higiene
12h30 - 13h00	Atividades orientadas
13h00 - 15h00	Repouso
15h00 - 15h30	Lanche e higiene
15h30 - 16h00	Atividades livres no exterior e higiene
16h00 - 17h00	Atividades orientadas
17h00 - 18h30	Atividades livres no exterior
terça-feira: Educação Física (09h00-09h45)	
quarta-feira: Música (09h45-10h30)	

No Quadro 4 está organizada a rotina diária do grupo de crianças da Sala Amarela. De acordo com Hohmann e Weikart (2007), a rotina diária deve ser sólida e deve promover uma aprendizagem ativa. Como tal, é perceptível que esta rotina compreende uma organização eficaz do tempo e respeita as necessidades das crianças. Como é possível observar no Quadro 4, em vários momentos, as crianças são sujeitas a momentos de higiene, o que é um ponto positivo atendendo que a promoção de bons hábitos de higiene promove a saúde e a prevenção de doenças, prezando o bem-estar. Contudo, considero que a rotina diária abarca uma diversidade de momentos propícios à aprendizagem e ao desenvolvimento do grupo de crianças da Sala Amarela.

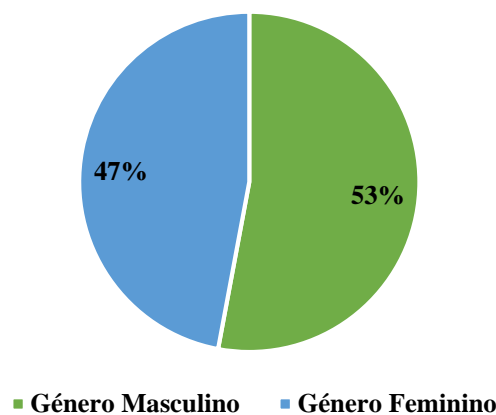
Em suma, a rotina diária é positiva, atendendo que permite às crianças uma antecipação do tempo, dando-lhes uma noção concreta daquilo que é realizado em cada momento de aprendizagem.

5.3.3. Caraterização do grupo de crianças

As relações que as crianças efetivam são muito importantes para o desenvolvimento pessoal de cada sujeito. Neste sentido, o grupo proporciona o contexto imediato de interação social e de socialização através da relação entre crianças, crianças e adultos e entre adultos. Esta dimensão relacional constitui “a base do processo educativo” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 24).

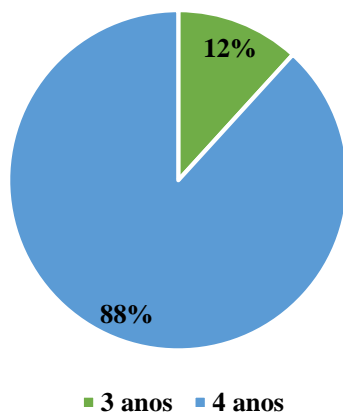
O grupo de crianças da Sala Amarela era constituído por 17 crianças, nove do género masculino e oito do género feminino.

Gráfico 1 - Género do grupo de crianças da Sala Amarela



As crianças tinham idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos. Assim sendo, 2 crianças possuíam 3 anos e 15 crianças possuíam 4 anos. A maioria das crianças frequentou o Infantário Rainha Sílvia, no ano transato, tendo assim contacto com a valência creche.

Gráfico 2 - Idades do grupo de crianças da Sala Amarela



A maior parte das crianças residia no Funchal e pertencia a um estrato socioeconómico médio-alto. Neste contexto, os encarregados de educação das crianças demonstravam interesse, estabelecendo diariamente um diálogo com a educadora, acerca do desenvolvimento do seu educando.

Figura 12 - Grupo de crianças da Sala Amarela



De um modo geral, o grupo de crianças era interessado e empenhado na realização das atividades. Era um grupo acessível, autónomo, atento e possuidor de comportamentos adequados à faixa etária.

No que diz respeito ao comportamento, as crianças eram educadas e respeitavam as regras da sala. No entanto, nos diálogos e nas reflexões em grande grupo tinham dificuldade em respeitar a vez do outro falar, tendo eu ou a educadora cooperante de intervir várias vezes.

Em relação à autonomia, as crianças eram autónomas na arrumação dos materiais ou brinquedos utilizados, na alimentação e na higiene. No entanto, por vezes precisavam de auxílio a apertar e a desapertar botões; a atar e desatar atacadores; a vestir e a despír o casaco; a abafar com o lençol e no estímulo para o término da refeição.

Concluindo, este grupo possuía uma grande capacidade de interação para com as crianças e os adultos. Neste seguimento, o grupo era muito afetuoso, na medida em que regularmente manifestava vontade em dar abraços e beijinhos.

5.4. Princípios fundamentais à ação educativa

Os educadores de infância são os responsáveis pela fase mais importante do desenvolvimento da criança. É fundamental que inculquem a cidadania como um alicerce às suas pedagogias, criando ambientes propícios à formação de bons cidadãos.

Ao adotar distintas estratégias na sala que promovam a prática de atitudes e comportamentos civis, os educadores de infância estão a formar crianças respeitadoras dos princípios básicos de cidadania.

Para a criação de um bom ambiente educativo, não basta apenas promover boas práticas pedagógicas, mas sim criar um ambiente propício à “reciprocidade, pela igualdade de direitos e responsabilidades e pela minimização de atitudes autoritárias” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p. 40). Só através desta forma de estar, é que o educador poderá promover a cidadania e a aprendizagem da democracia na EPE, sendo o mesmo um exemplo a seguir.

5.4.1. A Formação Pessoal e Social: A cidadania e a aprendizagem da democracia na Educação Pré-Escolar

A cidadania é entendida como um projeto de estruturação de si mesmo, através de um conjunto de direitos e de deveres. Deste modo, a cidadania engloba a qualidade do sujeito livre,

beneficiário dos seus direitos políticos e civis, que cumpre as suas obrigações (Barbosa & Gonçalves, 2003).

Nas OCEPE, a área de Formação Pessoal e Social é reputada como uma área transversal, atendendo que embora seja uma área com conteúdos próprios, está patente em todo o trabalho educativo realizado no jardim de infância (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Tal deve-se ao facto de esta área abranger a forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com o mundo e com os outros. Através deste relacionamento ocorre o desenvolvimento de atitudes, disposições e valores, aspetos fundamentais para uma aprendizagem bem-sucedida, ao longo da vida, e a construção de uma cidadania consciente, autónoma e solidária.

É na escola que as crianças vivenciam as suas primeiras experiências de vida democrática. Neste seguimento, e de acordo com Vasconcelos (2007), é na escola que as crianças aprendem a importância do respeito, da diversidade, da igualdade de géneros e de oportunidades e da relevância de cuidar do ambiente e da saúde, assimilando um sentido de responsabilidade social.

Enquanto no passado a cidadania era outorgada aos que davam provas necessárias de civismo, no presente ergue-se a preocupação de transformar todos os cidadãos, em bons cidadãos (Perrenoud, 2002). O jardim de infância, como promotor da aprendizagem, acarreta a responsabilidade de valorizar o sentido dos valores morais e da democratização e de incuti-los às suas crianças, todos os dias.

O educador é um modelo exemplar na vida da criança. Assim sendo, cabe ao mesmo demonstrar valores de tolerância, partilha, solidariedade, respeito, sensibilidade e justiça, de maneira a que a criança, no seu futuro, incuta esses valores nas suas atitudes perante si própria e perante os outros. Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), a EPE tem um papel importante na educação para os valores, que não se transmitem, mas que se vivem e conquistam na relação com os outros.

A questão de educar para a cidadania numa lógica relacional entre o indivíduo e a comunidade, através da interdependência entre direitos e deveres, pode comprometer escolhas em relação aos assuntos a tratar ou conhecer, assim como relativos à forma de os ensinar e aprender (Nogueira & Silva, 2001). Perante esta perspectiva, cabe ao educador seleccionar essas escolhas, de acordo com os interesses e as necessidades das crianças, para que estas se sintam integradas e interessadas em contexto de sala.

O desenvolvimento da Formação Pessoal e Social fundamenta-se no planeamento do ambiente educativo, edificado como um ambiente seguro e relacional, em que a criança é

escutada e valorizada, o que contribui para a sua autoestima e conseqüentemente bem-estar. Neste sentido, a abordagem a esta área de conteúdo também coadjuva no contexto democrático, na medida em que a criança participa na vida do grupo, desenvolvendo, assim, o seu processo de aprendizagem.

Ao incutir a área de Formação Pessoal e Social, em contexto de jardim de infância, possibilitará às crianças: desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social; respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros; e aprimorar uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Contudo, o jardim de infância deve preocupar-se com a aprendizagem da cidadania e da democracia sustentada na compreensão, na justiça, no respeito e na solidariedade.

5.4.2. Projeto de investigação-ação em contexto de Educação Pré-Escolar

O presente projeto de investigação-ação foi realizado na Sala Amarela, com um grupo de crianças entre os três e os quatro anos de idade, e teve como objetivo criar estratégias para as crianças desenvolverem competências para a Convivência Democrática e Cidadania.

Assim sendo, e no âmbito da prática pedagógica, foi implementado um projeto de cidadania, de maneira a que as crianças soubessem respeitar a vez do outro falar, utilizassem os termos essenciais do dia a dia, como “obrigada”, “por favor” e “desculpa” e gerissem situações de jogo.

No que se refere à abordagem metodológica, este estudo encontra-se aportado no paradigma qualitativo, com a utilização de uma triangulação de técnicas e instrumentos de recolha de dados.

Destaco que apesar do escasso tempo de investigação, os resultados das ações pedagógicas implementadas foram possíveis de avaliar. Por esse motivo, neste projeto serão partilhados os resultados e a avaliação decorrentes das estratégias aplicadas, através de reflexões críticas e de diários de bordo.

5.4.2.1. Enquadramento do problema

O jardim de infância deve assegurar à criança uma educação de qualidade, que promova o seu desenvolvimento global. De acordo com Costa (2016), citado por Silva, Marques, Mata e Rosa (2016):

Educar não é uma atividade que comece aos seis anos e hoje só faz sentido planejar o Ensino Básico quando este é construído sobre um trabalho integrado que tem em conta todo o período dos zero aos seis anos de idade, abrangendo não só o período da Educação Pré-Escolar, mas todo o tempo desde o nascimento até ao início da escolaridade (p. 4).

É fundamental que os promotores da aprendizagem desenvolvam na criança o gosto pela escola, a motivação pela aprendizagem e o sentimento de competência e de autoconfiança, através de uma prática pedagógica centrada na criança (Lucas, 2008). Neste sentido, na ação educativa, a descoberta de problemáticas é muito importante, pois através da mesma é possível gerar uma evolução nas conquistas das crianças.

Através da observação participante, na primeira semana de estágio, averigui que o meio social da maioria das crianças da Sala Amarela é caracterizado por estímulos e referências culturais. No entanto, as mesmas demonstravam dificuldades em respeitar a vez do outro falar (saber esperar pela sua vez e saber escutar), não utilizavam frequentemente os termos essenciais do dia a dia, como “obrigada”, “por favor” e “desculpa” (empregar valores morais) e tinham dificuldades em gerir situações de jogo (saber ganhar e saber perder). Assim sendo, e de maneira a verificar se estava correta na identificação desta problemática, estabeleci um diálogo com a educadora cooperante, com as auxiliares e com os encarregados de educação, os quais também confirmaram esta mesma problemática. Logo, “a participação no planeamento e avaliação de outros profissionais [e encarregados de educação] que trabalham [e educam] o mesmo grupo de crianças é um dos meios de garantir a coerência do currículo e de ter outros “olhares” sobre a aprendizagem das crianças” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 16). Através desta partilha de saberes, o processo educativo foi enriquecido, possibilitando a todos os intervenientes educativos o direito à participação no desenvolvimento do percurso pedagógico da criança.

A problemática desta investigação-ação centra-se na área da Formação Pessoal e Social, mais precisamente na componente da Convivência Democrática e Cidadania, presente nas OCEPE. Deste modo, procurei investigar e refletir acerca desta problemática, recorrendo a uma revisão literária preambular, que visava proporcionar, através da intervenção pedagógica, experiências de aprendizagem que possibilitassem a cada criança desenvolver condições favoráveis para o seu sucesso, na etapa seguinte.

Contudo, o facto de a observação dos resultados ocorrer num curto prazo de tempo, a demonstração dos mesmos não se tornou possível, neste projeto. No entanto, foi solicitado à

educadora cooperante a implementação e continuidade das estratégias operacionalizadas, de maneira a combater esta problemática no grupo de crianças.

5.4.2.2. Questão de investigação-ação

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

A partir do momento em que a problemática foi sinalizada, esta tornou-se o ponto aglutinador e unificador da planificação e estruturação de possíveis estratégias pedagógicas, a fim de colmatá-la. Para que isto fosse concretizado da melhor forma possível, recorri à metodologia de investigação-ação, criando possibilidades adequadas de resposta à questão:

De que forma é que as crianças do grupo da Sala Amarela podem desenvolver competências de Convivência Democrática e Cidadania?

5.4.2.3. Estratégias de intervenção

5.4.2.3.1. Estratégias adotadas para: saber esperar pela sua vez e saber escutar

A democracia pressupõe o debate e, portanto, tempo para pensar, para se exprimir, para ouvir e compreender as opiniões contrárias, para chegar a compromissos (Perrenoud, 2002, pp. 46-47).

5.4.2.3.1.1. Conto de uma história intitulada: *O Urso Resmungão*

A primeira estratégia foi iniciada com o conto de uma história intitulada: *O Urso Resmungão*, com texto de Steve Smallman e ilustração de Cee Biscoe.

Figura 13 - Conto da história intitulada: *O Urso Resmungão*

Deste modo, contei a história para o grupo de crianças, e, posteriormente, solicitei às mesmas que a recontassem, referindo a ordem correta das emoções sentidas pelo urso. Assim sendo, durante o reconto da história, foram explorados os sentimentos e as emoções, bem como alguns valores presentes na mesma.

5.4.2.3.1.2. Distinguir as diferentes emoções

A segunda atividade ocorreu após o reconto da história: *O Urso Resmungão*. Apresentei às crianças quatro imagens, sendo que cada imagem representava uma emoção: feliz; triste; zangado ou assustado. De seguida, foram distribuídos vários cartões coloridos e foi atribuída uma cor a cada emoção. Depois, solicitei às crianças que, em grande grupo, realizassem expressões faciais que determinassem as distintas emoções. De salientar que nesta parte da atividade, retirei uma foto, à vez, a cada criança, com todas as emoções realizadas, a fim de realizar uma atividade na sessão seguinte.

Figura 14 - Distinção das diferentes emoções através da expressão facial

5.4.2.3.1.3. As emoções e as artes visuais

A terceira atividade ocorreu após as emoções expressas. Distribuí às crianças, aleatoriamente, cartões com diferentes emoções. Depois, solicitei a cada criança que apresentasse a emoção atribuída aos restantes colegas e que relatasse um exemplo de um acontecimento que a deixasse de acordo com a emoção concedida. Posteriormente, os acontecimentos relatados pelas crianças foram representados graficamente e expostos.

Figura 15 - As emoções e as artes visuais



5.4.2.3.1.4. As emoções e a música

Na quarta atividade relembrei o final da história: *O Urso Resmungão*, na qual o urso se sentia feliz, e questionei, à vez, a cada criança “E hoje como te sentes?”, suscitando um momento de diálogo. Posteriormente, coloquei uma melodia no computador e pedi às crianças que andassem livremente pela sala, realizando movimentos, ao ritmo da melodia. Depois, foram distribuídos cartões às crianças, aleatoriamente, com duas emoções: feliz e triste. Posteriormente, voltei a colocar a música no computador e pedi só às crianças com cartões “feliz” que circulassem pela sala, felizes, ficando as crianças com cartões “triste” em estátua. O processo repetiu-se, mas desta vez, as crianças com cartões “triste” circularam pela sala, tristes, ficando as restantes em estátua. De salientar que a música possuía dois ritmos, sendo que o ritmo lento correspondia à emoção triste e o ritmo rápido dizia respeito à emoção feliz. Esta atividade foi repetida até todas as crianças compreenderem em que ritmo tinham de se deslocar e em que ritmo tinham de ficar em estátuas.

Figura 16 - As emoções e a música



5.4.2.3.1.5. Diferenciar as emoções por cores

A quinta atividade iniciou com a apresentação de quatro cartolinas A3, com as cores: amarelo, vermelho, azul e verde. De salientar que foi recapitulado, com as crianças, as cores escolhidas pelas mesmas, na sessão anterior, tendo estas demonstrado conhecimento em relação a este assunto. À medida que as crianças ditavam a cor da emoção, foram apresentadas as respectivas cartolinas.

Figura 17 - Cartolinas coloridas



Seguidamente, dispus no tapete as várias fotografias impressas, retiradas na sessão anterior, com as expressões realizadas pelas crianças. De referir que foi colocado o conjunto de fotografias de cada criança, à vez, nas cartolinas corretas.

Figura 18 - Distribuição das emoções por cores

A atividade terminou com uma reflexão entre mim e as crianças, acerca das emoções aprofundadas, que me levou a deduzir que os objetivos predefinidos foram cumpridos. De referir também que foi interessante, na parte final da atividade, as crianças solicitarem para fazer o jogo do feliz e do triste novamente. Este pedido demonstrou interesse pela atividade dinamizada por mim, na estratégia anterior.

(Diário de Bordo n.º 7, 21 de novembro de 2017, p. 7).

5.4.2.3.2. Estratégias adotadas para: empregar valores morais

Através da sua acção educativa e da coerência da sua vida com os seus próprios valores, o educador vai apoiando a vinculação da criança a algumas ideias que vão ganhando, assim, para ela, um especial valor (Pires, 2007, p. 101).

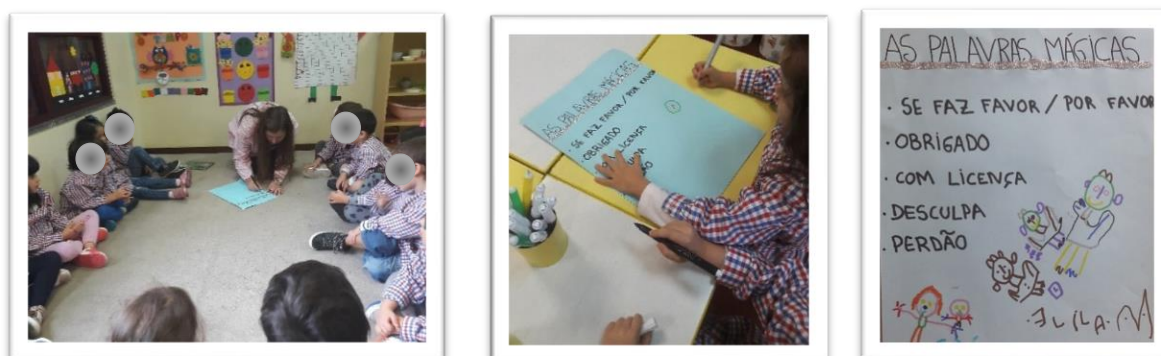
5.4.2.3.2.1. Os valores morais

De modo a abordar os valores morais, realizei uma reflexão com as crianças acerca das emoções. Posteriormente, ditei o título do livro: *Por favor... Também se usa*, com texto de Paula Nabais e ilustração de Jaime Lopes. De seguida, mostrei a capa do mesmo às crianças, promovendo um momento de diálogo, seguido do conto da história.

Figura 19 - Conto de uma história intitulada: *Por favor... Também se usa*

Posteriormente, pedi às crianças que recontassem a história referindo a ordem correta dos acontecimentos, bem como as palavras mágicas presentes na mesma. Após o reconto da história, apresentei uma cartolina A3 intitulada: *As Palavras Mágicas*. Neste sentido, solicitei às crianças, à vez, que ditassem as palavras mágicas referidas na história, por ordem, e, nesse seguimento, registei essas mesmas palavras na cartolina.

Seguidamente, foi solicitado às crianças que ditassem exemplos do quotidiano onde eram utilizadas essas palavras mágicas, incutindo a importância dessa utilização no dia a dia das mesmas.

Figura 20 - Registo e ilustração das palavras mágicas

Depois, foi pedido às crianças que decorassem a cartolina intitulada: *As Palavras Mágicas*, através de desenhos livres, com base nos exemplos ditos anteriormente. Por fim, foi feita uma reflexão acerca de todas as atividades implementadas com as crianças.

5.4.2.3.2.2. A lenda de São Martinho e a importância da partilha

A atividade foi iniciada com o conto da lenda de São Martinho, através de uma apresentação de imagens num computador. Depois, foi feito o reconto da lenda com recurso a quatro imagens em formato de papel.

Figura 21 - A lenda de São Martinho

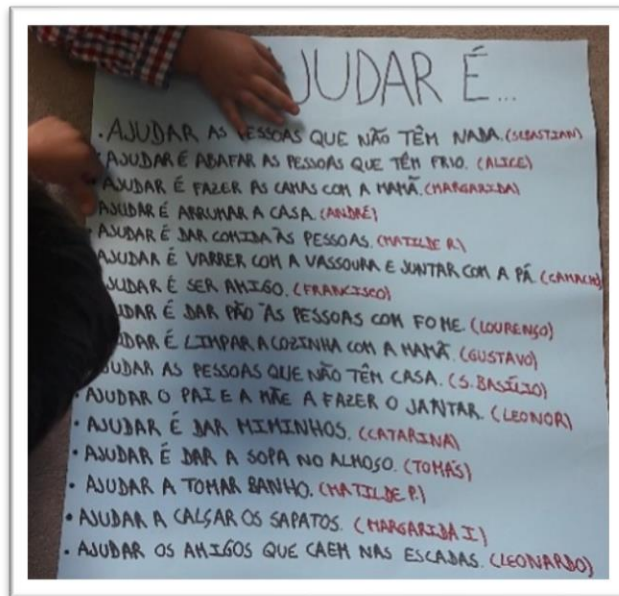


Posteriormente foi apresentada uma cartolina A2 e foi escrito na mesma “Ajudar é...”. De seguida, foi solicitado às crianças, à vez, que dessem exemplos de ajuda. Foram dados exemplos muito importantes para a formação pessoal e social das crianças, tais como: “Ajudar é ser amigo.”; “Ajudar é abafar as pessoas que têm frio.”; e entre muitos outros. De referir que à medida que as crianças ditavam o que era, para elas, ajudar, eu ia fazendo o registo, na cartolina. Esta escrita possibilitou às crianças o desenvolvimento da linguagem escrita, em contexto informal. Esta prática educativa é muito importante, atendendo que “as crianças desenvolvem diferentes níveis de conhecimentos sobre a linguagem escrita antes de, formalmente, estes lhes serem ensinados” (Horta, 2016, p. 55). Como tal, cabe ao educador a promoção de práticas pedagógicas que estimulem esse desenvolvimento, alargando, assim, as aprendizagens das crianças nesta matéria.

Confesso que sentia um pouco de receio em não conseguir despertar o interesse das crianças acerca deste tema, no entanto, os resultados da atividade revelaram-se contrários ao meu temor, tendo em conta que as crianças, com entusiasmo, conseguiram compreender a lenda, recontá-la e valorizar a importância da ajuda no dia a dia.

(Diário de Bordo n.º 5, 6 de novembro de 2017, p. 4)

Figura 22 - Cartolina intitulada: “Ajudar é...”



Após as frases escritas, li cada frase em voz alta e pedi a cada criança que identificasse a sua frase. De realçar que este processo resultou muito bem, atendendo que todas as crianças tinham plena consciência da frase dita.

Na parte final da atividade, solicitei às crianças que decorassem, através de lápis de cor, a cartolina intitulada “Ajudar é...”, com exemplos representantes de auxílio. Para isso, distribuí algumas crianças pelas áreas, e ficaram 3 de cada vez, a representar o seu exemplo de ajuda, na cartolina, trocando com os colegas assim que terminavam.

Figura 23 - Ilustração dos exemplos de ajuda



5.4.2.3.3. Estratégias adotadas para: saber ganhar e saber perder

Aceitar a derrota como simples contratempo, a vitória sem embriaguez, nem vaidade, essa distanciação, essa derradeira construção no que respeita à própria ação é a lei do jogo. Considerar a realidade como um jogo, ganhar mais terreno a certos costumes sociais que fazem recuar a mesquinhez, a cobiça e o ódio, é praticar um ato de cidadania. (Caillois, 1990, citado por Silva, 2017, p. 15).

5.4.2.3.3.1. Chamada por cores

A atividade consistiu num jogo de aquecimento designado por: *Chamada por cores*. O jogo incidiu nos *skills* saltar e correr.

Para a realização do jogo, dividi o grupo de crianças em duas equipas. Depois, foram apresentados catorze cartões com distintas cores. De salientar que apresentei as cores às crianças, levantando a mão com o cartão colorido, e solicitando, em grande grupo, que as crianças dissessem qual era o nome daquela cor.

Após todas as cores distribuídas e as equipas organizadas, posicionei-me e ditei, à vez, uma cor, mostrando o cartão respetivo da mesma. Assim sendo, a criança que tinha essa cor, de cada equipa, levantou-se e dirigiu-se até mim a saltar. Recebia um ponto o jogador da equipa que chegasse em primeiro lugar. Este sistema repetiu-se até todas as crianças participarem na *Chamada por Cores*. No final ganhou a equipa que obteve mais pontos.

Figura 24 - Chamada por cores



É de referir que o processo deste exercício foi repetido, no entanto, ao invés das crianças saltarem, correram.

Quero salientar que a atividade correu muito bem e que as crianças ficaram muito entusiasmadas com a mesma. O ganhar e perder é um ponto que as crianças sentem intensamente, e isso sentiu-se no jogo positivamente. Atendendo que como o jogo implicava ganhar e perder diversas vezes, as crianças não demonstravam revolta ao perder, pois sabiam que seguidamente podiam ganhar, e não festejavam profundamente o ganhar, pois tinham conhecimento que posteriormente poderiam perder. Assim, esta atividade tornou-se equilibrada e os comportamentos das crianças corresponderam aos objetivos predefinidos. (Diário de Bordo n.º 3, 24 de outubro de 2017, p. 5)

5.4.2.3.3.2. Chamada por frutos

A atividade consistiu num jogo de aquecimento designado por: *Chamada por frutos*. O jogo incidiu nos *skills* saltar e lançar.

As regras do jogo foram idênticas à do realizado anteriormente: *Chamada por cores*, no entanto, ao invés de ser demonstrado um cartão colorido, foram demonstrados cartões com imagens de frutos.

Figura 25 - Chamada por frutos



De salientar que esta atividade foi repetida, todavia, ao invés das crianças iniciarem a atividade sentadas, iniciaram deitadas.

A prática pedagógica decorreu durante nove semanas. A fase de planejar compreendeu os procedimentos da observação e recolha de dados; da identificação do problema; da revisão literária preliminar e da definição de estratégias contextualizadas. A fase de agir abrangeu a operacionalização das estratégias. A fase de refletir abarcou a recolha e análise de dados. Por fim, ocorreram as fases da avaliação e da apresentação do projeto implementado. Relativamente às semanas apresentadas no cronograma, a primeira é referente aos dias 9, 10 e 11 de outubro, a segunda a 16, 17 e 18 de outubro, a terceira a 23, 24 e 25 de outubro, a quarta a 30 e 31 de outubro, a quinta a 6, 7 e 8 de novembro, a sexta a 13, 14 e 15 de novembro, a sétima a 20, 21 e 22 de novembro, a oitava a 27, 28 e 29 de novembro e a nona a 4, 5 e 6 de dezembro. A décima semana teve como objetivo realizar a avaliação final do processo. Por fim, na décima primeira semana foi apresentado o projeto, na unidade curricular de Projeto de Investigação-Ação.

5.5. Momentos de aprendizagem

Os momentos de aprendizagem proporcionados ao grupo de crianças da Sala Amarela fundamentaram-se numa aprendizagem ativa, significativa e cooperativa. As aprendizagens foram definidas através da ação das crianças com os objetos e da sua interação com os outros, com os sentimentos e com as ideias, construindo, assim, novos conhecimentos.

A motivação foi um fator sempre tido em conta, na planificação das ações pedagógicas, visto que “os interesses pessoais [das crianças] e as suas questões e intenções levam à exploração, experimentação e construção de novos conhecimentos e compreensões” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 23). Desta forma, foram utilizados materiais manipuláveis de interesse, ao longo de todas as ações pedagógicas, respondendo a uma ação intencional e promovendo a aprendizagem nas crianças.

De seguida irei refletir acerca de três ações implementadas em contexto de estágio, que pretendem dar a conhecer uma diversidade de estratégias resultantes de uma prática pedagógica pensada e cuidada.

5.5.1. O corpo humano

A consciência e o conhecimento das principais partes do corpo humano são fundamentais para as relações da criança consigo própria e com o meio que a rodeia.

Nas OCEPE, a área do Conhecimento do Mundo pretende estruturar o pensamento científico, que englobe “uma preocupação de rigor, quer ao nível dos processos desenvolvidos, quer dos conceitos apresentados, quaisquer que sejam os aspetos abordados e o seu nível de aprofundamento” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 86). Durante a prática pedagógica, achou-se relevante a abordagem ao corpo humano, dada a curiosidade das crianças em descobrir o seu próprio corpo.

Perante este alicerce, a atividade foi iniciada com o conto de uma história intitulada: *Este sou eu e esta és tu*, de Doris Rübel. Deste modo, contei a história para o grupo de crianças.

De ressaltar que a história possuía pequenas brincadeiras e surpresas, o que proporcionou uma dinâmica mais ativa e divertida.

(Diário de bordo n.º 3, 23 de outubro de 2017, p. 2).

Posteriormente, explorei a história com o auxílio das crianças e solicitei às mesmas que mencionassem quais foram as partes do corpo referidas, visto que “estudar o processo de compreensão e de produção de histórias simples revela-se importante pelas implicações variadíssimas” (Magalhães, 2002, p. 23).

Figura 27 - Conto de uma história intitulada: *Este sou eu e esta és tu*



Seguidamente, e após terem mencionado as partes do corpo, foi debatida a importância e a função de todas as partes do corpo humano. Este debate permitiu o desenvolvimento da comunicação das crianças, pois a criança para aprender a comunicar, através da língua do seu grupo social, necessita de estar imersa num contexto onde ouça falar e tenha a oportunidade para comunicar com falantes da sua língua materna (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

Após a análise da história foi realizado o jogo da memória: *A Memória do Corpo*. Foram apresentadas às crianças seis pares de cartas, viradas do avesso, no tapete. De salientar que cada par de cartas representava um constituinte do corpo.

Figura 28 - Manuseamento do jogo: *A Memória do Corpo*



É importante referir que o jogo foi feito em grande grupo. À medida que as cartas fossem viradas, as crianças tinham de representar gestualmente onde se situava aquela parte do corpo e ditar a sua função.

Foi muito gratificante ver a emoção, a alegria e o interesse das crianças, pelo jogo.
(Diário de bordo n.º 3, 23 de outubro de 2017, p. 2).

Prossegui com a atividade pedindo às crianças que fossem à casa de banho ver-se ao espelho, a fim de identificarem as suas partes do corpo, através da observação.

Figura 29 - Espelho de observação do corpo



Depois, solicitei às crianças que fizessem uma representação gráfica: “Como sou eu...”. É certo que as artes plásticas “na educação de infância assentam essencialmente em actividades

de expressão, fruição, experimentação e descoberta, que constituem pilares sobre os quais as aprendizagens futuras e a personalidade se vão edificar” (Godinho & Brito, 2010, p. 9).

Figura 30 - Representação gráfica: “Como sou eu...”



Os desenhos foram determinantes para esta atividade, pois foi uma consolidação de conhecimentos. Na parte final da atividade, foi feita uma reflexão entre mim e as crianças acerca do que foi aprofundado naquela manhã.

Confesso que tinha um pouco de receio em abordar os conceitos de pênis e vulva. Por conseguinte, como abordei-os naturalmente, as crianças também os aceitaram como tal, estabelecendo um diálogo de bom senso e seriedade entre mim e as crianças.

(Diário de bordo n.º 3, 23 de outubro de 2017, p. 4)

5.5.2. As cores e as formas geométricas

De acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), “o desenvolvimento de noções matemáticas inicia-se muito precocemente e, na educação pré-escolar, é necessário dar continuidade a estas aprendizagens e apoiar a criança no seu desejo de aprender” (p. 74). Este apoio deverá de compreender uma diversidade de estratégias que visem ao desenvolvimento matemático da criança, no seu todo.

A distinção de cores e formas geométricas proporcionam na criança um desenvolvimento cognitivo e motor. São as cores e as respetivas formas dos objetos que despertam o interesse da criança para a realização das próprias ações.

De maneira a introduzir o conceito das formas geométricas e a rever determinadas tonalidades das cores, foi realizada uma atividade prática, que pretendeu medrar os conhecimentos prévios das crianças, acerca deste assunto.

A atividade iniciou com a introdução das figuras: quadrado, triângulo, retângulo e círculo, através do conto de uma história intitulada: *O Comboio das Formas*, de Célia Pereira. Desta forma, contei a história para o grupo de crianças, através do computador. Posteriormente, solicitei às crianças que recontassem a história, referindo a ordem correta das figuras geométricas, bem como a cor referente a cada figura, em português e em inglês.

Figura 31 - Conto da história intitulada: *O Comboio das Formas*



Após o reconto e a análise da história, incidi sobre as figuras geométricas aprofundadas na mesma. Para isso, solicitei às crianças que desenhassem um círculo no ar; depois formassem uma roda e desenhassem um círculo nas costas do amigo; e por fim representassem um círculo numa folha de papel, através de um pincel e guache. O processo foi repetido para as restantes figuras geométricas, sendo que a representação do quadrado foi feita numa folha de papel, através de canetas de feltro; o retângulo foi realizado numa folha de papel, através de colagem de bolinhas de papel crepe e o triângulo foi representado numa folha de papel, através de um cotonete e guache.

De acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), “as crianças têm prazer em explorar e utilizar diferentes materiais que lhes são disponibilizados para desenhar ou pintar, cabendo ao/a educador/a alargar as suas experiências, de modo a desenvolverem a imaginação e as possibilidades de criação” (p. 49). Considero que a multiplicidade de materiais e de instrumentos facultados às crianças, a fim de criarem as representações das formas geométricas,

geraram nas mesmas um interesse acrescido e possibilitaram um desenvolvimento da capacidade expressiva de cada criança e do grupo, na sua generalidade.

Figura 32 - Representação das figuras geométricas



De seguida, e já na aula de Música, foi ensinado, às crianças, o refrão da melodia: *A rua das formas*, com letra e música de Alda Casqueira Fernandes.

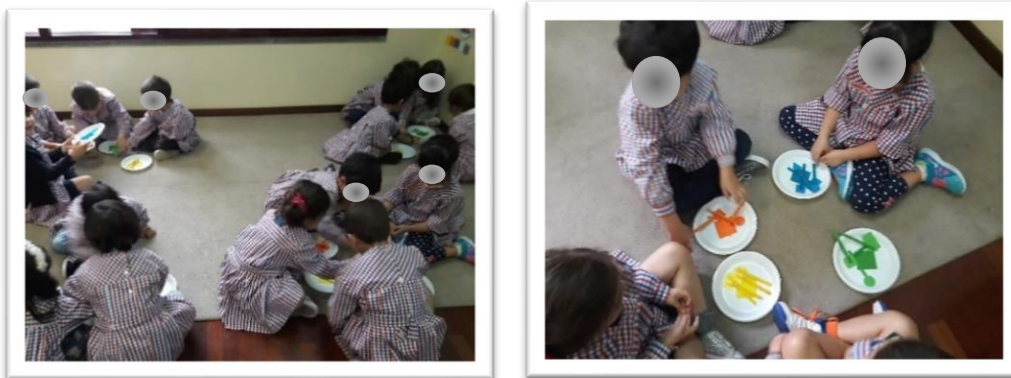
Figura 33 - Ensino da melodia: *A rua das formas*, de Alda Casqueira Fernandes



A abordagem à Música, em contexto de jardim de infância contribui para “o prazer e bem-estar da criança” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 54). Esta prática tem de ser valorizada, contribuindo não só para a experimentação, como também para o alargamento de competências e referências artísticas nas crianças.

Após a aprendizagem da música, foi promovida a realização de uma roda e foi cantada a melodia com o instrumental da música a acompanhar. Posteriormente, foi promovido um jogo designado por: *As Cores e as Figuras Geométricas*, visto que a partir de jogos simples são estabelecidas situações que promovam a aprendizagem da Matemática (Chauvel & Wach, 2007). Para a realização desse jogo, o grupo de crianças foi dividido em quatro grupos. De seguida, foram apresentados às crianças vários pauzinhos coloridos, com uma figura geométrica no topo. O objetivo da distribuição dos pauzinhos foi, numa primeira fase, as crianças organizá-los de acordo com as cores correspondentes, e numa segunda fase, de acordo com as figuras geométricas. Para isso foram apresentados quatro pratos de plástico com distintas cores, para cada grupo, e as crianças tiveram de associar em cada um, os pauzinhos com as cores e com as figuras geométricas. Ganhou o grupo que conseguiu ordenar mais rápido e corretamente os pauzinhos facultados.

Figura 34 - Jogo: *As Cores e as Figuras Geométricas*



De forma a verificar se os pauzinhos foram bem ordenados, cada grupo apresentou as suas divisões. De salientar que coube aos restantes grupos averiguar se essa divisão foi feita corretamente, ou não, argumentando o porquê de estar correto ou o porquê de não estar correto. Segundo Castro e Rodrigues (2008), as tarefas que promovam a ordenação, comparação e contagem são encaradas como a base para o desenrolamento da organização e tratamento de dados. Considero que esta atividade permitiu com que as crianças conseguissem interpretar os dados, organizando-os com sucesso.

O trabalho de cooperação desenvolvido entre os distintos grupos de crianças promoveu uma aquisição de competências cognitivas e sociais. Como tal, as competências sociais são fundamentais para realizar uma tarefa em grupo (Lopes & Silva, 2008).

Concluindo, as crianças foram especialmente sensibilizadas com as formas geométricas, retendo muito bem as características de cada uma delas. Contudo, considero que através do jogo: As Cores e as Figuras Geométricas foi possível fazer uma consciencialização dos temas abordados, através de uma forma lúdica e divertida.

(Diário de bordo n.º 6, 15 de novembro de 2017, p. 13)

5.5.3. O Natal e o presépio da Sala Amarela

Tendo em conta a celebração da festividade do Natal, procurou-se esclarecer os valores iminentes a esta tradição.

É fundamental que as crianças tenham acesso a uma formação completa e real. Como tal, “podemos encarar a educação infantil como um período de formação plena” (Zabalza, 1992, p. 83). Assim sendo, pretende-se que o educador desenvolva aprendizagens nas crianças conscientes e adequadas, valorizando cada época como um período único.

De maneira a valorizar a festividade do Natal foi implementada uma atividade prática. Desta forma, a primeira parte da atividade iniciou com a questão “Amarelinhos, vocês sabem qual é a festividade que se aproxima?”, promovendo, assim, um diálogo.

Numa segunda parte da atividade apresentei às crianças uma história intitulada: *O Natal dos Animais*, criada em parceria por Maria Jesus Sousa e Diana Mendes Crespo. Li o título da história e perguntei às crianças o que é que estas achavam que a história retratava.

Figura 35 - Conto da história intitulada: *O Natal dos Animais*



Terminado o debate, foi contada a história para o grupo de crianças. Após ser lida a parte da história: “Eram lindas e davam uma luz tão bela, que decidiram aproximá-la dos seus corações... ficaram todos com a sua luzinha acesa, forte e brilhante!”, iluminei, à vez, o coração das crianças com uma lanterna, e referi: “Olha a luzinha do teu coração! Que linda!”, no momento em que aproximei a lanterna dos seus corações. Após a leitura da história, solicitei às crianças que a recontassem, referindo a ordem correta dos animais que nela surgiram.

Figura 36 - Iluminação do coração das crianças com uma lanterna



De acordo com Sá e Veiga (2010), a leitura está associada a quatro operações fundamentais, nomeadamente: “(1) reconhecer as palavras; (2) compreender o seu significado; (3) reagir convenientemente ao texto lido; (4) utilizar e aplicar as ideias adquiridas para certos fins” (p. 19). Decerto que com a leitura da história e o reconto posterior, foi possível responder a estas quatro operações. Destaco que o uso da lanterna, ao longo do conto da história, promoveu uma maior atenção nas crianças, o que provocou uma motivação suplementar, nas mesmas.

Posteriormente, e de acordo com a ordem referida, à medida que os animais foram ditos pelas crianças, formei uma roda e fiz posições de yoga características de cada animal, solicitando às crianças que também as fizessem, em grande grupo. É importante ainda referir que durante o reconto da história foram exploradas as figuras e os adereços característicos do Natal.

Numa terceira parte da atividade, pedi às crianças, à vez, que escolhessem uma figura representativa do Natal e do presépio, registando-as numa folha A4.

Figura 37 - Escolha de uma figura representativa do Natal e registo escrito da mesma



De seguida, e com base na atribuição de figuras, o grupo de crianças foi dividido em dois e foi solicitado a ambos os grupos que iniciassem a construção das figuras, através de pasta de modelar. É importante referir que as crianças que iam terminando as suas construções, dirigiram-se à área da biblioteca.

Quero ressaltar que as figuras do presépio construídas pelas crianças surpreenderam-me pela positiva, pois estas ficaram muito próximas do real.

(Diário de bordo n.º 9, 5 de dezembro de 2017, p. 6)

Figura 38 - Construção das figuras natalícias e pertencentes ao presépio



Numa sessão seguinte, foi solicitado às crianças que se dirigissem às mesas, com o intuito de pintarem as figuras construídas na sessão anterior, com tinta guache. Para pintar essas figuras, o grupo de crianças foi dividido pela área das mesas.

Figura 39 - Pintar as figuras natalícias e pertencentes ao presépio



Por fim, o presépio da Sala Amarela foi montado, tendo em conta os elementos caraterísticos e respetivas posições dos mesmos.

Figura 40 - Montagem do presépio da Sala Amarela



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

A socialização das crianças está em constante transformação, dada a mudança da sociedade. Assim sendo, “é na família, na escola e na comunidade que ocorrem as primeiras experiências relacionais das crianças com influência decisiva no seu processo de socialização” (Magalhães, 2007, p. 11).

A participação de distintos membros da comunidade educativa no processo educativo das crianças permite “um alargamento e enriquecimento das situações de aprendizagem, através de uma troca de saberes e de competências” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 30).

Na prática pedagógica, foi implementada uma atividade em comunidade, cuja intenção se baseou na íntegra participação dos envolvidos, permitindo um contacto não só com a comunidade educativa escolar, como também com a realidade do Lar de Idosos do Hospício Princesa Dona Maria Amélia.

5.6.1. Ação educativa implementada em comunidade

A atividade em comunidade teve como tema: *O Pão por Deus está a chegar!*. A temática abordada incidiu sobre a festividade do Pão por Deus.

Para iniciar a atividade, e tendo em conta que fui a apresentadora da representação dramática, recebi as crianças na porta do dormitório, ajudando-as a sentar-se.

Figura 41 - Receção e organização das crianças no dormitório



De seguida, foi apresentada a peça às crianças, com a colaboração de duas estagiárias profissionais e do professor de música: Adérito Gouveia. A peça de teatro destinou-se a todas as crianças do jardim de infância e a um grupo de crianças da valência creche.

Figura 42 - Representação dramática: *O Pão por Deus está a chegar!*



É importante referir que a adesão à peça foi muito positiva, tanto pela parte das crianças, como pela parte dos adultos. De destacar que na parte final da peça promovi um diálogo com as crianças, revelando-se, este, muito assertório.

(Diário de Bordo n.º 4, 31 de outubro de 2017, p. 5).

Após o teatro musical ter terminado, cada grupo de crianças dirigiu-se à respetiva sala, a fim de fazer um reconto da peça de teatro. De seguida, as crianças pegaram no seu saquinho do Pão por Deus, trazido de casa, e dirigiram-se ao jardim da escola. Deste modo, as crianças partilharam um lanche, não só com frutas e guloseimas trazidas pelas mesmas, como também com o bolo confeccionado na sessão anterior.

Figura 43 - Partilha do lanche do Pão por Deus



Destaco que a emoção e a felicidade das crianças, ao provar o bolo, foi imensa, tendo estas demonstrado um grande orgulho, pelo bolo confeccionado estar tão saboroso.

(Diário de Bordo n.º 4, 31 de outubro de 2017, p. 5).

Posteriormente, as crianças partilharam alguns dos seus frutos e fizeram um cesto do Pão por Deus, a fim de oferecer aos idosos.

Figura 44 - Cesto do Pão por Deus



Seguidamente, houve uma reflexão com as crianças acerca da importância da partilha e, posteriormente, dirigimo-nos para o lar, em conjunto com as restantes salas do jardim de infância. Pelo percurso até ao lar foi cantada a melodia: *Vem aí o Pão por Deus*. Quando chegámos ao lar, a mesma canção foi cantada para os idosos, e foi oferecido aos mesmos o cesto do Pão por Deus e o bolo de laranja confeccionado na sessão anterior. Por conseguinte, realço que houve uma convivência entre as pessoas presentes.

Figura 45 - Ida ao lar e oferta do bolo de laranja



Concluindo, esta atividade da comunidade correu muito bem, dentro dos objetivos e parâmetros previstos. Na mesma tentei apelar à importância da partilha, o que no meu entender, foi o aspeto que mais ficou presente nas crianças. Esse facto deixa-me definitivamente feliz, pois desta forma, sei que os objetivos predefinidos foram cumpridos.

(Diário de Bordo n.º 4, 31 de outubro de 2017, p. 7).

5.7. Reflexão em torno da prática pedagógica concretizada: pensar, refletir, aprender e evoluir.

De acordo com o Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho, a EPE “destina-se a crianças com idades compreendidas entre os três anos e a entrada na escolaridade obrigatória, constituindo a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida.” (p. 22107). Assim sendo, “apostar na educação como principal fator de desenvolvimento humano e social significa acreditar que não há fase da vida em que a educação não seja crucial” (Costa, 2016, citado por Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 4). Considero que a EPE é fundamental para o desenvolvimento da criança, na medida em que é através de experiências que as crianças vão adquirindo competências básicas para a vida.

Neste estágio, os meus principais objetivos eram ultrapassar dificuldades que pudessem surgir e aplicar estratégias pedagógicas adequadas à EPE. Decerto que, numa primeira fase, fui recebida com alguma apreensão e incerteza, o que é perfeitamente compreensível, visto que acabava por ser um elemento desconhecido na sala e no grupo. No entanto, rapidamente esse receio foi ultrapassado, a partir do momento em que comecei a intervir e a exercer as minhas ações pedagógicas com as crianças.

As atividades concretizadas, ao longo do estágio, fundamentaram-se em diálogos interculturais com o grande grupo e a estagiária envolvida no processo pedagógico. Não obstante, a colaboração e a reflexão no processo de aprendizagem também estiveram inseridas nas ações pedagógicas, promovendo a interajuda entre todas as crianças e o desenvolvimento da linguagem oral. De realçar que as artes visuais fizeram parte da maioria das atividades desenvolvidas, pois acredito que as artes plásticas são uma forma de reflexão e através das mesmas é possível compreender se os objetivos predefinidos específicos foram cumpridos.

Desde início, as crianças receberam-me muito bem, visto que interagiam comigo de uma forma positiva, revelando dia após dia cada vez mais afeto. Criámos uma ligação muito

próxima e afetuosa, o que provocou sucesso nas ações pedagógicas, pela motivação que as crianças demonstraram, ao longo do período em que lá permaneci.

É de referir que sinto-me inteiramente agradecida pela oportunidade oferecida pela Educadora Sandra, de realizar o meu estágio na Sala Amarela, tendo assim contacto com todas as variáveis constituintes do jardim de infância. Aprendi, acima de tudo, que temos de ter muita paciência e reagir com calma perante as situações mais difíceis. Sem dúvida que a vocação é essencial neste ramo, pois quando é possível praticar aquilo com que mais nos identificamos, com certeza o sucesso dessa prática será garantido.

Segundo Alves (2002), “A educação é um caminho e um percurso” (p. 9). Nesta linha, a minha prática profissional esteve sempre voltada para as crianças, tendo estas um papel central em todas as ações pedagógicas. Contudo, a experiência que me foi proporcionada, em contexto da EPE, foi um desafio e uma motivação, que só me deu mais força para continuar a lutar a fim de atingir os meus objetivos.

Concluído este desafio, e numa retrospectiva de toda esta experiência, é possível constatar que, a par de todas as preparações teóricas, a intervenção pedagógica realizada foi a mais rigorosa, atendendo que “o bom desenvolvimento da criança depende de fatores biológicos e da maturação do sistema nervoso central; de fatores culturais, fatores ambientais e da atenção que os adultos que cuidam dela lhe dedicam” (Aires, 2015, p. 21). Neste sentido, como estagiária, procurei ir ao encontro do desenvolvimento de todos estes fatores, contribuindo para um desenvolvimento absoluto da criança.

Sem dúvida que os diários de bordo, bem como as reflexões diárias determinaram a minha evolução, ao longo do período de estágio, pois estabeleci comigo mesma um ciclo contínuo de reflexão e introspeção acerca das práticas pedagógicas.

Tenho plena noção que a pedagogia adotada com as crianças foi a mais adequada, face ao sucesso de todas as atividades implementadas com as mesmas. Procurei, em todas as intervenções, ser incansável na luta a favor da criatividade, ciente do papel de descobridora das sessões seguintes, procurando uma narrativa mais feliz, títulos mais imaginativos e, acima de tudo, leitores mais venturosos (Cunha & Jacinto, 2016).

Contudo, é com muita emoção que relembro todos os momentos passados com “os meus amarelinhos” e o quanto estas crianças foram essenciais na minha prática educativa. Sem dúvida que foram as crianças, as agentes da minha alegria, motivação e empenho, dia após dia, todos os dias do meu estágio.

Em suma, todo este processo de aprendizagem foi, sem dúvida, uma mais-valia para a minha formação, contribuindo para o meu enriquecimento pessoal, cognitivo e de prática profissional marcando, desta forma, todo o meu percurso académico e profissional.

Capítulo 6 – Intervenção pedagógica no 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O presente capítulo tem como objetivo demonstrar alguns dos aspetos resultantes da prática pedagógica desenvolvida no 3.º ano do 1CEB.

A intervenção pedagógica no 3.º ano do 1CEB foi realizada individualmente, na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar (EB1/PE) da Pena. Na mesma, tive a oportunidade exercer funções de professora com uma turma com idades compreendidas entre os oito e os dez anos, entre o dia 9 de abril de 2018 e o dia 5 de junho de 2018. O estágio teve uma carga horária de cento e vinte horas, distribuídas por cinco horas diárias, três dias por semana. A professora cooperante que me acompanhou, ao longo deste percurso, foi a Professora Sara Raquel Gonçalves Rodrigues Canada.

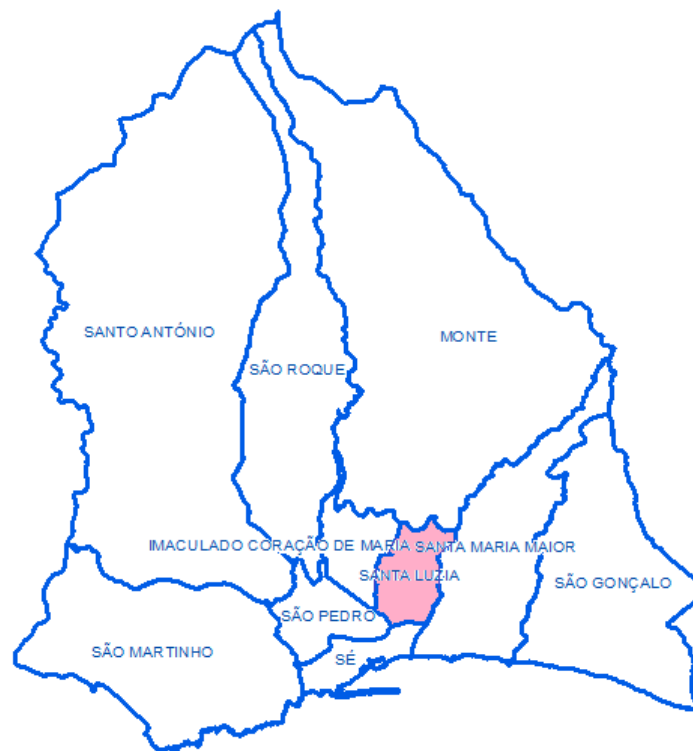
De acordo com a Lei N.º 49/2005, de 30 de agosto, o sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se realiza o direito à educação, que se manifesta pela garantia de uma permanente ação formativa norteada para beneficiar o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade. De acordo com Bento, Queirós e Valente (1993), a educação escolar, para além da transmissão de conhecimentos, tem de capacitar os alunos para a resolução de problemas da vida, promovendo, assim, o desenvolvimento psicológico, a autonomia e o respeito pelo próximo. Considero que o 1CEB é fundamental para o desenvolvimento dos alunos, na medida em que é através das aprendizagens e das vivências, que os mesmos vão adquirindo competências básicas para a vida.

6.1. Caraterização do meio envolvente

A EB1/PE da Pena localiza-se na Rua Pedro José de Ornelas, na freguesia de Santa Luzia. É importante referir que a freguesia de Santa Luzia é detentora de antigas quintas madeirenses, preservando, assim, o património histórico madeirense.

Situada na periferia do Funchal, esta escola está assimilada num meio tipicamente urbano, onde subsistem alunos de todas as classes sociais (EB1/PE da Pena, 2016-2020).

Figura 46 - Freguesias do concelho do Funchal: Santa Luzia



Adaptado de: Câmara Municipal do Funchal (2019). Retirado de [http://geo.cm-funchal.pt/msw/mapviewers/adf/\(S\(dwgkkdoyh2sdtgjxc3ggcjc\)\)/Viewer.aspx?id=217](http://geo.cm-funchal.pt/msw/mapviewers/adf/(S(dwgkkdoyh2sdtgjxc3ggcjc))/Viewer.aspx?id=217)

Esta instituição está situada nas proximidades do Centro de Saúde do Bom Jesus, do Instituto de Segurança Social da Madeira, da Delegação Escolar, da Secretaria Regional do Equipamento Social e Transportes, do Centro Cívico, de um Lar de 3.^a Idade, da Igreja de Santa Luzia, da Junta de Freguesia de Santa Luzia e de estabelecimentos comerciais.

6.2. Caracterização da instituição: EB1/PE da Pena

A EB1/PE da Pena é um estabelecimento de cariz público tutelado pela Secretaria Regional de Educação. Esta instituição apresenta a seguinte oferta formativa: EPE e 1CEB. Tem a finalidade de acompanhar as suas crianças desde os três anos de idade até à conclusão do 1CEB.

Figura 47 - Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Pena

A instituição compreende dois edifícios paralelos, sendo que um está determinado para as crianças da EPE e o outro para os alunos do 1CEB. Na escola, estão matriculadas quarenta e três crianças na EPE, divididas por duas salas e cento e setenta crianças no 1CEB, divididas por nove salas.

As crianças que frequentam esta instituição são oriundas de vários concelhos, maioritariamente dos concelhos de: Santa Cruz, Funchal e Câmara de Lobos.

Os recursos humanos desta instituição são constituídos pelos duzentos e vinte e três alunos, trinta docentes, um funcionário de serviços administrativos, onze assistentes operacionais dos serviços gerais, seis auxiliares do apoio educativo à EPE, uma administrativa e uma técnica superior de biblioteca.

Esta identidade particular é traduzida no PEE que orienta e consagra a ideologia de uma filosofia educativa que defende que a educação deve ser organizada “de forma a garantir aprendizagens que, durante toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento” (EB1/PE da Pena, 2016-2020, p. 11).

O PEE da EB1/PE da Pena é denominado por: *Ler mais, comunicar e escrever melhor*. O mesmo é alongado por quatro anos, nomeadamente de 2016 a 2020. Os objetivos do PEE centram-se na leitura, na escrita e na oralidade (EB1/PE da Pena, 2016/2020). Para a concretização destes objetivos contam com o auxílio de vários recursos, nomeadamente os recursos humanos e os recursos materiais, como apoio à ação educativa.

Considerando a escola como uma estrutura global, determinados aspetos condicionam o sucesso da instituição, tais como: “aspectos organizacionais – funcionais e pedagógicos; comunicação escola-família; [e] gestão de recursos pedagógicos e de equipamento” (Morgado,

1999, p. 25). Como tal, considero que a EB1/PE da Pena constitui uma boa organização, com recursos que promovem o bom funcionamento da escola, caracterizando-se como impulsionadora da aprendizagem dos alunos.

6.3. 3.º Ano Turma B

6.3.1. Caracterização da sala

A gestão e a utilização adequada do espaço de aprendizagem constituem um contributo fundamental para o sucesso do trabalho educativo, refletindo-se não só na qualidade do ambiente em que decorre a aprendizagem, como também no processo de aprendizagem dos alunos (Morgado, 2004).

A sala do 3.º Ano Turma B é caracterizada por ser um espaço amplo, bem organizado, com boa luminosidade natural e muito arejada. Esta sala era partilhada por duas turmas, nomeadamente o 1.º Ano Turma A, no turno da manhã, e o 3.º Ano Turma B, no turno da tarde. Esta partilha de sala previa uma organização do espaço mais cuidada, atendendo que eram afixados materiais de ambas as turmas, nas paredes e nos placards.

Figura 48 - Organização da sala do 3.º Ano Turma B



Como é possível observar na Figura 48, a disposição das mesas e das cadeiras, nesta sala, encontravam-se organizadas aos pares. Assim sendo, considero que esta ordenação era

eficaz, visto que a circulação na sala de aula era acessível e permitia um trabalho cooperativo entre os alunos, nos momentos de aprendizagem proporcionados.

No que diz respeito à ornamentação da sala, a mesma continha as paredes pintadas de branco, com janelas na parede lateral direita. Para a arrumação de materiais, esta sala abrangia quatro armários de arrumação, sendo que dois armários destinavam-se ao 1.º Ano Turma A e outros dois armários reservavam-se ao 3.º Ano Turma B. Os recursos materiais guardados nos armários reservados ao 3.º Ano Turma B eram: manuais escolares, cadernos diários, blocos de folhas brancas, pautadas e quadriculadas, lápis de cor, canetas de feltro, lápis de cera, tesouras, colas e alguns materiais pertencentes à professora cooperante.

Figura 49 - Armários de arrumação de materiais



No geral, considero que esta sala caracterizava-se como um espaço completo, promotor de um desenvolvimento integral dos alunos.

6.3.2. Horário semanal

O docente tem a oportunidade de gerir o currículo, de forma integrada, flexível e assimilada, através da implementação de estratégias promotoras de melhores aprendizagens; da alteração do funcionamento das disciplinas com períodos de ação multidisciplinar; da redistribuição da carga horária das disciplinas; da realização de uma fusão parcial de disciplinas ou saberes disciplinares e de uma articulação horizontal do currículo (Cohen & Fradique, 2018).

Quadro 6 - Horário semanal do 3.º Ano Turma B

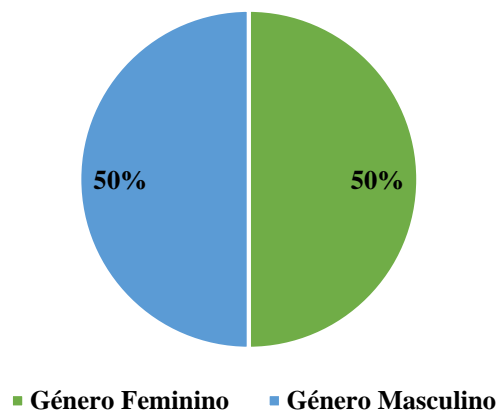
Horário Semanal					
Horas / Dias da semana	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
13h00 – 14h00	Inglês			Inglês	
14h00 - 15h00	Expressão e Educação Físico-Motora			Expressão e Educação Físico-Motora	
15h00 – 16h00		Expressão e Educação Musical e Dramática			TIC
16h00 – 16h30	INTERVALO				
16h30 – 18h00					

No Quadro 6 está explanado o horário semanal do 3.º Ano Turma B. É notória a ausência da distribuição das disciplinas: Português, Estudo do Meio e Matemática, por horas, segundo a matriz curricular do 1CEB. Apesar de as disciplinas não estarem divididas no horário semanal do 3.º Ano Turma B, a docente cumpria com a distribuição horária da matriz curricular do 1CEB, respeitando o Decreto-Lei N.º 176/2014, de 12 de dezembro, em que refere que a distribuição das horas semanais tem de ser cumprida, podendo ser executada através de uma articulação entre as disciplinas, promovendo a interdisciplinaridade e uma aprendizagem com sentido.

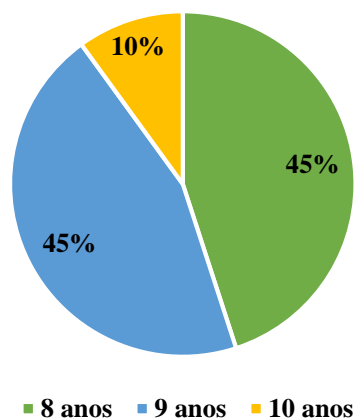
6.3.3. Caraterização da turma

A interação entre os elementos de cada turma contribui para o bom funcionamento da aula. Desta forma, “a observação e conhecimento da dinâmica relacional interpessoal do grupo turma e o estatuto e papel de cada aluno constituir-se-ão como elementos importantes e informadores das metodologias de gestão de sala de aula a mobilizar” (Morgado, 1999, p. 22).

O grupo de alunos do 3.º Ano Turma B era constituído por vinte educandos, equilibrado em termos de género, sendo que dez eram do género masculino e dez eram do género feminino.

Gráfico 3 - Género dos alunos do 3.º Ano Turma B

Os alunos tinham idades compreendidas entre os oito e os dez anos, caracterizando-se como uma turma heterogénea, ao nível da faixa etária. Assim sendo, nove alunos possuíam oito anos, nove alunos possuíam nove anos e dois alunos possuíam dez anos.

Gráfico 4 - Idades dos alunos do 3.º Ano Turma B

Em traços gerais, a maior parte dos alunos residia no Funchal e no Caniço e pertencia a um estrato socioeconómico médio-baixo. A nacionalidade da maior parte dos alunos era portuguesa, à exceção de três alunos que possuíam nacionalidade ucraniana, russa e venezuelana.

Como qualquer outra, esta era uma turma heterogénea. Todos os alunos estavam a frequentar o 3.º ano de escolaridade pela primeira vez. No entanto, a turma tinha três alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e como tal estavam inseridos no Ensino

Especial. Para além dos alunos referenciados anteriormente, existiam ainda cinco alunos que necessitavam de uma constante presença e incentivo do adulto, pois perdiam o interesse nas tarefas com grande facilidade e não demonstravam autonomia. Assim sendo, estes alunos usufruíam de Apoio Pedagógico Acrescido (APA).

Figura 50 - Alunos do 3.º Ano Turma B



De um modo geral, o 3.º ano Turma B era interessada e empenhada na realização das atividades, demonstrando iniciativa e vontade de participar nas tarefas propostas. Era uma turma acessível e reveladora de grandes capacidades académicas. Para além destes factos, a turma sugeria frequentemente a realização de atividades, de acordo com os seus interesses.

No que concerne aos comportamentos, os alunos eram educados e respeitavam as regras da sala, não revelando quaisquer problemas relacionados com as regras da conduta social. No entanto, nos diálogos e nas reflexões orais, em grande grupo, tinham dificuldade em respeitar a vez do outro falar, havendo a necessidade de intervir várias vezes.

Concluindo, esta turma possuía uma grande capacidade de interação para com os colegas e os adultos. Neste seguimento, a turma era muito afável, na medida em que regularmente manifestava ações de carinho e afetividade.

6.4. Princípios fundamentais à ação educativa

De acordo com Sardinha e Machado (2013), “é indubitável a função de «suporte» e de «integração» que a Língua Portuguesa pode ocupar no currículo, contribuindo para um melhor desempenho em literacia do aluno” (p. 16). Os professores do 1CEB são os responsáveis pela atribuição de ferramentas que permitam aos alunos ganhar competências ao nível da linguagem oral e da linguagem escrita. Mas para o ganho dessas competências, há a necessidade de motivar os alunos, atendendo que “a motivação não se completa senão quando o aluno encontra razão suficiente para o trabalho que realiza, quando lhe aprecia o valor e percebe que os seus esforços o levam à realização do ideal desejado” (Balancho & Coelho, 2001, p. 21).

Neste seguimento, considero que um docente necessita de acreditar naquilo que faz, motivando-se a si próprio e aos seus alunos. Desta forma, como o professor só conseguirá motivar os alunos, se estiver motivado, também só irá entusiasamá-los, se estiver entusiasmado (Estanqueiro, 2010).

6.4.1. A importância da Oralidade e da Escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico

De acordo com Buescu, Morais, Rocha e Magalhães (2015), “nos primeiros anos do Ensino Básico, assume uma grande importância a ligação entre a Oralidade e o ensino dos conteúdos do domínio da Leitura e Escrita” (p. 7). Neste seguimento, o desenvolvimento da Oralidade e da Escrita no 1CEB trata-se de uma etapa fundamental na aprendizagem dos alunos, visto que se as lacunas não forem colmatadas nesta etapa, irão acompanhar os alunos ao longo da sua escolaridade, provocando falhas que dificilmente serão superadas no futuro.

A oposição entre a Oralidade e a Escrita é definida por requisitos informais e requisitos formais (Fayol, 2016). Segundo este mesmo autor, estes requisitos distinguem-se pelo seu grau de formalismo e pelos pressupostos exigidos para a exposição da linguagem. Enquanto na linguagem oral podem ser usados registos mais familiares, em contraposição, na linguagem escrita os registos têm de obedecer a uma estruturação e a uma linguagem mais cuidada e respeitante das regras gramaticais.

Segundo Roncado e Lacerda (2005), o desenvolvimento da Oralidade, nos alunos, é marcado pelas trocas discursivas entre os indivíduos, tendo o docente um papel determinante na promoção dessas trocas verbais. Como tal, a capacidade de argumentação só irá ser amplificada, se os alunos forem expostos a momentos de aprendizagem em que a Oralidade esteja patente.

A aprendizagem da escrita comporta “muito mais do que a aprendizagem de um código de transmissão, pressupondo, isso sim, a construção de um sistema de representação” (Pereira, 2008, p. 11). Deste modo, a escrita tem de ser desenvolvida com sentido, abarcando contextos mais abrangentes do que a própria realidade dos alunos.

Decerto que saber escrever é determinante para a apropriação de qualquer conhecimento (Pereira, 2008). Os docentes têm de criar momentos de aprendizagem em que a escrita seja orientada, respeitando o tempo de cada aluno, no processo de aprendizagem.

Contudo, não pode ser esquecido que uso da linguagem oral e da linguagem escrita congloba não só a realidade escolar como também a realidade social. Logo, os alunos têm de ser preparados para os contextos exteriores à escola, de maneira a que se tornem cidadãos capazes de comunicar e de redigir.

6.4.2. Projeto de investigação-ação em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

O presente projeto de investigação-ação foi realizado na sala do 3.º Ano Turma B, com um grupo de alunos entre os oito e os dez anos de idade, e teve como objetivo criar estratégias para os alunos desenvolverem competências de Oralidade e de Escrita, através de uma motivação intrínseca.

No âmbito da prática pedagógica, foi implementado um projeto inserido na disciplina de Português, de maneira a que os alunos pudessem amplificar as suas competências no domínio da linguagem oral e da linguagem escrita.

Este projeto de investigação-ação é de carácter qualitativo. Saliento que apesar do escasso tempo de investigação, os resultados das ações pedagógicas implementadas foram possíveis de avaliar. Por esse motivo, neste projeto serão partilhados os resultados e a avaliação decorrentes das estratégias aplicadas, através de reflexões críticas e de diários de bordo.

6.4.2.1. Enquadramento do problema

O 1CEB constitui a base da escolaridade para o futuro dos alunos. Para promover boas práticas educativas, “terá o professor de, ele próprio, ser pessoa” (Sousa, 2000, p. 13). Desta forma, o professor deverá de promover uma formação global nos alunos, formando cidadãos com valores humanos e sociais.

Durante as observações, foi notória a insegurança dos alunos em errar. Como tal, foi criado um clima de segurança, em que “acreditar no aluno, nas suas potencialidades [e] dar-lhe

(restituir-lhe) confiança nas suas próprias capacidades” (Bach, 2001, p. 21), fosse o alicerce determinante no sucesso das atividades desenvolvidas com os alunos.

Na primeira semana de estágio, através da observação participante, averigui que os alunos sentiam muitas dificuldades em se expressar oralmente e em redigir textos, fruto do défice de vocabulário e da falta de estimulação nesta área. Neste sentido, e de maneira a verificar se estava correta na identificação desta problemática, estabeleci um diálogo com a professora cooperante, no qual foi confirmada esta problemática. Sem dúvida que cooperar com os seus pares determina a aprendizagem dos alunos (Cardoso, 2013). Como tal, esta cooperação permitiu a evolução do ensino, através da progressão das aprendizagens dos alunos.

A problemática desta investigação-ação centra-se na disciplina de Português, mais precisamente no domínio da Oralidade e no domínio da Leitura e Escrita, patentes no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico. Deste modo, procurei investigar e refletir acerca desta problemática, recorrendo a uma revisão literária preambular, visando proporcionar, através da intervenção pedagógica, experiências de aprendizagens que possibilitassem a cada aluno desenvolver condições favoráveis para o seu sucesso, na etapa seguinte.

Contudo, o facto da observação dos resultados ocorrer num curto prazo de tempo, a demonstração dos mesmos não será possível, neste projeto. No entanto, foi solicitado à professora cooperante a implementação e continuidade de estratégias operacionalizadas, de maneira a combater esta problemática, na turma.

6.4.2.2. Questão de investigação-ação

A abordagem qualitativa pressupõe compreender o pensamento dos indivíduos investigados e determinar “como e com que critério eles o julgam” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 287). Com a intenção de compreender esse pensamento, foi decretada uma questão de investigação-ação, de forma a poder dar resposta à problemática encontrada no 3.º Ano Turma B.

A partir da questão ordenada, foi possível definir estratégias que permitissem colmatar, através da investigação-ação, a problemática encontrada na turma. Como mote a esta investigação, a questão que pretendeu dar resposta a esta problemática foi:

Como desenvolver competências de Oralidade e de Escrita nos alunos do 3.º Ano Turma B, através de uma motivação intrínseca?

6.4.2.3. Estratégias de intervenção

6.4.2.3.1. Estratégias para promover o desenvolvimento da oralidade

No domínio da Oralidade, importa salientar a aquisição das regras inerentes ao princípio de cortesia e ao princípio de cooperação, o desenvolvimento das capacidades articulatórias e prosódicas, o da capacidade de compreensão do oral e o da capacidade de expressão oral, não só na sua vertente de interação verbal, como na de produção de pequenos textos, com progressiva autonomia (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015, p. 7).

6.4.2.3.1.1. Apresentações orais individuais semanais

De modo a desenvolver a Oralidade nos alunos do 3.º Ano Turma B, foi adotada a estratégia de uma apresentação oral individual de aproximadamente cinco minutos, acerca de diversos temas distribuídos por mim, na semana antecedente. Saliento que os temas escolhidos tiveram sempre em conta os conteúdos a serem aprofundados durante a semana, despertando, assim, uma motivação intrínseca, por parte dos alunos, pelos conteúdos a desenvolver.

Nas apresentações orais individuais, os alunos usufruíram da liberdade de realizar os trabalhos propostos livremente. O pretendido das apresentações orais consistiu em atribuir um tema a cada aluno, e os mesmos tinham a função de pesquisar e formular uma apresentação oral acerca da sua pesquisa, de maneira a poder apresentá-la em sala de aula, dando conhecimento aos colegas das características e curiosidades acerca de distintos assuntos.

6.4.2.3.1.1.1. As plantas

Os tipos de plantas apresentados pelos alunos foram: a alfazema, a azinheira, a oliveira, o alecrim, a erva-doce, a cerejeira, o eucalipto, a macieira, o barbusano, a erva cidreira, o loureiro, a bananeira, a camomila, a salsa, o algodoeiro, o pinheiro, o sobreiro, os coentros, o feto e a roseira. De referir que o objetivo das apresentações orais individuais foi aprofundar a utilidade das plantas.

Figura 51 - Apresentações orais individuais acerca das plantas

É de notar que os alunos revelaram muito empenho na realização do trabalho proposto, atendendo que apresentaram produções muito interessantes e, em certos casos, até trouxeram para a sala de aula a planta na sua origem. Houveram ainda duas alunas que distribuíram camomila e rebuçados de funcho a todos os colegas.

(Diário de bordo n.º 2, 16 de abril de 2018, p. 5)

6.4.2.3.1.1.2. Os animais

Os animais apresentados pelos alunos foram: o coelho, a tartaruga marinha, o gato, o golfinho, o bis-bis, a tartaruga das Desertas, a pantera, a cobra, o salmão, a lapa, a ave arara, o peixe-espada preto, o canguru, o chimpanzé, a iguana, o tubarão branco, a freira-da-madeira, o periquito, o cão e o papagaio. De salientar que o objetivo da pesquisa dos animais foi a saída de campo, agendada na sessão seguinte, ao Museu de História Natural do Funchal.

Figura 52 - Apresentações orais individuais acerca dos animais



É de referir que surgiram trabalhos e apresentações muito interessantes, o que demonstrou interesse e empenho, por parte dos alunos. De salientar ainda que houveram alunos que desenharam o animal pesquisado, o que permitiu com que os mesmos tivessem consciência das características físicas desse animal.

(Diário de bordo n.º 3, 23 de abril de 2018, p. 3)

6.4.2.3.1.1.3. Os valores morais

Os valores morais apresentados pelos alunos foram: o amor, a amizade, o carinho, a bondade, a felicidade, a cooperação, o respeito, a lealdade, a gratidão, a honestidade, a partilha, a solidariedade, a fraternidade, a humildade, a justiça, a integridade, o companheirismo, o perdão, a igualdade e a compaixão. De realçar que o objetivo da pesquisa dos valores morais foi a celebração do Dia da Mãe.

Figura 53 - Apresentações orais individuais acerca dos valores morais

É de salientar que foi notória a evolução dos alunos, quer na seleção de informação, quer no desapego do papel, ao apresentar o tema destinado. Os alunos revelaram exemplos do quotidiano muito positivos, proporcionando, assim, uma partilha de bons comportamentos e do uso dos valores morais, no dia a dia.

(Diário de bordo n.º 4, 30 de abril de 2018, p. 3)

6.4.2.3.2. Estratégias para promover o desenvolvimento da produção escrita

Nos primeiros anos do Ensino Básico, assume uma grande importância a ligação entre a Oralidade e o ensino dos conteúdos do domínio da Leitura e Escrita. A linguagem escrita é uma representação da linguagem oral; o sistema de escrita que utilizamos representa uma estrutura da fonologia da língua, que são os fonemas (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015, p. 7).

6.4.2.3.2.1. Obra literária: *O senhor do seu nariz*, de Álvaro Magalhães

Foi idealizada a introdução da obra literária: *O senhor do seu nariz*, de Álvaro Magalhães, de forma a incutir competências literárias nos alunos. Para a abordagem a esta obra, coube-me a mim, enquanto professora estagiária, criar climas de comunicação entre os alunos, evitando a explicitação de juízos de valor acerca de maiores ou menores competências

demonstradas, desenvolvendo, assim, comportamentos de comunicação e de participação (Morgado, 1999).

Assim sendo, e de modo a promover o desenvolvimento da produção escrita nos alunos do 3.º Ano Turma B, foram criados momentos de produção escrita, em que os alunos foram expostos a um contacto com vários tipos de texto, tais como: texto narrativo, texto descritivo, poema e carta. Neste sentido, através da escrita de textos, de forma individual e cooperativa, foi possível desenvolver o gosto pela escrita, promovendo uma evolução significativa nos alunos.

6.4.2.3.2.1.1. Texto narrativo

O primeiro momento de escrita baseou-se no tipo de texto: narrativo. Como tal, e de forma a introduzir a obra literária: *O senhor do seu nariz*, de Álvaro Magalhães, foi explorada a capa da obra sem os elementos paratextuais, sendo registada uma chuva de ideias, no quadro.

Figura 54 - Capa da obra: *O senhor do seu nariz*, sem os elementos paratextuais



Seguidamente, foi proferido aos alunos, se fossem escritores, quais seriam as personagens da sua história, quais as suas características físicas e psicológicas e qual seria o espaço onde se desenrolaria a ação. Desta forma, foi promovido um diálogo em grande grupo.

Posteriormente, e com base nas ideias proferidas oralmente, foi solicitado aos alunos que produzissem um texto narrativo, onde tinham de criar uma história representativa daquela ilustração. De referir que para a criação da história, foram apresentados: um envelope com cartas andarilhas para o começo da introdução, do desenvolvimento e da conclusão.

Por fim, os textos foram apresentados oralmente e comentados pelos alunos, realizando uma reflexão oral acerca do texto narrativo e da ilustração discutida em aula.

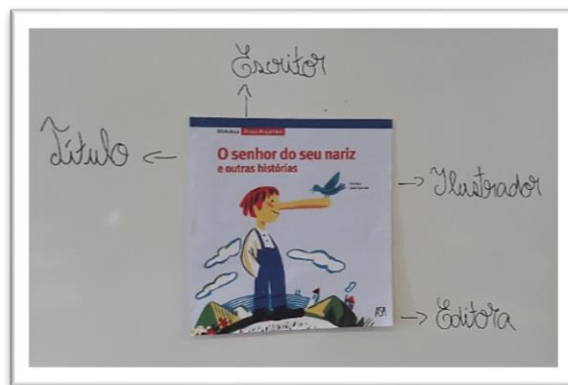
Considero, por fim, que as cartas andarilhas foram fundamentais para as produções escritas, e que sem esta estratégia, os resultados não seriam tão positivos. É um facto que os alunos conseguiram surpreender-me no que diz respeito à criatividade e estruturação textual, pois foi visível a evolução dos mesmos do texto produzido numa aula anterior e do texto produzido nesta aula. No entanto, é sabido que o processo de escrita se insere numa lógica de progressão gradual e cumulativa.

(Diário de bordo n.º 7, 21 de maio de 2018, p. 3)

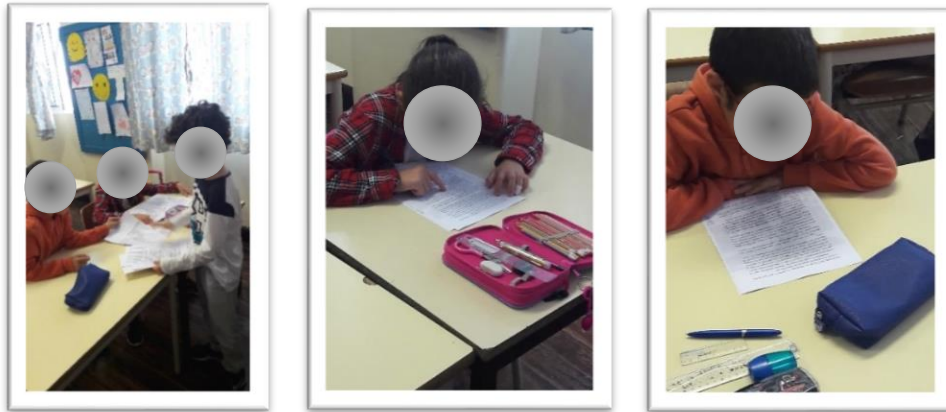
6.4.2.3.2.1.2. Texto descritivo

O segundo momento de escrita baseou-se no tipo de texto: descritivo. A atividade teve início com a desmonstração da imagem da capa do livro, de forma a identificar os elementos paratextuais presentes.

Figura 57 - Identificação dos elementos paratextuais da capa da obra

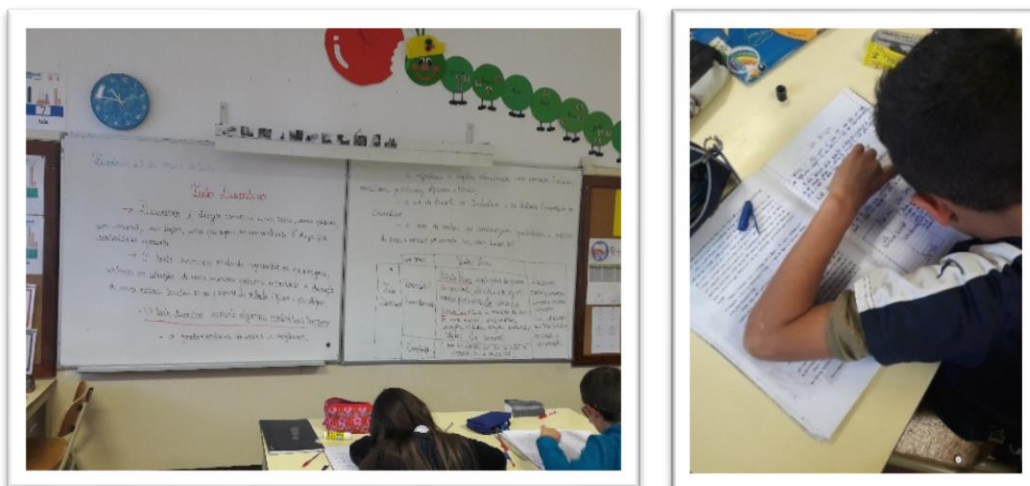


De seguida, foi solicitado a um aluno que distribuísse aos colegas o primeiro excerto da obra. Após essa distribuição, foi feita uma leitura modelo da história, por mim, e depois, pelos alunos, sendo que foi atribuído aos mesmos, o papel de narrador, fada e mãe.

Figura 58 - Distribuição do primeiro excerto da obra e respetiva leitura

Findadas as leituras da obra, foram realizadas oralmente algumas questões acerca da mesma, sendo debatido os conceitos de características físicas e psicológicas. Desta forma, foi registado no quadro a definição de características físicas e psicológicas.

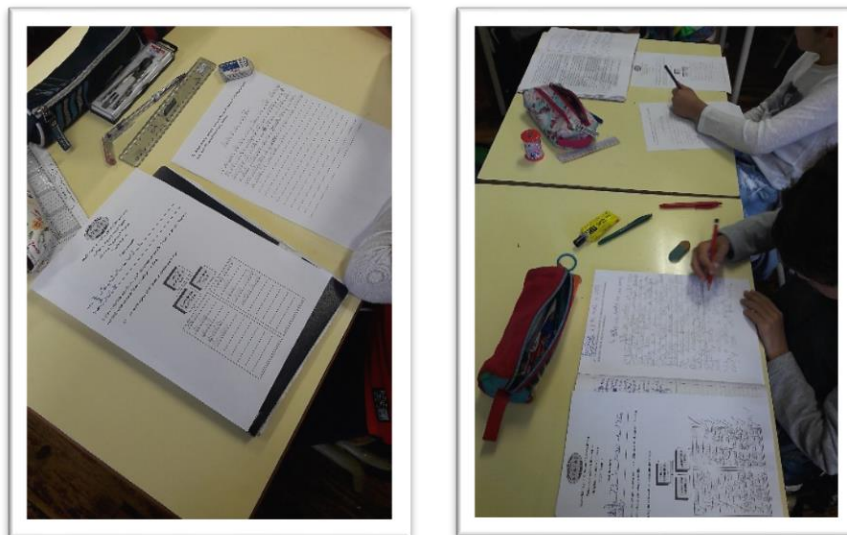
Exploradas as características físicas e psicológicas, foi explorado o tipo de texto: descritivo e respetivas características. Para tal, foi elaborado um registo no quadro do plano do texto descritivo e da respetiva revisão que deve ser realizada, após a sua construção. De referir que após estes registos, os alunos registaram o que estava patente no quadro, no caderno diário de Português.

Figura 59 - Registo do tipo de texto: descritivo

Findado o registo no caderno, foi proposto aos alunos que construíssem um texto descritivo, entre dez a quinze linhas, individualmente, em que tinham de descrever como seria o filho do senhor do seu nariz, mencionando as respetivas características físicas e psicológicas,

ilustrando-o, de seguida. Para tal, foi solicitado a um aluno que distribuísse a cada colega uma fotocópia, a fim de os mesmos organizarem as suas principais ideias e produzirem o seu texto.

Figura 60 - Textos descritivos produzidos pelos alunos



Após a construção e ilustração dos textos, os alunos tiveram de apresentá-los aos restantes colegas. De realçar que após cada apresentação, os restantes colegas tiveram de opinar acerca das produções apresentadas.

6.4.2.3.2.1.3. Poema

O terceiro momento de escrita baseou-se no tipo de texto: poema. A atividade foi iniciada com a recapitulação do excerto abordado anteriormente. De seguida, foi questionado aos alunos o que é que estes achavam que iria acontecer depois dos acontecimentos já lidos. Desta forma, foi promovido um debate, em grande grupo, e foi feita uma chuva de ideias no quadro.

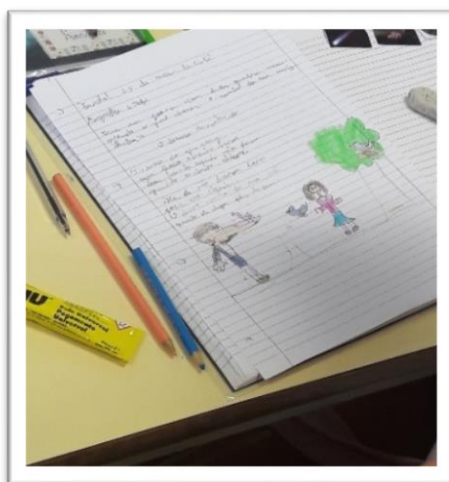
Posteriormente, foi distribuído o segundo excerto da obra e foi colocada uma audição, através do computador e respetivas colunas, do excerto. Os alunos ouviram a história, seguindo-a, no excerto distribuído.

Depois, foi proposto aos alunos a realização da leitura silenciosa do texto e, de seguida, a leitura através de um diálogo, atribuindo aos mesmos, o papel de narrador, carteiro e governador.

Figura 61 - Audição da obra e respetiva leitura

Após as leituras da obra, foram realizadas oralmente algumas questões acerca da mesma. De referir que nessas questões foi debatido o que cheirou o senhor do seu nariz.

Posteriormente, foi solicitado aos alunos que produzissem um poema, a fim de imaginar o que o senhor do seu nariz cheirou. Para tal, foram discutidas, oralmente, as características do poema e, de seguida, foi proposto aos alunos que criassem um poema, com duas quadras, a pares, ilustrando-o, de seguida. Deste modo, foi solicitado aos alunos que escrevessem a data e o nome, seguidos da questão: “O que será que o senhor do seu nariz cheirou? Elabora um poema em que imagines o que o senhor do seu nariz cheirou e o que aconteceu. Ilustra-o”.

Figura 62 - Produção escrita de um poema, aos pares

Por fim, foi solicitado a um aluno que recolhesse os poemas realizados e foi feita uma reflexão acerca do segundo excerto da obra: *O senhor do seu nariz*, de Álvaro Magalhães.

6.4.2.3.2.1.4. Carta

O quarto momento de escrita baseou-se no tipo de texto: carta. A atividade iniciou com a recapitulação do excerto abordado anteriormente. De seguida, foi questionado aos alunos o que é que estes achavam que iria acontecer depois dos acontecimentos já lidos, sendo promovido um debate e realizada uma chuva de ideias no quadro.

Posteriormente, foi solicitado a um aluno que distribuísse aos colegas o terceiro e último excerto da obra. Após essa distribuição, os alunos leram o excerto da obra, através de uma leitura pipoca.

Figura 63 - Leitura pipoca do terceiro excerto da obra

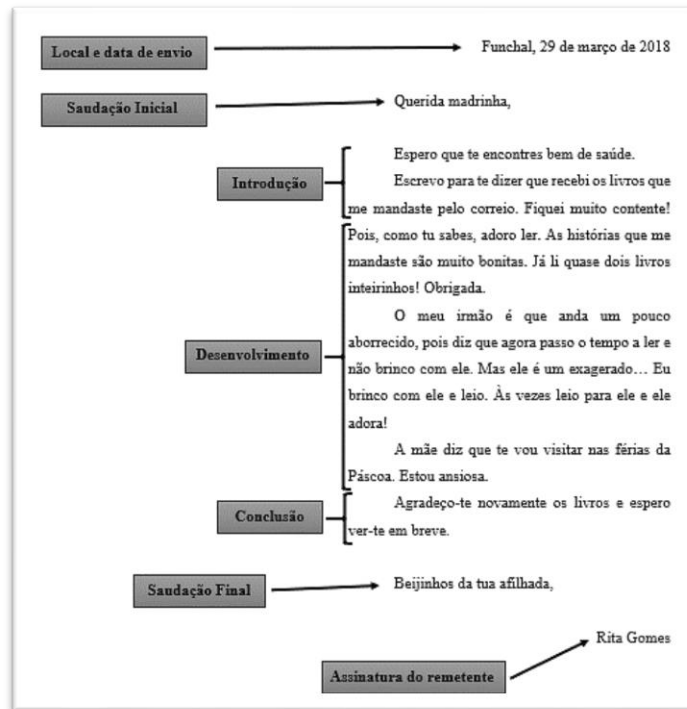


Seguidamente, foi proposto aos alunos a realização da leitura do texto através de um diálogo, atribuindo aos mesmos o papel do senhor do seu nariz e da fada. Findadas as leituras da obra, foram realizadas oralmente algumas questões acerca da mesma.

Após os alunos terem compreendido o texto, foi solicitado aos mesmos que escrevessem uma carta ao senhor do seu nariz. Para essa escrita foram evocadas as características da carta, sendo feito um registo das mesmas no quadro.

De seguida, e através da distribuição de um exemplar de uma carta, os alunos perceberam qual era a estrutura que uma carta deveria ter. Depois, foi solicitado aos alunos que colassem a carta no caderno diário de Português e que registassem, no mesmo, as características da carta patentes no quadro.

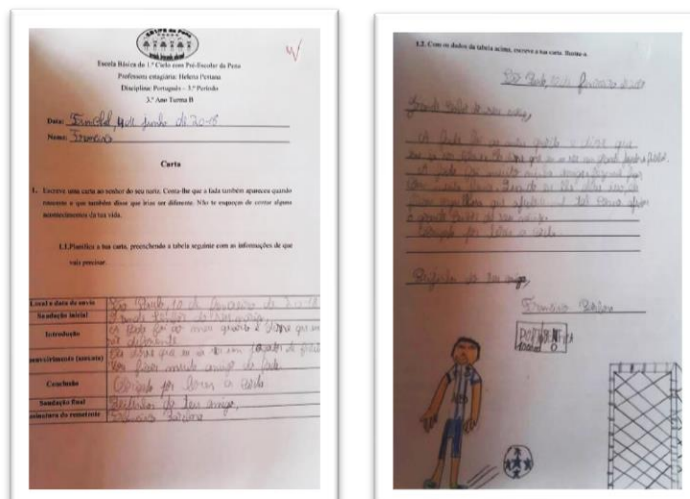
Figura 64 - Exemplar de uma carta



Posteriormente, também foi debatido e registado no quadro o plano e a revisão da carta. Desta forma, e após os registos, foi pedido aos alunos que registassem o que estava patente no quadro, no caderno.

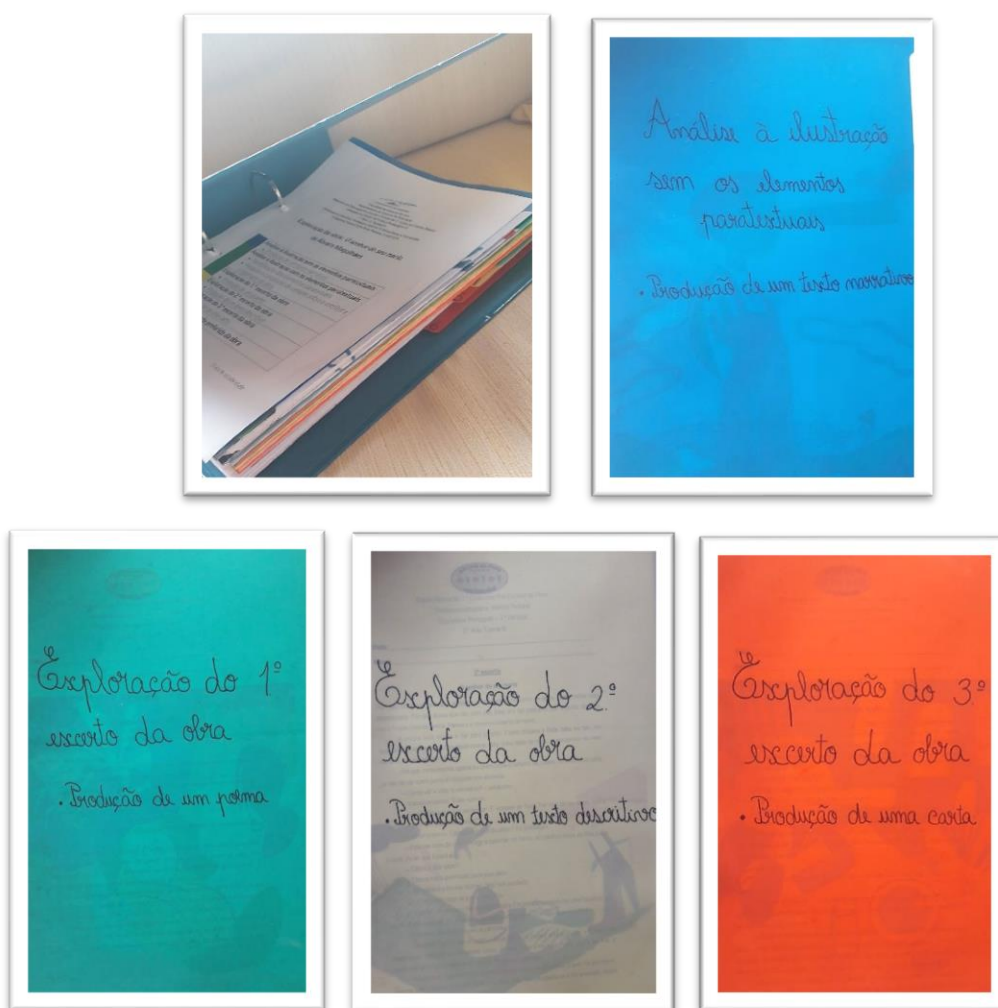
Seguidamente, foi pedido aos alunos que escrevessem uma carta ao senhor do seu nariz, contando que a fada também tinha aparecido quando eles nasceram e também tinha dito que iriam ser diferentes. Assim sendo, foi solicitado aos alunos que relatassem acontecimentos da sua vida, na carta. Após a escrita da carta, os alunos ilustraram-na.

Figura 65 - Cartas escritas pelos alunos



Terminadas todas as produções escritas pelos alunos, foi criado um dossiê, que teve como objetivo arquivar as criações dos mesmos. Este dossiê, ao ser exposto na sala de aula, provocou um sentimento de orgulho nos alunos, atendendo que, desta forma, foram valorizados todos os trabalhos desenvolvidos pelos mesmos, com a abordagem à obra: *O senhor do seu nariz*, de Álvaro Magalhães.

Figura 66 - Dossiê com as produções escritas dos alunos



6.4.2.4. Fases do Projeto

O cronograma que apresentamos seguidamente demonstra as distintas etapas pelas quais atravessou este projeto, desde que foi gerado, subdividas pelas semanas da prática pedagógica. É importante salientar que o supradito projeto foi executado ao longo das ações pedagógicas,

decorrentes da unidade curricular de Prática Pedagógica II, em valência do 3.º ano de escolaridade do 1CEB.

Quadro 7 - Cronograma alusivo às distintas fases do projeto no 3.º Ano Turma B

CRONOGRAMA											
FASES	PROCEDIMENTOS	DURAÇÃO									
		ABRIL				MAIO					JUNHO
		1.ª s.	2.ª s.	3.ª s.	4.ª s.	5.ª s.	6.ª s.	7.ª s.	8.ª s.	9.ª s.	10.ª s.
PLANEAR	Observação e Recolha de Dados										
	Identificação do Problema										
	Revisão Literária Preliminar										
	Definição de Estratégias Contextualizadas										
AGIR	Operacionalização das Estratégias										
REFLETIR	Recolha e Análise de Dados										
AVALIAR	Avaliação final do processo										

A prática pedagógica decorreu durante nove semanas. A fase de planejar compreendeu os procedimentos da observação e recolha de dados; da identificação do problema; da revisão literária preliminar e da definição de estratégias contextualizadas. A fase de agir abrangeu a operacionalização das estratégias. A fase de refletir abarcou a recolha e análise de dados. Por fim, ocorreu a fase da avaliação. Relativamente às semanas apresentadas no cronograma, a primeira é referente aos dias 9, 10 e 11 de abril, a segunda a 16, 17 e 18 de abril, a terceira a 23 e 24 de abril, a quarta a 30 de abril e 2 de maio, a quinta a 7, 8 e 9 de maio, a sexta a 14, 15 e 16 de maio, a sétima a 21, 22 e 23 de maio, a oitava a 28, 29 e 30 de maio e a nona a 5 e 6 de junho. A décima semana teve como objetivo realizar a avaliação final do processo, na qual foi possível observar melhorias significativas relativamente às competências de Oralidade e de Escrita dos alunos do 3.º Ano Turma B.

6.5. Momentos de aprendizagem

Os momentos de aprendizagem proporcionados ao 3.º Ano Turma B fundamentaram-se numa aprendizagem ativa, significativa e cooperativa. Neste sentido, as aprendizagens foram definidas através dos interesses dos alunos e da criação de estratégias de interação entre os envolvidos.

Na planificação das ações pedagógicas, foi promovida a interdisciplinaridade que consistiu em abordar conceitos de diversas disciplinas, com uma transição invisível entre as mesmas, ou seja, com uma abordagem lógica, coerente e com sentido. Perante esta adoção de

estratégia, a interdisciplinaridade promovida constituiu uma interação intencional entre as disciplinas, através de uma prática integradora (Fourez, 2008).

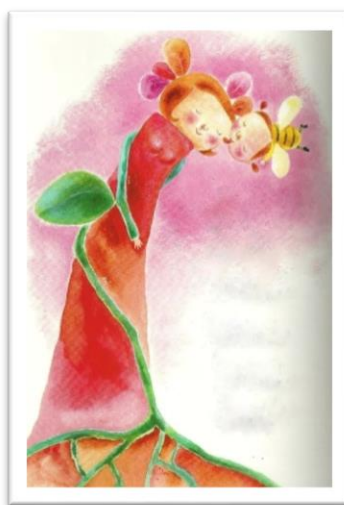
De seguida, irei refletir acerca de três ações implementadas em contexto de estágio, que pretendem dar a conhecer uma diversidade de estratégias resultantes de uma prática pedagógica pensada e cuidada.

6.5.1. Exploração do poema *Mãe*, de Luísa Ducla Soares e escrita de um poema alusivo ao Dia da Mãe

De acordo com Buescu, Morais, Rocha e Magalhães (2015) “ouvir ler e ler textos de literatura infantil é um percurso que conduz ao objetivo prioritário de compreensão de textos e é um estímulo à apreciação estética” (p. 8). Como tal, é fundamental que o docente promova momentos de leitura e de compreensão de textos, na sala de aula, de maneira a desenvolver as competências linguísticas dos alunos. Esta promoção pode ser realizada através da leitura de um poema, permitindo, assim, a melhoria da escrita e o enriquecimento da comunicação.

Sem dúvida que escrever não é um ato espontâneo pois exige orientação, motivação e reflexão (Pires, 2002). Como tal, foi desenvolvida uma atividade a fim de abordar o tipo de texto: poema. A atividade iniciou com a demonstração de uma imagem, em formato A3, de uma roseira com uma abelha, a representar uma demonstração de carinho. Neste sentido, foi promovido um debate oral acerca de possíveis histórias que pudessem ser representativas daquela imagem. De salientar que foi registado uma chuva de ideias, no quadro.

Figura 67 - Imagem de uma roseira com uma abelha



Findada a exploração da imagem foi pedido a um aluno que distribuísse, pelos restantes colegas, uma ficha com um poema intitulado: *Mãe*, de Luísa Ducla Soares.

Figura 68 - Ficha com um poema intitulado: *Mãe*, de Luísa Ducla Soares



Seguidamente, dei início a uma leitura modelo do poema. Posteriormente pedi aos alunos que realizassem uma leitura silenciosa do mesmo. Depois, foi feita uma leitura por fileiras, e por fim, uma leitura expressiva, sendo que as meninas tinham de ler apenas a palavra “Mãe”, presente no poema, e os meninos tinham de ler o restante. Segundo Sobrino (2000), a atividade de leitura nunca distanciou o leitor da concretização de todas as suas potencialidades.

Deste modo, a relação que o leitor estabelece com o poema, bem como a complexidade germinada pelos leitores, desenvolve competências de reflexão, emoção e sentimento estético.

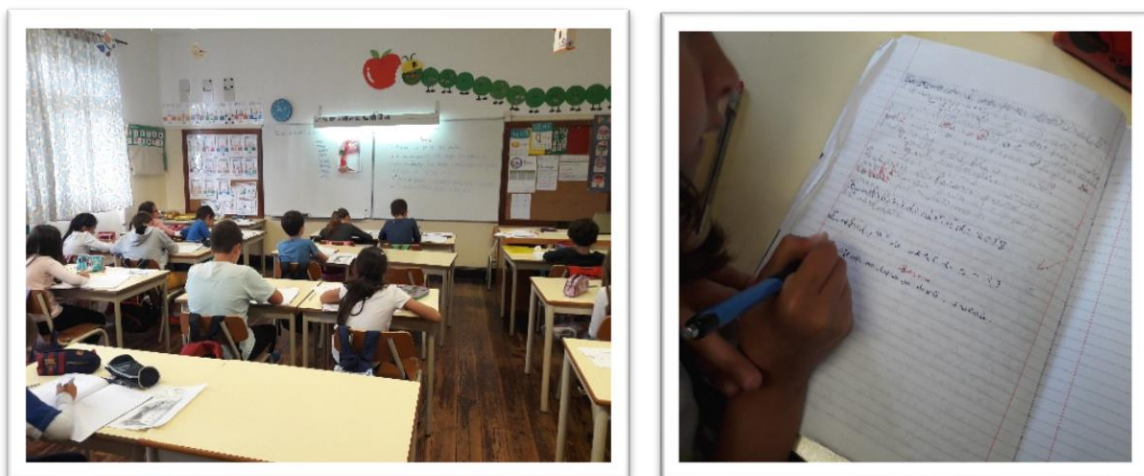
Figura 69 - Leitura do poema



Terminadas as leituras do poema, foram realizadas oralmente algumas questões acerca do mesmo, fazendo assim, uma compreensão oral do poema.

Seguidamente, foram debatidas as características do poema, sendo as mesmas registadas no quadro. Posteriormente, foi solicitado aos alunos que escrevessem no caderno diário de Português o que foi escrito no quadro, acerca do poema e respetivas características.

Figura 70 - Registo no caderno diário de Português



De seguida, foi solicitado à turma que, com base nas características mencionadas, criassem um poema com duas quadras, individualmente, direcionado para as suas mães, a fim de o oferecer no Dia da Mãe. De salientar que enquanto todos não terminaram as suas produções, os restantes alunos ilustraram a sua. É evidente que para promover a escrita, há uma necessidade de a valorizar, visto que “a forma como a escrita tem sido entendida ao longo do tempo relaciona-se com os modos como tem sido ensinada” (Martins & Niza, 1998, citado por Gomes, Leal & Serpa, 2016, p. 11)

Figura 71 - Produção e ilustração de poemas alusivos ao Dia da Mãe

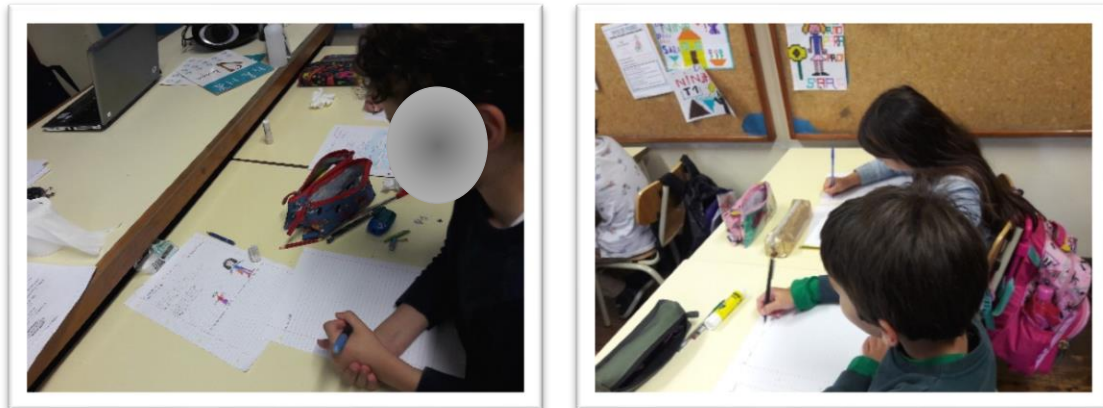


Por fim, os alunos apresentaram o seu poema aos restantes colegas. Decerto que é importante preparar os alunos para a leitura de um texto (Giasson, 2000) e para a partilha da produção do texto que realizaram. Neste sentido, esta oportunidade permitiu aos alunos o aperfeiçoamento da leitura, o desenvolvimento da compreensão dos textos dos colegas, a promoção do diálogo, do debate e da reflexão e o desenvolvimento do pensamento crítico.

Na sessão seguinte foi feito um apêndice acerca do Dia da Mãe, através de um diálogo, em grande grupo.

Seguidamente, os poemas produzidos na aula anterior foram revistos e reescritos. A reescrita e a revisão de um poema exige “saber voltar ao texto e considerá-lo passível de reformulação” (Ferreira, 2005). Como tal, esta reescrita permitiu aos alunos que se deparassem com as incorreções e que aprendessem, ao corrigi-las.

Figura 72 - Correção dos poemas produzidos



Terminada esta parte da atividade, foi solicitado a um aluno que distribuísse uma folha vermelha com um molde de um coração e foi pedido aos alunos que recortassem o molde, pelas margens.

Figura 73 - Recorte do molde de um coração



Após esse recorte, foi pedido aos alunos que escrevessem o poema no mesmo, tendo em conta que tinham de escrever na primeira metade do coração a primeira quadra, e na segunda metade do coração, a segunda quadra. É certo que um aluno, ao redigir de forma benéfica à leitura, será cada vez mais cativado à prática desta atividade, apercebendo-se da estrutura do texto e do seu nível semântico, lexical e sintático (Contente, 2000).

Figura 74 - Escrita do poema no molde do coração

Após a reescrita do poema, foi distribuída uma cartolina A4 cor de rosa claro a cada colega e foi pedido aos alunos que a dobrassem a meio. Depois, os alunos escreveram na capa do postal (De: (nome próprio) Para: Mãe). De salientar que nesta parte da atividade, apresentei um registo modelo dessa escrita, no quadro.

Seguidamente, foi questionado aos alunos que título queriam dar ao postal que iriam oferecer à sua mãe, promovendo um debate. Após ter sido definido o título, foi escrito no quadro o mesmo e os alunos escreveram-no na capa do postal.

Posteriormente, foi dado início à dobragem do coração e à sua respetiva colagem no cartão. De referir que essa dobragem e colagem tiveram como pertinência a criação de um postal *pop-up*.

Figura 75 - Colagem do coração na cartolina

Terminada a dobragem e a colagem do coração, os alunos fizeram um desenho livre na capa do postal, abaixo do título escrito anteriormente. De facto, os professores não se devem limitar a ler um poema, a questionar o seu significado e a impor emoções em determinadas partes do mesmo (Guedes, 2002). Neste sentido, e como foi perceptível nesta atividade, o docente deve questionar aos alunos o que é que a ilustração do poema lhes sugere e o que é que o poema lhes transmite. Não obstante, para a aquisição de competências de escrita, não há como conhecer a estrutura do poema, como escrevendo um.

Figura 76 - Realização de um desenho livre no postal



Considero que a criação do postal conferiu uma motivação elevada nos alunos, revelando-se através do cuidado ao produzi-lo e da emoção patenteada nos mesmos, nesse momento.

Em suma, considero que esta atividade correspondeu às expectativas, na medida em que os resultados da mesma revelaram-se muito positivos e a alegria dos alunos foi evidente, ao longo de toda a atividade.

(Diário de bordo n.º 4, 30 de abril de 2018, p. 5).

6.5.2. Medidas de capacidade

O gosto pela Matemática “constitui um propósito que pode e deve ser alcançado através do progresso da compreensão matemática e da resolução de problemas” (Bivar, Grosso,

Oliveira & Timóteo, 2013, p. 2). Neste sentido, é imprescindível que o docente cultive nos alunos o gosto por esta área curricular, de forma progressiva, ao longo do 1CEB.

De acordo com Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999), citado por Moreira e Oliveira (2004), a aprendizagem da Matemática é considerada um direito de todos, em particular de todas as crianças e jovens, e uma resposta às necessidades sociais e individuais.

Cumprindo esse direito, foi promovida uma atividade de Matemática que consistiu na introdução à temática das medidas de capacidade. É certo que toda a situação didática ou imposta a um grupo de alunos, poderá ser imprópria a outra parcela de alunos (Perrenoud, 2001). Como tal, tive em conta essa ideologia, na abordagem a este conteúdo de Matemática e promovi uma atividade com uma estratégia organizativa baseada numa organização de interações e atividades, de modo a que todos os alunos fossem alvo de um confronto constante, em situações didáticas.

De maneira a propiciar a interdisciplinaridade na sala de aula, foi apresentada aos alunos, uma garrafa de um litro e foi dito que a fada da obra: *O senhor do seu nariz*, de Álvaro Magalhães comia aquela quantidade de sopa. Desta forma, foi solicitado a um aluno que observasse o rótulo da garrafa, a fim de perceber que a mesma tinha a quantidade de 1 litro.

Figura 77 - Imagem A4 da garrafa de 1 litro

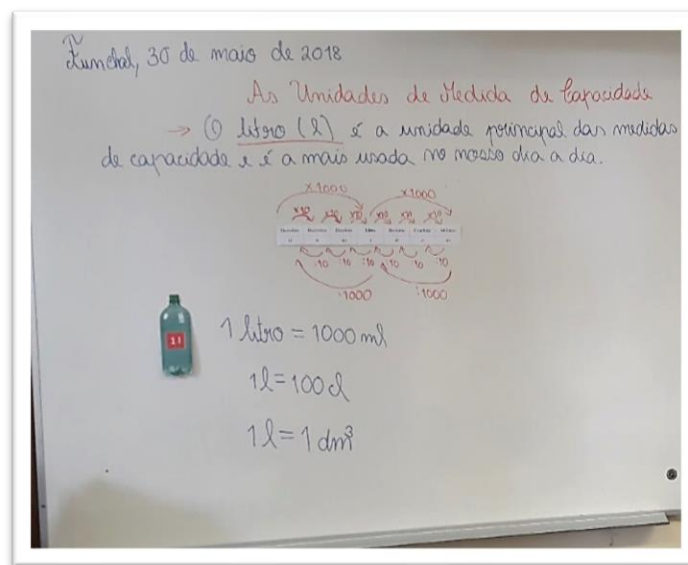


A imagem da garrafa foi exposta no quadro da sala e foi colocada uma tabela de unidades de medida de capacidade, a fim de os alunos decompor um litro, nas restantes unidades de medida de capacidade.

Figura 78 - Tabela de unidades de medida de capacidade

Quilolitro	Hectolitro	Decalitro	Litro	Decilitro	Centilitro	Mililitro
kl	hl	dal	l	dl	cl	ml

Após as respetivas decomposições, através de um diálogo, foi evidenciado que o litro é a principal medida de capacidade, sendo estas informações registadas no quadro. A aprendizagem através de diálogos permanentes e troca de ideias permite uma maior compreensão dos conteúdos. De facto, a aprendizagem com compreensão tem, ainda, a capacidade de tornar mais acessível a aprendizagem subsequente (Leitão, Nunes, Canguieiro, Lagarto, Sousa *et al.*, 2007).

Figura 79 - Registo no quadro: 1 litro

Posteriormente, foi mostrado um recipiente com um decímetro cúbico de volume e foi questionado aos alunos se a quantidade de 1 litro cabia lá dentro. Desta forma, foi promovido um debate, em grande grupo. Neste sentido, foi pedido a um aluno que deitasse o líquido no recipiente com um decímetro cúbico e foi verificado que um litro é igual a um decímetro cúbico. De salientar que esta experiência foi registada no quadro. De acordo com Perraudau (2006), os instrumentos cognitivos são as competências que constituem não só a permanência

do objeto e as suas respetivas conservações, como também a reversibilidade e os argumentos de compensação e de identidade, ou seja, as formas de abstração. Com este exercício foi perceptível que os alunos precisam de aprofundar a sua capacidade de abstração, atendendo que a grande maioria, numa primeira fase, afirmou que sim, ou seja, que o líquido caberia no recipiente, mas já na segunda e na terceira fase, os alunos ficaram com dúvidas, afirmando, maioritariamente, que o líquido iria transbordar.

Figura 80 - Cubo com 1 decímetro cúbico



É de realçar que foi registado no caderno diário de Matemática o que estava patente no quadro.

Figura 81 - Registo no caderno: 1 litro



Posteriormente foi apresentado aos alunos uma garrafa de sumo de cinquenta centilitros. Nesse momento, foi pedido a um aluno que ditasse a medida de capacidade apresentada nessa garrafa. De referir que foi colocada uma imagem da garrafa de sumo no quadro e foi feito um

registo dessa medição, no mesmo. Neste sentido, foram feitas as respetivas conversões das medidas, ou seja, que cinquenta centilitros equivaliam a meio litro.

Figura 82 - Imagem A4 da garrafa de 50 centilitros

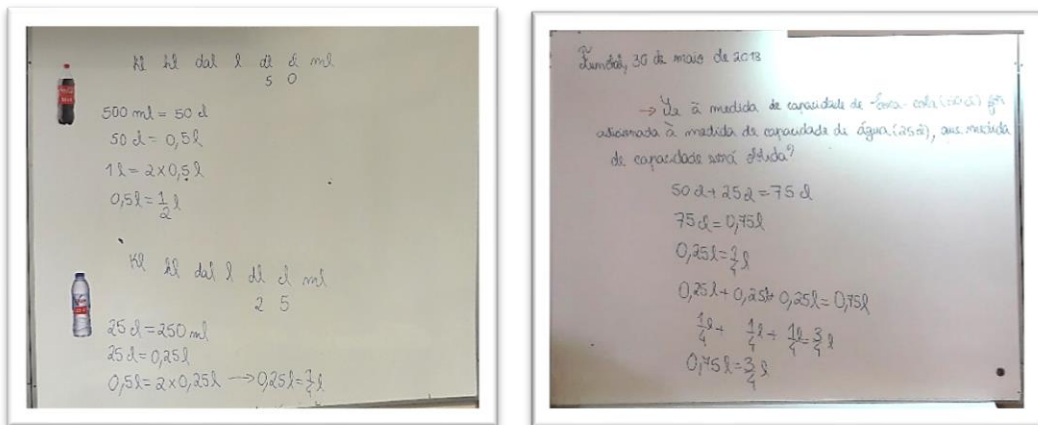


De seguida, foi apresentado aos alunos uma garrafa de água de vinte e cinco centilitros. Esta foi colocada em frente a um aluno e foi-lhe pedido que ditasse a medida de capacidade apresentada nessa garrafa. Em simultâneo, foi colocada uma imagem da garrafa de água no quadro e foi feito um registo dessa medição, no mesmo. Neste sentido, foram feitas as respetivas conversões das medidas, ou seja, que vinte e cinco centilitros equivaliam a um quarto de litro.

Figura 83 - Imagem A4 da garrafa de 25 centilitros

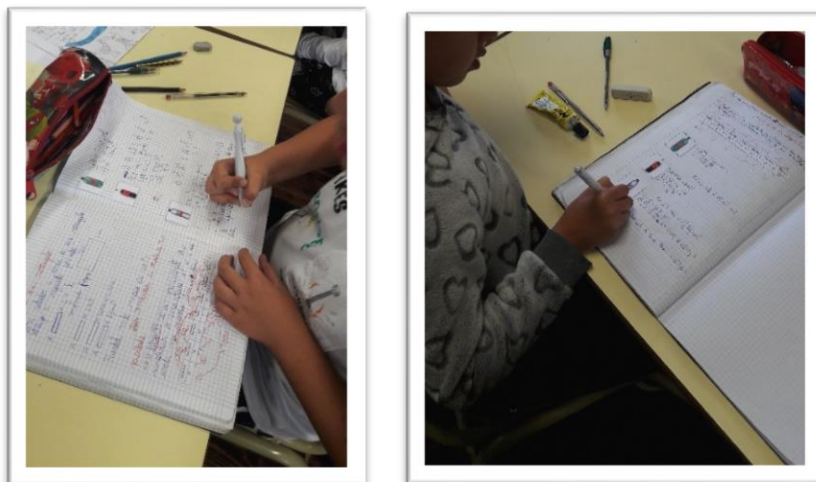


Posteriormente, foi questionado aos alunos: “Se eu juntar a medida de capacidade da garrafa de sumo e da garrafa de água, que quantidade de líquido obterei?”, sendo que os alunos responderam setenta e cinco centilitros. Assim sendo, foram realizadas as respetivas conversões. Saliento que estas associações foram discutidas e realizadas em grande grupo, sendo registadas no quadro.

Figura 84 - Registo no quadro: 50 centilitros, 25 centilitros e 75 centilitros

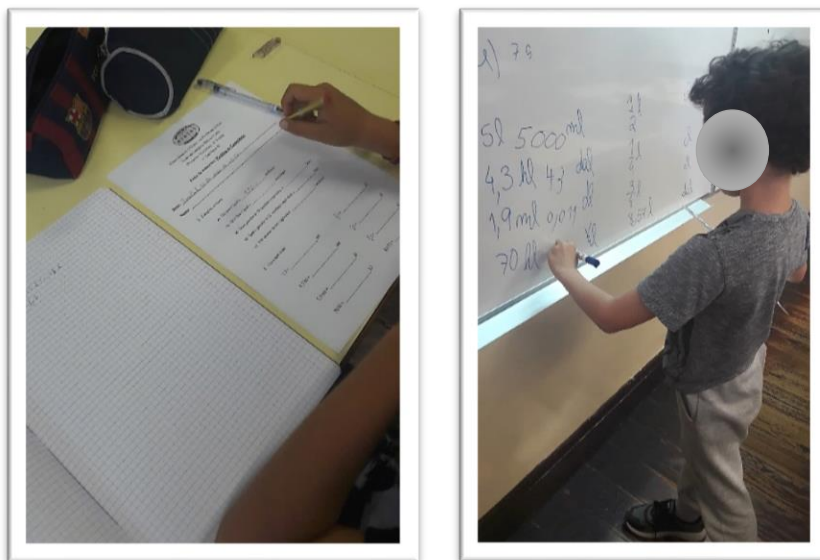
Seguidamente, foi pedido aos alunos que registassem o que estava patente no quadro, no caderno diário de Matemática.

Como foi possível verificar, foi adotada uma estratégia de ensino-aprendizagem com recurso a materiais reais, nomeadamente: as garrafas com líquido e o cubo com um decímetro cúbico. Estes materiais pretendiam que os alunos atingissem as finalidades educativas, através do pensamento lógico e da capacidade de raciocínio. Neste sentido, e como afirma Roldão (2003), citado por Lopes e Silva (2011), aquilo que se pretende que um aluno aprenda numa dada situação de ensino e aprendizagem, face a um determinado conhecimento ou conteúdo, determina a forma como são explorados os conceitos. Desta forma, todas as estratégias que forem alvo do interesse e da motivação dos alunos e o uso de materiais que captem a atenção e a promoção de uma dinâmica ativa dentro da sala da aula vão refletir aprendizagens conscientes e produtivas.

Figura 85 - Registo no caderno: 50 centilitros, 25 centilitros e 75 centilitros

De seguida, os alunos, individualmente, realizaram a Ficha de Exercícios: *Unidades de medida de capacidade*, com o intuito de aplicarem os conhecimentos adquiridos. Parte-se do pressuposto que o aluno é o agente da sua própria aprendizagem. Assim sendo, as metodologias de aplicação de conhecimentos devem proporcionar situações de aprendizagens individuais (Palhares, 2004). De salientar que após a resolução da ficha, foi feita uma correção coletiva da mesma. De acordo com Tomlinson (2008), há momentos em que quando é usada a mesma atividade com toda a turma é promovido um ensino mais eficaz, compreendendo um sentimento de comunidade para os alunos. Nesta linha de pensamento podem apenas ser feitas algumas adequações, com um apoio mais acentuado para os alunos com mais dificuldades. Foi essa a estratégia utilizada, durante a resolução da ficha de exercícios. Os alunos com NEE e APA usufruíram de uma atenção redobrada e, desta forma, sentiram-se incluídos e motivados na atividade, sendo sujeitos de uma aprendizagem significativa.

Figura 86 - Resolução e correção da ficha de exercícios



De seguida, foi dado início ao Jogo da Memória: *Medidas de Capacidade*. Para tal, a turma foi dividida em dez pares. Cada par juntou-se a outro par e foram formados cinco grupos de quatro alunos. Ganharam as equipas que acertaram em mais pares de medidas de capacidade. É certo que o uso de materiais manipuláveis tem vindo, ao longo das últimas décadas, a ganhar relevo como facilitador de uma aprendizagem significativa de diversas relações e conceitos matemáticos (Mamede, 2008). Neste sentido, considera-se materiais manipuláveis, objetos ou

coisas que o aluno é capaz de sentir, tocar, manipular e movimentar (Reys 1982, citado por Mamede, 2008).

Figura 87 - Jogo da Memória: *Medidas de Capacidade*



Considero que uma aula de 3 horas, derivada a extensão de tempo, tem uma larga margem para a dispersão e distração dos alunos. No entanto, tal não aconteceu, visto que os discentes estiveram sempre envolvidos na atividade e foram criados ambientes pedagógicos com níveis altos de interesse e motivação, onde a participação dos alunos foi sempre apelada.

(Diário de bordo n.º 8, 30 de maio de 2018, p. 9)

6.5.3. Comparação e classificação dos animais segundo as suas características externas e modo de vida

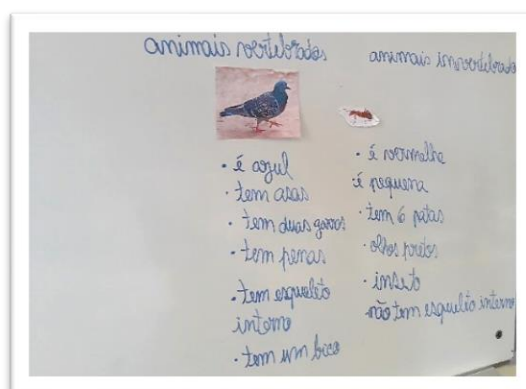
Os alunos possuem um compêndio de experiências que precisam de ser aprimoradas, ao longo do 1CEB. Nesta linha de pensamento, “cabe à escola valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir, aos alunos, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas” (Ministério da Educação, 2004, p. 101).

Como promotora do desenvolvimento das experiências dos alunos, procurei incidir na área curricular de Estudo do Meio, nomeadamente na comparação e classificação dos animais segundo as suas características externas e modo de vida. Para a abordagem a este conteúdo, coube-me a mim, enquanto professora estagiária, impulsionar metodologias ativas de ensino-

-aprendizagem adequadas à turma, fazendo com que os alunos fossem capazes de observar, refletir e inovar, promovendo, assim, comportamentos de ensino sólidos com as situações e os contextos educativos (Ferreira & Santos, 1994).

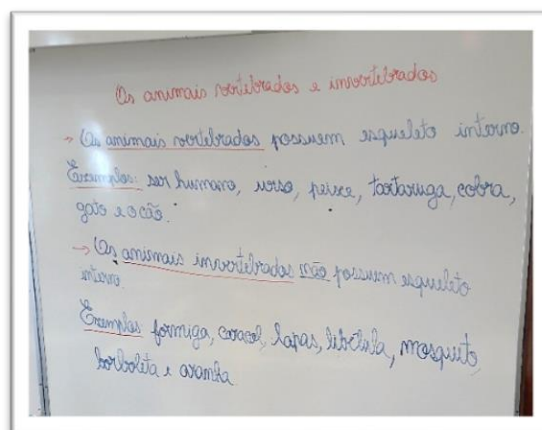
Para iniciar a atividade, foram demonstradas imagens de uma pomba e de uma formiga e foi solicitado aos alunos que fizessem uma chuva de ideias, acerca das características destes animais. Desta forma foi promovido um diálogo, em grande grupo, que procurou encorajar os alunos à participação e auxiliá-los na construção dos seus ideais (Thurler & Perrenoud, 1994).

Figura 88 - Chuva de ideias acerca da pomba e da formiga



Após a chuva de ideias, foram introduzidos os termos de “vertebrado” e “invertebrado”, através de um diálogo, registrando a definição dos mesmos no quadro.

Figura 89 - Registo do conceito de animal vertebrado e invertebrado



De seguida, foi feita uma tabela no quadro intitulada: “Animais Vertebrados” e “Animais Invertebrados”. Na mesma ocasião, foi distribuída uma imagem a cada colega, com

um animal vertebrado ou um animal invertebrado. De salientar que o objetivo dessa tabela e da distribuição das imagens foi cada aluno associar a imagem à coluna correspondente, legendando-as. Tendo em conta que este método era uma novidade, os alunos ganharam um grande interesse e curiosidade pelos conteúdos abordados. Neste contexto, os discentes sentem curiosidade pela novidade, desde que lhes seja apresentado de uma forma estimulante. Assim sendo, a apresentação de situações novas e a criação de condições ambientais em que os educandos trabalhem com iniciativa e prazer, promovem a aprendizagem (Gonçalves, 2001).

Figura 90 - Distinção de animais vertebrados e invertebrados



Após a distinção de animais vertebrados e de animais invertebrados estar concluída, os alunos registaram, no caderno diário de Estudo do Meio, a tabela e as definições patentes no quadro. O registo no caderno resulta de uma organização de ideias apreendidas. Neste sentido, os resultados da aprendizagem comportam os conhecimentos adquiridos, na compreensão atingida, nas novas perspetivas alcançadas, nas aplicações das matérias e na motivação para continuar a aprender (Duarte, 2012).

Seguidamente, fiz incidir a minha exposição nos cinco grupos em que os animais vertebrados e nos dois grupos em que os animais invertebrados se podem dividir. Para isso, a turma foi dividida em quatro grupos e foram distribuídos vários cartões com distintos animais e sete pratos de cores distintas. O objetivo dessa distribuição foi os alunos distribuírem as imagens, consoante as características dos animais, nos pratos corretos. É certo que, por vezes, os alunos com mais dificuldades, ou até mesmo falta de motivação em aprender, retraem-se no processo de aprendizagem. Todavia, isso pode ser ultrapassado com propostas de trabalho de grupo, atendendo que através do mesmo é criado um ambiente mais dinâmico para os alunos,

tornando mais fácil o processo de aprendizagem. Criando grupos, os alunos com mais dificuldades terão um papel tão ativo quanto os outros, contribuindo ambos, com o que de melhor possuem para empregar nas tarefas propostas (Ferreira & Santos, 1994).

Figura 91 - Divisão das imagens nos pratos corretos



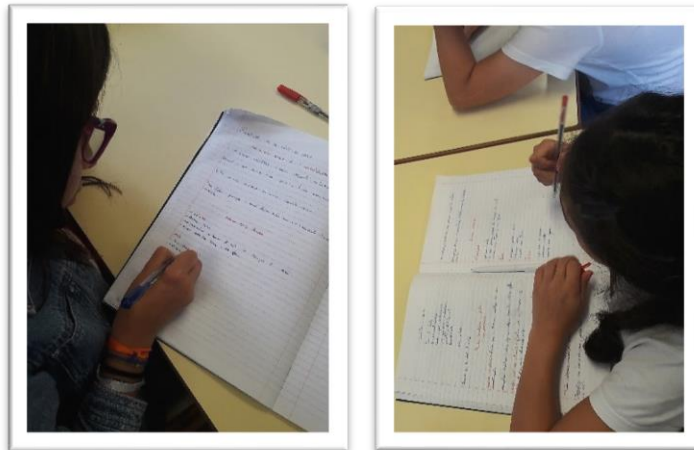
Posteriormente, cada grupo de alunos apresentou sua divisão, colando, por sua vez, as imagens nas cartolinas que estavam expostas no quadro, legendando-as. De realçar que foram os restantes alunos a confirmar se a divisão foi bem-sucedida, ou não, justificando. Considero as apresentações orais muito importantes nesta faixa etária. Se não tivesse proporcionado este momento, as aprendizagens dos alunos cingiam-se apenas a uma reprodução de material. No entanto, como foi proporcionada uma partilha de informação e um momento de diálogo, foi permitida uma aprendizagem com sentido, com transformação de conteúdos e com reflexão (Marton *et al.*, 1999, citado por Gomes, 2011).

Figura 92 - Colagem das imagens nas cartolinas corretas



Após todos os grupos terem colocado as imagens dos animais na cartolina correta, as cartolinas foram reorganizadas pelos alunos, colocando do lado da coluna dos animais vertebrados os cinco grupos característicos e do lado da coluna dos animais invertebrados os dois grupos característicos. De seguida, foi solicitado aos alunos que referissem as características de cada um dos grupos, registrando-as no quadro. Também foi pedido aos alunos que registassem o que estava escrito no quadro, no caderno diário de Estudo do Meio.

Figura 93 - Registo no caderno diário de Estudo do Meio



Por fim, foi feita uma reflexão oral, em grande grupo. As reflexões orais são deveras significativas visto que o diálogo que é estabelecido com os outros, em interações entre quem fala e quem ouve, resultam num envolvimento de um processo de compreensão ativa da perspetiva dos outros e da procura de respostas que originam na clarificação e na compreensão dos conceitos (Trindade & Cosme, 2011).

É muito importante proporcionar aos alunos um clima de aprendizagem em que os mesmos são os tutores da própria aprendizagem. Com esta atividade implementada, foi possível pôr esta ideologia em prática. Perante esta estratégia pedagógica, os alunos fizeram de “professores”, ensinando uns aos outros. Assim, foram criadas situações de reciprocidade entre os alunos, nas tarefas de aprendizagem (Ferreira & Santos, 1994).

Contudo, é certo que os resultados da atividade foram deveras positivos e que foram criadas situações de aprendizagem significativas. Quando a motivação dos alunos é o principal objetivo de um professor, as aprendizagens são promovidas e o sucesso escolar é alcançado.

(Diário de bordo n.º 2, 18 de abril de 2018, p. 12)

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

A comunidade educativa engloba todos aqueles que detêm uma intervenção na atividade e na vida de cada escola (Teixeira, 2011). Assim sendo, o envolvimento da família na educação dos alunos é muito importante, visto que “a família é a instituição primeira e permanente da vida, onde se nasce, se processa o crescimento e se constrói um projecto de vida autónomo” (Nunes, 2004, p. 33).

O sucesso educativo só é possível com a colaboração de todos e a cooperação entre a escola e a família assentam nesta perspetiva (Marques, 1999). Como tal, cabe ao docente do 1CEB promover essa interação e envolver as famílias no processo educativo dos alunos.

Na prática pedagógica, foi implementada uma atividade em comunidade, cuja intenção se baseou na íntegra participação dos envolvidos, permitindo um contacto não só com a comunidade educativa escolar, como também com as famílias dos alunos do 3.º Ano Turma B.

6.6.1. Ação educativa implementada em comunidade

De acordo com Jesus e Neves (2004), “a escola e a família detêm funções complementares junto do aluno” (p. 25). Assim sendo, o progresso do aluno depende da envolvimento tanto com a sua própria família, como com a educação escolar.

A escola e a família harmonizam na criança ambientes, estímulos e modelos vitais, que servirão de suporte para as suas condutas (Diogo, 1998b). Como tal, e para a celebração do Dia da Família, datado a 15 de maio, foi realizada uma atividade da comunidade que envolveu a comunidade escolar, as famílias dos alunos e uma convidada do exterior.

A atividade em comunidade iniciou com uma reflexão oral acerca das atividades livres que os alunos costumavam praticar, no seu dia a dia, fazendo, assim, uma chuva de ideias no quadro. Seguidamente, a convidada interveio com os alunos. De salientar que a convidada escolhida tinha cinquenta e dois anos e exercia as funções profissionais de técnica de emprego, no Instituto de Emprego da Madeira. A convidada em questão é a minha mãe e foi deliberada a sua presença, não só para comparar as atividades de outros tempos com as atuais, como também para dar sentido ao dia em celebração. Considero que o facto de ter proporcionado aos alunos a experiência e o contacto com um familiar, que me é tão próximo, permitiu dar sentido à atividade, através de uma experiência direta (Davies, Marques & Silva, 1997).

A convidada relatou alguns momentos da sua infância, destacando as suas atividades livres na época.

Figura 94 - Intervenção da convidada



Após este momento de diálogo, foi feita uma comparação entre as atividades livres atuais e as atividades livres de há alguns anos. Assim sendo, foi verificado que os passatempos modificaram-se intensamente, com o passar dos anos, e que as relações sociais eram muito mais próximas, antigamente.

Após a percepção da distinção de atividades livres, e com base no que foi referido pela convidada, foram destacadas duas atividades, nomeadamente: o jogo do STOP e o jogo do anel. Assim sendo, foi dinamizado o jogo do STOP, na sala. Uma das características do jogo baseia-se na motivação intrínseca (Ticli & Calvetti, 2010). Neste seguimento, foi notório que este jogo foi exercitado com prazer.

Figura 95 - Jogo do STOP



Findado o jogo do STOP, foi realizado o jogo do anel. Para tal, os alunos formaram uma roda e foi ensinada a música tradicional do jogo do anel. De seguida, o mesmo foi iniciado

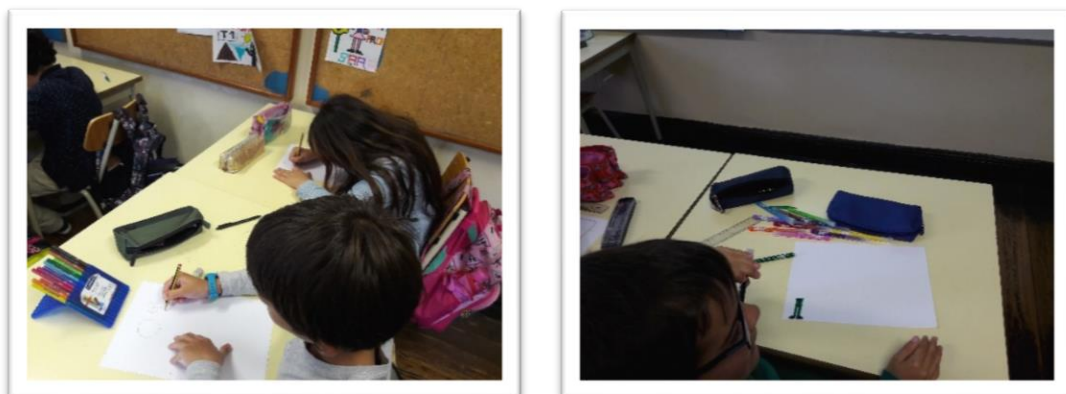
e todos os alunos jogaram-no com muita alegria. Este jogo permitiu a socialização entre os alunos, pois a concretização de um jogo em grupo “quando partilhado, o prazer lúdico aumenta, cria e reforça ligações afectivas” (Ticli & Calvetti, 2010, p. 11). Por outro lado, e pelo facto de os alunos passarem tanto tempo dentro da sala de aula, a deslocação para um espaço exterior, permitiu com que os alunos expressassem-se livremente e usufríssem do gosto pelo jogo.

Figura 96 - Jogo do anel



Findada a realização do jogo do anel, foi solicitado aos alunos a realização de um desenho livre, acerca de toda a atividade vivenciada.

Figura 97 - Ilustração acerca da atividade vivenciada



Seguidamente, foi iniciado o percurso a pé, até ao Jardim de Santa Luzia, com a colaboração da professora cooperante e da técnica bibliotecária. O contacto com a natureza proporciona aos alunos “experiências significativas que geram sentimentos de prazer, deslumbramento e liberdade e que contribuem para a criação de uma relação positiva com o

meio” (Bilton, Bento & Dias, 2017, p. 28). De facto, a promoção de aprendizagens fora da sala de aula despertam interesse e entusiasmo nos alunos. Como tal, o contacto com o meio exterior promove uma aprendizagem motivadora e promotora de sentimentos de alegria, excitação e deslumbramento.

Figura 98 - Percurso a pé até ao Jardim de Santa Luzia



No Jardim de Santa Luzia, já estavam presentes os elementos familiares dos alunos, a fim de realizar jogos tradicionais. Os jogos tradicionais realizados foram: peixinho; abraço; lenço e passar por baixo da corda. Os mesmos foram geridos por mim, com a colaboração da professora cooperante e da técnica bibliotecária. Tanto os elementos familiares como os alunos participaram nos jogos com muito entusiasmo, alegria e excitação, dando sempre o seu melhor no desenrolar dos mesmos. De facto, os jogos tradicionais permitiram aos alunos adquirir a realidade da “diversidade das famílias, diversidade de representações da escola, diversidade de classes sociais e diversidade de funcionamentos familiares” (Diogo, 1998a, p. 11).

Figura 99 - Jogos tradicionais



Após a realização dos jogos tradicionais, foi realizado um lanche partilhado, com alimentos trazidos por toda a comunidade presente. Com esta atividade, foi possível praticar o conceito da partilha e desenvolver nos alunos a solidariedade, a responsabilidade e os laços afetivos (Silva, 2009).

Figura 100 - Lanche partilhado



Terminado o lanche, foi realizada uma atividade de relaxamento em que todos ficaram de olhos fechados e um aluno à minha escolha recebeu um abraço e foi entregá-lo a outro colega ou familiar que estava de olhos fechados também. O relaxamento terminou quando todos já tinham recebido o abraço. Sem dúvida que “os aspectos afetivos são fulcrais, e em que o bem-estar pessoal está mais alto e é mais nobre que o resultado final contabilizado na nota que se tem” (Marujo, Neto & Perloiro, 2005, p. 9). Neste sentido, se os alunos forem promotores de ações afetuosas e viverem um clima de harmonia, tanto escolar, como familiar, irá influenciar positivamente o seu sucesso escolar e a sua disposição para aprender.

Posteriormente foi iniciado o regresso à escola e os alunos foram para a sala de aula, a fim de terminar os desenhos que ainda não tinham acabado.

Fiquei muito satisfeita pelo facto de a família dos alunos ter aderido com tanta vontade e felicidade às atividades propostas.

(Diário de bordo n.º 6, 15 de maio de 2018, p. 6)

De facto, quando é promovida uma inclusão da família, em estreita relação com a atividades escolares (Nunes, 2004), o sucesso das aprendizagens dos alunos é evidenciado. Sem dúvida que os alunos ficaram muito felizes com as atividades realizadas durante o dia, vivenciando, desta forma, o verdadeiro significado do Dia da Família.

6.7. Reflexão em torno da prática pedagógica concretizada: pensar, refletir, aprender e evoluir.

O ato reflexivo determina a evolução de um docente e permite a melhoria das práticas educativas. Só através de constantes reflexões acerca do que se fez, é que será possível haver uma consciencialização das ações pedagógicas exercidas.

Sem dúvida que a qualidade de um docente influencia o rendimento escolar dos alunos (Lopes & Silva, 2010). Neste sentido, ao longo deste estágio, procurei ultrapassar dificuldades que pudessem surgir e aplicar estratégias pedagógicas adequadas ao 1CEB, de forma a oferecer aos alunos, um ensino de qualidade.

Cada professor deve de escolher as metodologias segundo as características da turma, o programa a desenvolver, o trajeto profissional, a formação recebida, o seu pensar na educação e a sua filosofia de vida (Ferreira & Santos, 1994). Como tal, na semana de observação, foi detetado que a professora titular de turma adapta as suas ações pedagógicas de acordo com os interesses dos alunos.

Após a semana de observação, decidi refletir acerca da melhor metodologia a adotar, visto que as opções metodológicas devem inscrever-se numa atitude de abertura à introdução de mudanças no quotidiano educativo (Ferreira & Santos, 1994). Neste sentido, decidi centrar as minhas ações pedagógicas numa aprendizagem significativa e cooperativa, procurando sistematizar e conferir maior clareza nas aprendizagens dos alunos e concretizando as práticas educativas na promoção de aprendizagens relevantes e reveladoras (Vieira & Vieira, 2005). Decerto que não existe um método melhor do que o outro para todas as ocasiões (Bordenave & Pereira, 1991). No entanto, há uma grande necessidade de adotar estratégias de ensino-aprendizagem como um elemento integrante do processo educativo, proporcionando aos alunos: uma participação mais ativa, um elevado grau de realidade e concretização e um maior interesse pessoal e envolvimento (Vieira & Vieira, 2005).

Ao longo das intervenções práticas, assumi como principal objetivo o papel ativo do aluno, em contexto educativo. Desta forma, envolvi os alunos numa “ação do seu pensamento internacionalizado e da sua ação sobre o mundo” (Ferreira & Santos, 1994, p. 49). Nesta linha de pensamento, assumi o aluno como um ser total, onde o prazer, o interesse e a vontade de aprender fossem o suporte para pensar e refletir.

Atendendo que o horário do 3.º Ano Turma B não possuía as disciplinas de Português, Estudo do Meio e Matemática organizadas por horas, embora tivesse de cumprir com a matriz curricular estipulada no Decreto-Lei N.º 176/2014, de 12 de dezembro, pude diligenciar uma

aprendizagem interdisciplinar, dando sentido aos conteúdos lecionados e promovendo vários saberes “intencionalmente identificados, sequencializados, harmonizados, [e] coerentemente organizados” (Alves & Roldão, 2018, p. 7).

De facto, na escola atual, o aluno escreve apenas para ser avaliado e não desenvolve percursos que o levem à aprendizagem da escrita, e sobretudo, ao gosto e ao prazer de escrever (André, 2018). Neste contexto, considero que o projeto de investigação-ação implementado no 3.º Ano Turma B foi muito importante para o desenvolvimento dos alunos, atendendo que foram promovidas diversas estratégias que levaram os alunos a ganhar o gosto pela Oralidade e pela Escrita, através de um processo de aprendizagem progressivo e motivador.

Sem dúvida que a escola assume-se como um “sistema de comportamentos e interações que se processam produzindo lógicas e actos singulares” (Carvalho & Diogo, 1999, p. 17). Nesta perspetiva, a instituição oferece aos alunos meios promotores de bons comportamentos, que se revelam em aprendizagens progressistas. Considero que a EB1/PE da Pena assenta numa educação plena e reúne todas as condições para uma formação de sucesso dos seus alunos.

Durante as ações pedagógicas implementadas, foi adotado um clima de comunicação positivo entre mim e os alunos, visto que o modo como nos relacionamos com os outros é condicionado, em grande parte, pela comunicação que é estabelecida entre os diferentes interlocutores (Vieira, 2005). Como tal, através deste clima de comunicação, foi possível consciencializar acerca do conhecimento, da perceção e das expectativas de cada aluno. Através desta troca de pareceres, pude lecionar de acordo com as características dos alunos, indo de encontro aos interesses dos mesmos, em todas as intervenções.

Embora estivesse um pouco apreensiva por envolver-me nesta nova realidade, considero que a prática pedagógica se revelou muito positiva e que me proporcionou um conjunto de ensinamentos que serão basilares à minha futura prática docente.

Considerando a prática pedagógica um dos momentos mais enriquecedores da minha formação académica, concluo que a possibilidade de ter vivenciado esta experiência acarretou conhecimentos fundamentais que resultaram numa evolução pessoal e profissional significativa.

Capítulo 7 – Intervenção pedagógica no 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O presente capítulo tem como objetivo demonstrar alguns dos aspetos resultantes da prática pedagógica desenvolvida no 1.º Ano do 1CEB.

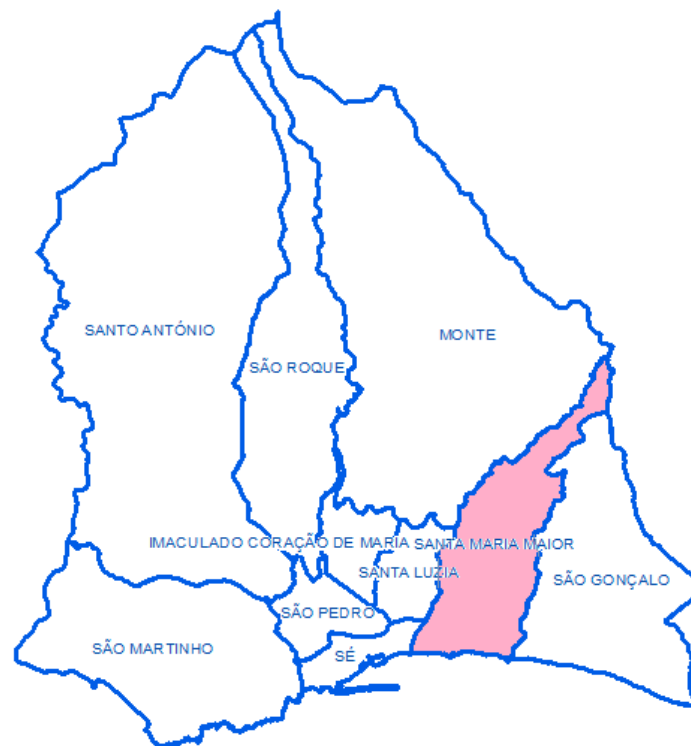
A intervenção pedagógica no 1.º Ano do 1CEB foi realizada individualmente, na EB1/PE de São Filipe. Na mesma, tive a oportunidade de, enquanto estagiária, exercer funções de professora com uma turma com idades compreendidas entre os cinco e os sete anos, entre o dia 8 de outubro de 2018 e o dia 5 de dezembro de 2018. O estágio teve uma carga horária de cento e trinta e cinco horas, distribuídas por cinco horas diárias, três dias por semana. A professora cooperante que me acompanhou, ao longo deste percurso, foi a Professora Rosa Maria Branco da Silva.

A transição da EPE para o 1CEB estabelece um dos períodos mais marcantes da formação da criança. De facto, essa transição requer uma articulação curricular, visto que tem de haver uma conexão entre as partes “de forma que [a] escola e [o] jardim-de-infância se organizem em função dos diferentes períodos de vida que as crianças atravessam” (Serra, 2004, p. 78). Neste sentido, os docentes têm de se inteirar das características e das paridades inerentes à EPE e ao 1CEB, a fim de promoverem oportunidades de sucesso para as crianças (Serra, 2004). Não obstante, considero que o docente tem de criar estratégias que respeitem o tempo e o desenvolvimento de cada criança, preparando-as para o confronto de novos desafios, no presente e no futuro.

7.1. Caraterização do meio envolvente

A EB1/PE de São Filipe localiza-se na Rua de São Filipe, n.º 33, na freguesia de Santa Maria Maior. Enquadra-se na zona urbana do Funchal e compreende uma escola, uma praça, um liceu, uma igreja, um pavilhão desportivo, o Cemitério Judaico do Funchal, o Mercado dos Lavradores e o Comando Regional da Polícia de Segurança Pública.

Os alunos que frequentam este estabelecimento de ensino residem, maioritariamente, na zona sul da freguesia de Santa Maria Maior e são oriundos de famílias com um nível socioeconómico médio-baixo, sendo o seu grau de instrução igualmente médio-baixo. A população residente nesta zona possui elevadas taxas de desemprego, sendo notório, em alguns casos, índices de alcoolismo, droga e famílias monoparentais (EB1/PE de São Filipe, 2015/2019).

Figura 101 - Freguesias do concelho do Funchal: Santa Maria Maior

Adaptado de: Câmara Municipal do Funchal (2019). Retirado de [http://geo.cm-funchal.pt/msw/mapviewers/adf/\(S\(dwgkkdoyh2sdtgjxc3ggcics\)\)/Viewer.aspx?id=217](http://geo.cm-funchal.pt/msw/mapviewers/adf/(S(dwgkkdoyh2sdtgjxc3ggcics))/Viewer.aspx?id=217)

As atividades económicas mais proeminentes desta freguesia evocam-se na área da restauração, comércio e serviços públicos. Todavia, também é possível encontrar várias organizações socioeducativas, recreativas, culturais e desportivas.

A escola representa um papel mediador no sentido de favorecer não só o sucesso escolar como também a inclusão social (Almeida, 2009). Nesta ótica, cabe à instituição escolar conhecer o meio envolvente na sua íntegra para que possa enquadrar a sua ação pedagógica, em conformidade com o público-alvo a quem se destina.

7.2. Caraterização da instituição: EB1/PE de São Filipe

A escola como instituição organizacional, na nossa sociedade, é uma das organizações mais importantes atendendo que, de alguma forma, deterá influência sobre todas as outras (Teixeira, 1995). Logo, o conhecimento da caraterização de cada instituição revela-se fundamental, na medida em que as práticas dos docentes são, por vezes, condicionadas pela organização de cada escola.

A EB1/PE de São Filipe é um estabelecimento de cariz público e é sustido pela Secretaria Regional de Educação. Abrange duas valências: EPE e 1CEB. Tem a finalidade de acompanhar as suas crianças desde os três anos de idade até à conclusão do 1CEB.

Figura 102 - Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de São Filipe



Desde o ano letivo 2018/2019, houve a fusão de duas escolas, nomeadamente a EB1/PE de São Filipe e a EB1/PE Aspirante Mota Freitas. Neste sentido, a EB1/PE de São Filipe passou a funcionar com um edifício. O seu regime de funcionamento está organizado de acordo com a regulamentação oficial da Secretaria Regional de Educação (EB1/PE de São Filipe, 2015/2019).

As crianças que frequentam esta instituição pertencem maioritariamente ao concelho de Santa Maria Maior, sendo também oriundas da freguesia do Caniço, numa larga margem, e de outras freguesias pertencentes ao Funchal e aos restantes concelhos da ilha.

Os recursos humanos desta instituição são constituídos por trinta docentes, dois técnicos superiores de biblioteca, dois técnicos superiores, dois assistentes técnicos, onze assistentes operacionais, três ajudantes de ação socioeducativa e uma encarregada de pessoal auxiliar de ação educativa.

Os recursos físicos patentes nesta instituição estão divididos em dois edifícios: o edifício principal e o edifício anexo. O edifício principal é composto por dois pisos: no primeiro existem duas salas de aula, uma sala para as atividades de Expressão e Educação Plástica, casas de banho para os alunos e um espaço de arrumações; no segundo piso existem duas salas de aula, uma sala para as atividades de Expressão e Educação Musical e Dramática, uma sala de informática e respetivos gabinetes administrativos. Já o edifício anexo contém apenas um piso,

onde funcionam duas salas da EPE e respectivas casas de banho, cozinha e refeitório (EB1/PE de São Filipe, 2015/2019).

No que respeita aos espaços circundantes, esta escola é caracterizada por possuir um espaço amplo composto por um campo polivalente, espaços livres de circulação e jardins.

Como instrumento de autonomia, administração e gestão de escola, o PEE que direciona a ideologia educativa desta instituição intitula-se: *Encontrar rumos, construir sentidos*. Este lema educativo organiza-se de forma a asseverar às suas crianças um desenvolvimento global das suas aptidões, capacidades e interesses (EB1/PE de São Filipe, 2015/2019).

7.3. 1.º Ano Turma A

7.3.1. Caracterização da sala

A organização da sala constitui uma das variáveis mais importantes do sucesso educativo. A sala de aula tem de estar organizada de maneira a promover o envolvimento dos alunos, aumentar a sua atenção e desenvolver a independência de cada criança (Marques, 1997).

Relativamente à sala do 1.º Ano Turma A, a mesma caracteriza-se por ser um espaço amplo e promotor de atividades em cooperação.

Figura 103 - Organização da sala do 1.º Ano Turma A



Como é possível observar na Figura 103, a disposição das mesas e das cadeiras estão organizadas em conjuntos de quatro elementos. No entanto, é notória a dispersão de duas mesas e de duas cadeiras, no fundo da sala. Essas mesas e cadeiras servem de apoio à professora auxiliar de turma e à professora de NEE. Considero que a organização da sala, por grupos de

quatro alunos, facilita a aprendizagem dos discentes e promove a colaboração entre os mesmos. Com esta organização, é possível promover uma aprendizagem cooperativa, através da realização de trabalhos de grupo.

No fundo da sala encontra-se um armário, cacifos e estantes para a arrumação de recursos materiais, tais como: manuais escolares, cadernos diários, colas, tesouras, lápis, folhas brancas e materiais pedagógicos manipuláveis.

O quadro preto apresenta-se lateral à porta de entrada, localizando-se na parte frontal da sala. À direita do quadro encontram-se três janelas revestidas de estores. Atento que as janelas permitem um arejamento da sala e fornecem muita luz natural, o que possibilita a utilização escassa da luz artificial. Já à esquerda da sala encontra-se uma parede que tem como função a exposição dos trabalhos produzidos pelos alunos, bem como o quadro de aniversários dos mesmos.

Figura 104 - Quadro da sala e parede de exposição de trabalhos



Concluindo, a sala do 1.º Ano Turma A apresenta todas as condições para a implementação de uma prática educativa de sucesso, permitindo tanto aos alunos como à docente uma circulação acessível e uma interação constante entre todos os intervenientes.

7.3.2. Horário semanal

De acordo com o Decreto-Lei N.º 55/2018, de 6 de julho, no Artigo 12.º e no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, as escolas dispõem de uma gestão de autonomia curricular de até vinte e cinco por cento, em relação à totalidade da carga horária por ano de escolaridade, “no caso das matrizes com organização semanal [e] do total da carga horária das componentes sociocultural e científica previstas para o ciclo de formação, no caso das matrizes com organização por ciclo de formação” (p. 2933). Este Decreto-Lei veio estabelecer uma relação entre o Ministério da Educação e as escolas, no momento em que deixou de instituir respostas universais e definiu possibilidades de ação de cada escola, de acordo com os alunos e os recursos presentes em cada instituição (Trindade, 2018).

Quadro 8 - Horário semanal do 1.º Ano Turma A

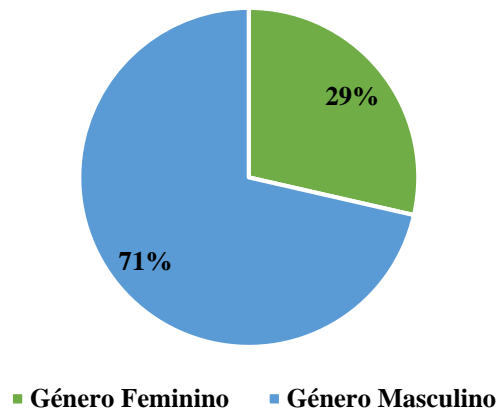
Horário Semanal					
Horas / Dias da semana	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
08h15 – 09h00					
09h00 – 09h45			TIC		
09h45 – 10h30	Expressão e Educação Físico-Motora				
10h30 – 10h45	LANCHE				
10h45 – 11h15	INTERVALO				
11h15 – 12h15		Biblioteca			
12h15 – 13h00		Inglês	Expressão e Educação Físico-Motora		Expressão e Educação Musical e Dramática
13h00 – 13h15	ALMOÇO				
13h15 – 14h15	INTERVALO				

No Quadro 8 está explanado o horário semanal do 1.º Ano Turma A. Neste sentido, e como foi denotado no horário do 3.º Ano Turma B, é notória a ausência da distribuição, pela carga horária, das disciplinas de Português, Estudo do Meio e Matemática, segundo a matriz curricular do 1CEB. Apesar de as disciplinas não estarem divididas no horário semanal do 1.º Ano Turma A, a docente cumpria com a distribuição horária da matriz curricular do 1CEB, respeitando o Decreto-Lei N.º 176/2014, de 12 de dezembro, em que refere que a distribuição das horas semanais tem de ser cumprida, podendo ser executada através de uma articulação entre as disciplinas, promovendo a interdisciplinaridade e uma aprendizagem com sentido.

7.3.3. Caracterização da turma

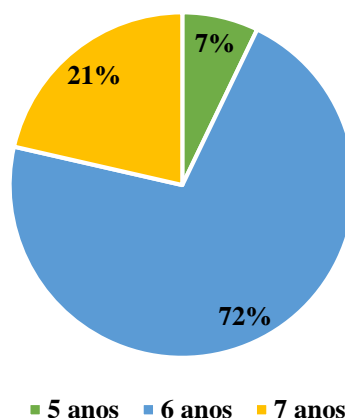
O grupo de alunos do 1.º Ano Turma A era constituído por catorze educandos, sendo que quatro eram do género feminino e dez eram do género masculino.

Gráfico 5 - Género dos alunos do 1.º Ano Turma A



Os alunos tinham idades compreendidas entre os cinco e os sete anos, caracterizando-se como uma turma heterogénea ao nível da faixa etária, com um aluno de cinco anos, dez alunos de seis anos e três alunos de sete anos.

Gráfico 6 - Idades dos alunos do 1.º Ano Turma A



Em traços gerais, a maior parte dos alunos residia no Funchal e no Caniço e pertencia a um estrato socioeconómico médio-baixo. A nacionalidade da maior parte dos alunos era portuguesa, à exceção de quatro alunos que possuíam nacionalidade venezuelana e paquistanesa.

A turma tinha dois alunos que necessitavam de um constante apoio e referência do adulto pois distraíam-se com facilidade e não demonstravam autonomia na realização das tarefas propostas, necessitando de APA. O facto de haver um número reduzido de alunos, e de a turma possuir diferentes níveis e ritmos de aprendizagem, permitiu a prática de uma intervenção mais individualizada, sendo possível um maior acompanhamento de cada aluno, em momentos de dificuldade.

Devido ao reduzido número de alunos, na minha perspetiva, deveria de existir um grande sentido de entreajuda e cumplicidade entre todos. No entanto, tal não se verificava, sendo percecionado nas relações que existiam entre os alunos.

O grupo de alunos do 1.º Ano Turma A, de um modo geral, era interessado e dedicado na realização das tarefas propostas. Demonstrava níveis altos de participação e vontade de aprender sempre, com interesse em amplificar os seus conhecimentos prévios. Era uma turma possuidora de níveis emocionais inconstantes, dado o meio familiar em que estavam inseridos, tendo sempre de haver uma intervenção adequada e cuidada, com o objetivo de não ferir suscetibilidades.

No que concerne aos comportamentos, os alunos tinham dificuldades em respeitar as regras da sala e revelavam alguns problemas relacionados com as regras da conduta social, como o respeito pelo próximo, saber esperar pela sua vez e ajudar o próximo, quando era necessário. As crianças tinham uma grande necessidade de chamar à atenção, derivado da falta da mesma, no contexto ambiente exterior à escola a que estas estavam sujeitas. Perante esta realidade é notório que o ambiente social exerce, inconscientemente, uma influência formativa e educativa nos alunos (Dewey, 2007). Atendendo à problemática, houve a necessidade frequente de realizar reflexões orais acerca da importância dos valores morais, em grande grupo, pois diversas vezes os alunos demonstravam atitudes de agressividade e de revolta, uns para com os outros. Todavia, os alunos também eram amorosos e demonstravam frequentemente ações de ternura e de carinho para com os colegas e os adultos.

Concluindo, esta turma possuía problemas emocionais que afetava o bem-estar psicológico dos alunos, no seu dia a dia. No entanto, apelei sempre ao bom senso, havendo, desta forma, melhorias na relação com o próximo, ao longo das sessões.

7.4. Momentos de aprendizagem

Os momentos de aprendizagem proporcionados ao 1.º Ano Turma A fundamentaram-se numa aprendizagem ativa, significativa e cooperativa. Neste sentido, as aprendizagens foram definidas tendo em conta a realidade dos alunos. Como tal, a opinião dos outros, as relações sociais e o saber lidar com a frustração, a alegria, a rejeição e a aceitação, foram os alicerces tidos em conta, em todos os momentos de planificação.

Os alunos, no começo do 1.º ano de escolaridade, “têm menor capacidade de autocontrolo e necessitam ser mais orientados na sua conduta” (Carvalho, 2011, p. 22). Deste modo, os alunos foram consciencializados com as regras básicas do bom funcionamento de aula e foi adotada uma estratégia pedagógica em que a compreensão e o respeito fossem primordiais em todas as situações de aula.

De seguida irei refletir acerca de três ações implementadas em contexto de estágio, que pretendem dar a conhecer uma diversidade de estratégias resultantes de uma prática pedagógica pensada e cuidada.

7.4.1. Aprender letras: letra *m*

Na aprendizagem do sistema alfabético, as crianças “começam a perceber que em “ba”, “da” e “ga” há qualquer coisa que é comum e qualquer coisa que é diferente. A questão é chegar à representação mental isolada dessas consoantes e associá-las às respetivas letras” (Morais, 2012, citado por Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015, p. 7).

Decerto que quando é iniciada formalmente a aprendizagem das letras e da leitura, as práticas de leitura verdadeiramente reais estão ausentes (Neves & Martins, 2000). Deste modo, aprender a ler é “um processo complexo e moroso que requer motivação, esforço e prática por parte do aprendiz e explicitação por parte de quem ensina” (Sim-Sim, 2001, p. 97). Logo, cabe ao professor do 1CEB promover aprendizagens que sejam construtoras do próprio conhecimento, incentivando à leitura desde a fase inicial, através do ensino da escrita, de uma forma interessante, didática e estimulante.

Visando promover essas aprendizagens, foi lido um poema intitulado: *O menino Mário*. De seguida, foram feitas algumas questões orais acerca do poema. De realçar que foram escritas no quadro os nomes das frutas que o Mário comeu e, de seguida, foi questionado aos alunos qual era o som inicial comum em todas as palavras, assumindo, os mesmos, o som de *m*. Nesta parte da atividade o poema refletiu o ponto de partida da aprendizagem. A compreensão da

leitura do poema mobilizou estratégias cognitivas particularizadas que permitiram ativar o conhecimento prévio acerca do que os alunos iriam aprender, organizando a nova informação e questionando-se acerca da mesma, sintetizando e construindo uma representação mental acerca do que foi ouvido (Sim-Sim, 2006).

Figura 105 - Poema: *O menino Mário*

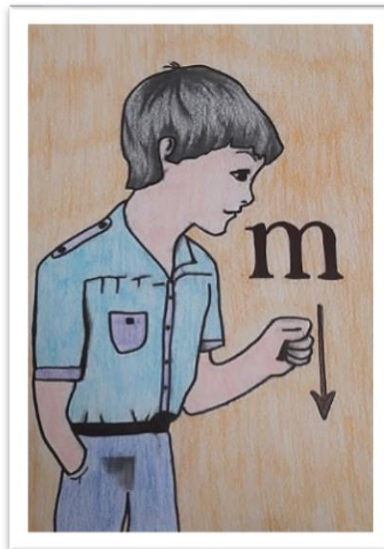


Após os alunos perceberem que iriam aprender a letra *m*, foi solicitado aos mesmos, à vez, que se dirigissem ao quadro a fim de circundarem a letra *m*, presente nas palavras escritas no quadro. De referir que os alunos tiveram de circundar a letra, associando o som, à mesma.

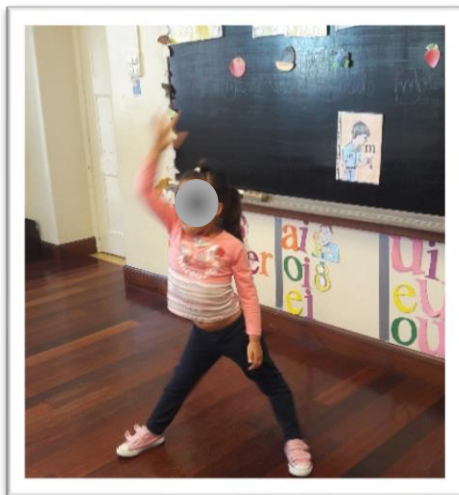
Posteriormente, foi promovido um diálogo, em que os alunos tiveram de ditar vários nomes com o som *m*. É imprescindível que na sala de aula os alunos tenham acesso a diversos momentos para trocas verbais com os colegas e com o professor (Morgado, 2004). Neste sentido, comportamentos de oralidade, no decorrer da aula, são fatores significativos de um ensino de qualidade, ampliando a capacidade de aprendizagem e de inclusão das competências envolvidas (Morgado, 2004).

Seguidamente, e com base no método educativo Jean-Qui-Rit, foi contada a história relativa à letra *m*. Repeti o gesto e o som da letra, mostrei a fotocópia do Mário a fazer o gesto da letra *m* e solicitei aos alunos que o repetissem.

Figura 106 - Fotocópia do gesto da letra *m*



Depois, foi contada a história da letra *m*, novamente, e foi pedido aos alunos que a representassem. De acordo com Melo (2005), as expressões artísticas promovem a experiência e a manipulação da intencionalidade dos sentidos, desenvolvendo o raciocínio, a imaginação, a expressão e a comunicação. Neste sentido, com a Expressão e Educação Dramática foi possível dinamizar a atividade, com a intencionalidade pedagógica dos alunos interiorizarem a história e o gesto da letra que estavam a aprender. Nesta linha de pensamento, o modo como se aprende, como se comunica e como se interpreta os significados do quotidiano é influenciado pela vivência artística (Melo, 2005). Esta vivência contribui para o desenvolvimento de diferentes competências e para a construção do pensamento e da identidade pessoal e social.

Figura 107 - Representação dramática do gesto da letra *m*

Numa segunda parte da atividade, foi demonstrada como era realizada a escrita da letra *m* minúscula. De seguida, os alunos representaram a respetiva letra, gestualmente.

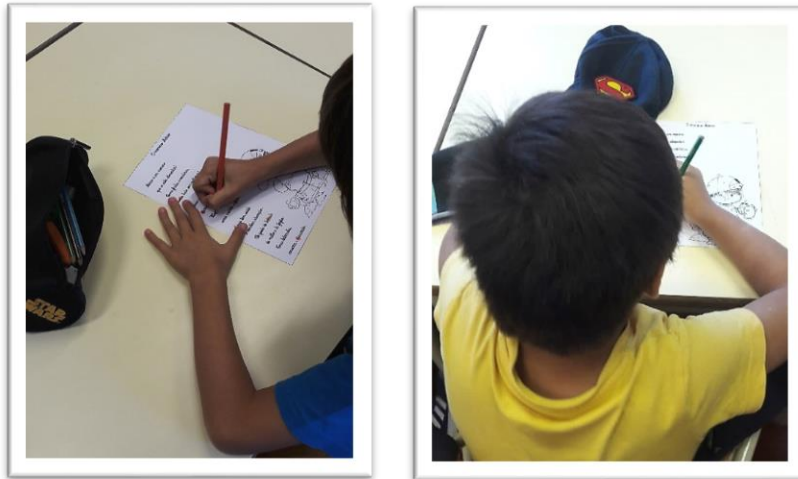
Depois, foi solicitado a um aluno que distribuisse pelos restantes colegas um cartão com um cordel rafia a representar a letra *m*, a fim de os alunos treinarem a grafia da letra *m*, passando o dedo por cima do cordel de rafia, de acordo com a ordem de escrita da respetiva letra. Como tal, a aprendizagem da escrita requer, contrariamente à linguagem oral, uma instrução explícita (Fayol, 2016). Neste sentido, a criação de materiais manipuláveis, como foi o caso do cartão com um cordel rafia a representar a letra *m*, estimularam o interesse dos alunos e promoveram a aprendizagem.

Figura 108 - Cartão com um cordel rafia a representar a letra *m*

Após o treino de escrita da letra *m*, solicitei a um aluno que distribuisse pelos restantes colegas o poema: *O menino Mário*, a fim de os mesmos circundarem as letras *m* minúsculas

que encontrassem, ao longo do texto, com a sua cor preferida. Esta metodologia permitiu que os alunos reconhecessem a letra através da sua identificação, capacitando, assim, que os mesmos atingissem o objetivo da aprendizagem, através de um processo consciente (Lopes & Silva, 2010) que se baseou na concentração.

Figura 109 - Circundar as letras *m*, no poema



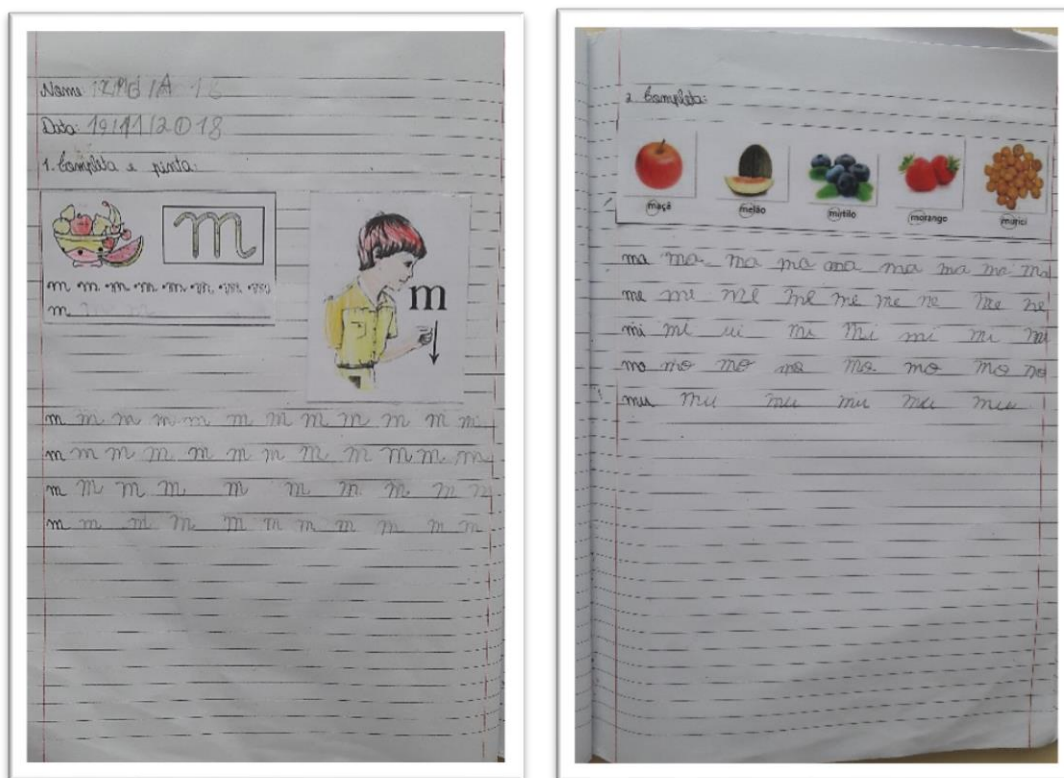
Posteriormente, solicitei aos alunos que relembassem as frutas comidas pelo Mário e expus, à medida que eram referidas, as imagens representativas dessas frutas, no quadro, onde foi feita a legenda das mesmas, por baixo de cada imagem. Depois, foram identificadas as sílabas *ma*, *me*, *mi*, *mo* e *mu*. Considero que é muito importante que os alunos tomem consciência que a junção da consoante com a vogal permite a escrita e a leitura de uma sílaba e, mais tarde, permitirá a escrita e a leitura de uma palavra.

Figura 110 - Circundar as sílabas no quadro



Seguidamente, foi pedido a um aluno que distribuísse os cadernos diários de Português aos restantes colegas, a fim de os mesmos treinarem a caligrafia do grafema *m* e das sílabas *ma*, *me*, *mi*, *mo* e *mu*. Na perspetiva de Fayol (2016), o reconhecimento das letras e a sua associação com o respetivo nome e som requerem tempo. É da responsabilidade do professor promover momentos de treino de escrita que desenvolvam nos alunos a motricidade fina, formalizando, assim, a sua identidade escrita.

Figura 111 - Treino de escrita no caderno diário de Português



Considero, por fim, que os materiais didáticos utilizados nesta atividade foram fundamentais para o sucesso da mesma, em consonância com a relação positiva que foi evidenciada, pelos alunos, no decorrer da atividade.

(Diário de bordo n.º 7, 19 de novembro de 2018, p. 3)

O processo de aprendizagem centra-se no estreitamento da relação com as representações dos indivíduos, sobre essa mesma aquisição de conhecimentos (Duarte, 2002). Sem dúvida que a aprendizagem é influenciada pelo método como é ensinada e, nesta perspetiva, aprende-se sendo ensinado e melhor ainda quando se é mais bem-ensinado (Beard, Siegel, Leite & Bragança, 2010).

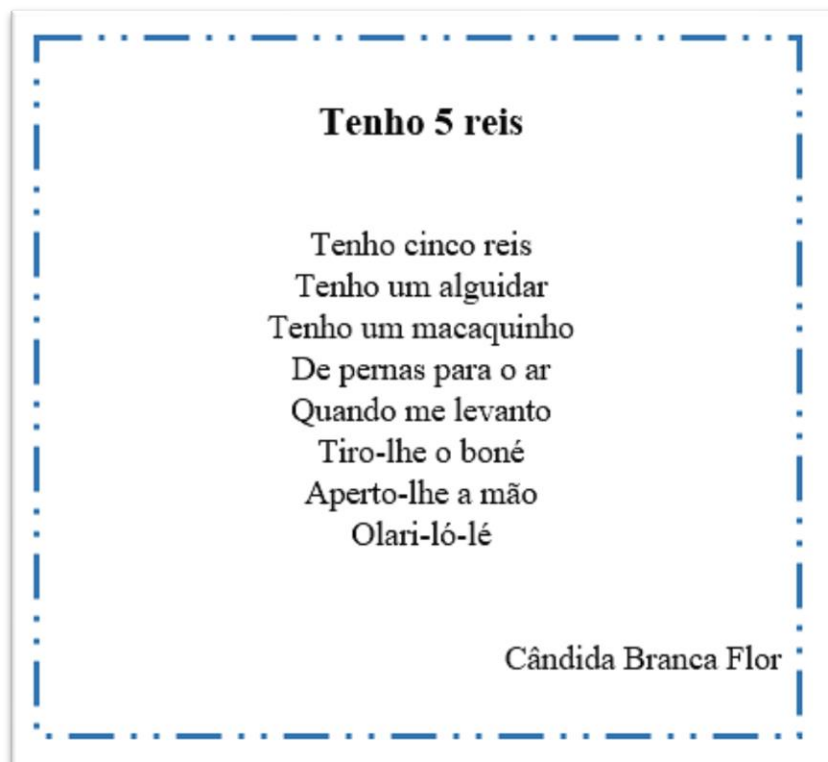
7.4.2. Aprender o algarismo 5 com recurso à música

De acordo com a Direção-Geral da Educação (2018):

Respeitando os princípios de equidade e qualidade, o ensino da Matemática, ao nível da escolaridade básica, deve visar aprendizagens matemáticas relevantes e sustentáveis para todos os alunos. Neste sentido, privilegia-se uma aprendizagem da Matemática com compreensão, bem como o desenvolvimento da capacidade de os alunos em utilizá-la em contextos matemáticos e não matemáticos ao longo da escolaridade, e nos diversos domínios disciplinares, por forma a contribuir não só para a sua autorrealização enquanto estudantes, como também na sua vida futura pessoal, profissional e social (pp. 1-2).

Respeitando estes princípios supracitados, foi promovida a aprendizagem do algarismo cinco. Numa primeira parte da atividade, com recurso a um computador, colunas e projetor, foi promovida a visualização e audição da melodia: *Tenho 5 reis*, de Cândida Branca Flor.

Figura 112 - Letra da melodia: *Tenho 5 reis*



Como afirma Sousa (1999), o princípio fundamental que deve estabelecer qualquer programa de ensino é que a música não é um luxo, mas sim uma parte integrante da educação.

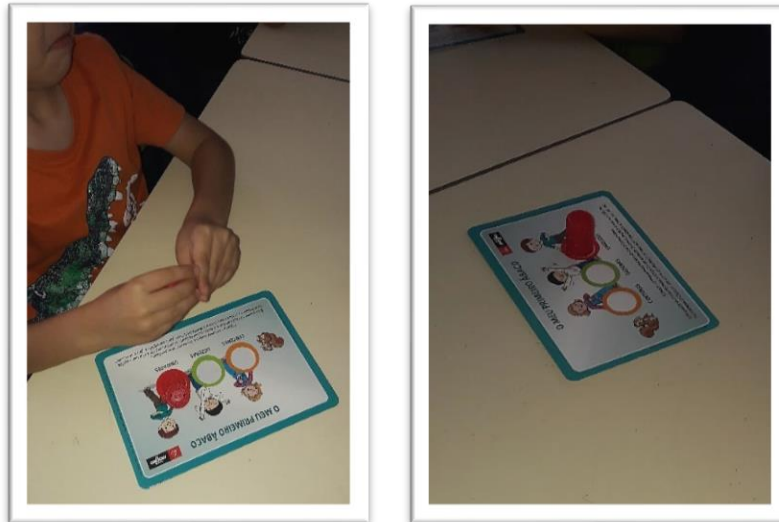
Deste modo, considero que a música é um recurso propício da aprendizagem e deve ser elencada nas práticas pedagógicas dos professores do ICEB, como meio educativo, podendo, assim, interligar as distintas áreas do ensino. É também importante referir que as crianças de hoje já não são as mesmas de há dez ou vinte anos (Freitas, Novais, Baptista & Ramos, 1997). Cabe ao professor adaptar as suas metodologias pedagógicas, inserindo os recursos tecnológicos como centros da aprendizagem. Desta forma, e através do vídeo, as crianças puderam fazer parte do centro da aprendizagem, vivenciando e percecionando a melodia numa sequência de imagens dinâmicas e estimuladoras.

Figura 113 - Visualização e audição da melodia



Após a visualização e a audição da melodia, foi promovido um diálogo em que os alunos percecionaram que iriam aprender o número cinco. De salientar que após essa percepção, esse algarismo foi representado no ábaco. A aprendizagem do número implica apreender um sentido do número concreto. Assim sendo, possuir um sentido do número pressupõe ter o domínio de distintos algarismos, saber como utilizá-los e pô-los em prática no mundo à sua volta, desenvolvendo métodos adequados do processamento dos números (Mamede, 2008).

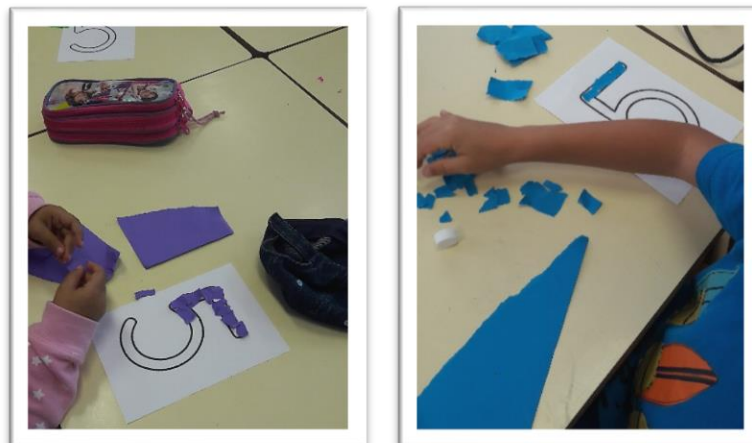
Seguidamente, e de forma a consolidar a introdução deste novo cardinal, os alunos representaram o cardinal cinco, nos seus ábacos. Os ábacos permitem um trabalho sistémico e facilitam a compreensão tanto do sentido das operações numéricas, como das relações que existem entre essas operações (Alsina, 2004). Desta forma, o uso deste recurso permitiu uma percepção real das distintas quantidades e valores numéricos, o que facilitou a compreensão dos alunos.

Figura 114 - Representação do número 5 no ábaco

De seguida, foi desenhado o algarismo no quadro e, desta forma, foi explicado o processo de escrita deste cardinal. Após esta explicitação, os alunos treinaram o grafismo do número cinco, com recurso a um saco sensorial e um cotonete.

Figura 115 - Representação do algarismo 5 com um cotonete, no saco sensorial

Posteriormente, os alunos escolheram uma folha colorida e rasgaram-na com as mãos. Através desses fragmentos de papel, e com recurso a cola batom, os alunos colaram-nos de acordo com a ordem de escrita do cardinal, numa fotocópia com as margens do algarismo. Esta tarefa permitiu aos alunos consciencializarem-se da ordem de escrita do algarismo cinco. Deste modo, foi possível cumprir o objetivo concreto do treino de escrita, através de uma tarefa estimulante (Estanqueiro, 2010).

Figura 116 - Colagem de fragmentos de papel

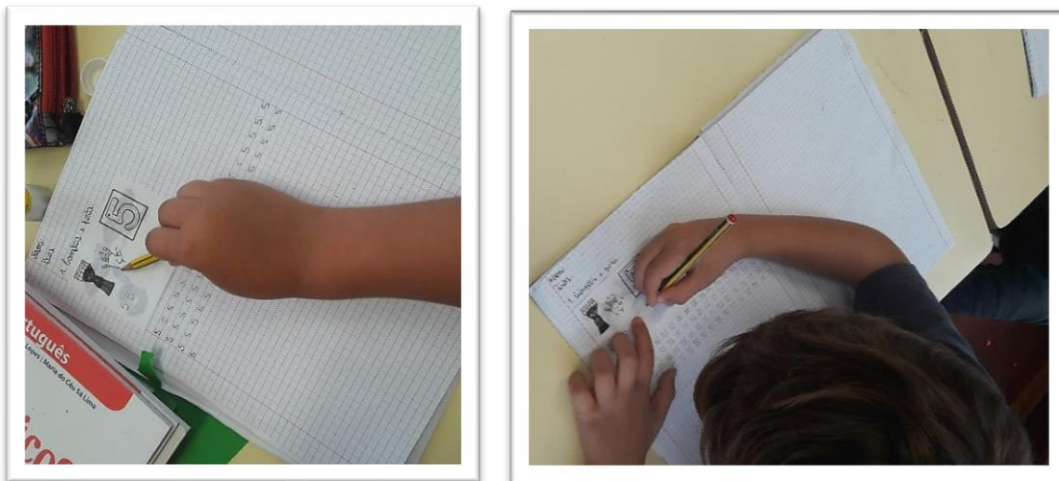
Após o treino de escrita do cardinal cinco, foi distribuída uma fotocópia intitulada: *Descobre os 5 objetos de cada figura*, a fim de os alunos encontrarem as imagens, cada uma cinco vezes, e pintá-las de acordo com as cores sugeridas. Esta tarefa permitiu aos alunos raciocinarem acerca das quantidades (pintei três, quantos faltam?), permitindo um modo de pensar envolvente de compreensão, identificação e reconhecimento (Moreira & Oliveira, 2004).

Figura 117 - Fotocópia: *Descobre os 5 objetos de cada figura*

Por fim, e na última parte da atividade, foi solicitado aos discentes que treinassem o grafismo do número cinco, no caderno diário de Matemática. De acordo com Moreira e Oliveira (2004), o interesse pedagógico de uma determinada tarefa é perceptível através dos processos

reais da aprendizagem e do desempenho e interesse dos alunos. Com a consolidação da aprendizagem do número cinco, através do treino de escrita, foi perceptível que as atividades realizadas anteriormente serviram de suporte ao sucesso desta tarefa. Deste modo, o interesse e a motivação dos alunos foi notório neste momento, dado o empenhamento que os mesmos demonstraram na realização do pretendido.

Figura 118 - Treino de escrita do algarismo 5



Por fim, foi feita uma reflexão oral, em grande grupo, acerca dos conteúdos abordados em aula. De facto, as estratégias de aprendizagem são um conjunto integrado de recursos cujo principal objetivo é capacitar os alunos para aprenderem de forma significativa e autónoma (Lopes & Silva, 2010). Neste sentido, o ensino da Matemática permite adquirir conhecimentos para a vida pois como refere Valente e Ponte (2004), “envolvermo-nos na matemática é envolvermo-nos na vida” (p. 100).

A aprendizagem da Matemática será mais duradoura e significativa se for indissociável de ações como ler, escrever e falar (Sá & Zenhas, 2004). Neste contexto, considero que as atividades implementadas nesta ação pedagógica foram bem conseguidas, atendendo que foram desenvolvidos momentos de audição, escrita e diálogo estimulantes.

Foi proporcionado aos alunos um ambiente pedagógico onde os próprios foram o centro da aprendizagem, criando, assim, uma motivação intrínseca no processo de aquisição de conhecimentos.

(Diário de bordo n.º 4, 29 de outubro de 2018, p. 5)

7.4.3. A roda dos alimentos e a sua importância no dia a dia

Segundo Roldão (2001), a área do Estudo do Meio consente “não só a promoção de um conjunto de aprendizagens relevantes, mas a mobilização dessas aprendizagens para o desenvolvimento integral da personalidade do aluno, contribuindo para o seu enriquecimento como pessoa” (p. 32).

A abordagem à roda dos alimentos contribui para o desenvolvimento integral dos alunos. A atividade iniciou com o conto de uma história intitulada: *A Senhora Roda dos Alimentos*, adaptada de Raquel Martins. Posteriormente, foi realizada uma interpretação oral da mesma. A leitura de textos, nesta faixa etária, é deveras importante. Como refere Morais (1997), “a leitura foi muitas vezes identificada com a alimentação. Um texto, segundo a nossa fome e a nossa disposição momentâneas, é engolido, devorado, mastigado, saboreado” (p. 13). Neste sentido, cabe ao professor promover momentos de audição da leitura de textos, aos alunos, de maneira a que os mesmos possam refletir, imaginar e aprender.

De seguida, foi feito um reconto da história e foi promovido um debate. Após o debate, foi demonstrada uma roda dos alimentos em cartolina aos alunos, e foram diferenciadas as secções da roda, em grande grupo, com base no tamanho e no que se deve comer em maior e menor quantidade. É notório que os objetivos educacionais diferenciam-se no modo transmissivo e no modo participativo (Oliveira & Godinho, 2013). No entanto, o professor deve de arranjar estratégias de participação, recorrendo à didática e à criatividade, onde os alunos possam ter voz no processo de ensino-aprendizagem. Com a diferenciação das secções da roda e com base no diálogo, foi possível dar a possibilidade aos alunos da descoberta, da participação e do envolvimento.

Figura 119 - Roda dos alimentos



Posteriormente foi colocado à disposição do chefe do dia, uma caixa com alimentos impressos no seu interior. Depois, cada aluno dirigiu-se à caixa e retirou um alimento impresso, à sorte, com o intuito de enquadrá-lo na roda dos alimentos.

Figura 120 - Atribuição dos alimentos nas secções da roda dos alimentos



Após a roda dos alimentos estar completa, foi destacada a importância de uma alimentação saudável e variada. Foram abordados os conceitos de alimentação completa, equilibrada e variada. Desta forma, foi promovido um diálogo, em grande grupo a fim de debater os conceitos referidos anteriormente, estabelecendo, assim, uma organização sequencial e lógica dos respetivos conteúdos curriculares abordados (Roldão, 2009).

Numa segunda parte da atividade, incidi na Expressão e Educação Plástica e promovi um trabalho individual, com o objetivo de contextualizar os conhecimentos apreendidos

anteriormente. Com a implementação desta atividade, foi permitido que o conhecimento dos alunos ganhasse forma (Not, 1991), através de uma atividade prática.

Deste modo, foram distribuídos aos alunos uma roda dos alimentos e panfletos de supermercado. O objetivo desta distribuição foi os alunos selecionarem do panfleto de supermercado os alimentos pertencentes à roda dos alimentos e, posteriormente, recortar e colar na secção correta da roda dos alimentos. Seguidamente, cada aluno apresentou a sua roda, referindo os alimentos pertencentes a cada grupo. Atendendo que os alunos demonstraram muita motivação na realização deste trabalho prático, verificaram-se produções finais muito interessantes. Isto comprova que o professor deve criar situações de sucesso, de modo a que os êxitos ultrapassem os fracassos, visto que nada gera tanto êxito como o próprio êxito (Balancho & Coelho, 2001).

Figura 121 - Preenchimento da roda dos alimentos com panfletos de supermercado



Seguidamente, os alunos colaram a roda dos alimentos elaborada, no caderno diário de Estudo do Meio.

Por fim, foi realizada uma reflexão oral, em grande grupo, acerca do que foi debatido em aula. Nessa reflexão, foi perceptível o elevado nível de interesse dos alunos sobre esta temática.

(Diário de bordo n.º 7, 20 de novembro de 2018, p. 9)

Sem dúvida que o sentido de entusiasmo e a motivação devem de fazer parte da escola de hoje. Com esta atividade implementada, verificou-se que a motivação gera a aprendizagem. Mas nenhum professor consegue incutir a motivação nos alunos se não a tem e se não a pratica. Desta forma, “os professores precisam de estar eles mesmos entusiasmados, apaixonados pelo que fazem, acreditarem no impacto das suas acções, almejem os resultados fantásticos que podem advir de um bom e inflamado ensino” (Marujo & Neto, 2004, p. 79). Por estas razões, é determinante que quando as crianças estão interessadas e envolvidas nalguma ação, a probabilidade da aprendizagem aumenta e a permanência do interesse também (Brickman & Taylor, 1996).

7.5. Reflexão em torno da prática pedagógica concretizada: pensar, refletir, aprender e evoluir.

A aprendizagem no ICEB precisa de ser revista, visto que é necessário concretizar linhas de ação inovadoras (Afonso, 2008). Assim sendo, ao longo das ações pedagógicas implementadas procurei adotar práticas significativas, envolvendo os alunos em aprendizagens atuais, ativas e motivadoras.

Os professores necessitam de captar a atenção dos seus alunos, através de práticas educativas que vão ao encontro dos mesmos. No entanto, os bons professores que marcam a diferença não necessitam de ser super-heróis (Lapo, 2010). Neste contexto, os bons professores necessitam de possuir o sentido de humanidade e assumir os seus alunos como um desafio, construindo discentes capazes e batalhadores.

No estágio, um dos meus objetivos principais foi a compreensão do pensamento dos alunos, ou seja, compreender como é que estes pensam, para então criar estratégias de aprendizagens que promovessem esse pensamento, assumindo como meta, a progressão.

Relativamente à orientação da professora cooperante, a mesma optou por não me oferecer uma orientação específica e determinada, no que diz respeito à concretização das minhas atividades práticas. Desta forma, usufruí da liberdade de poder exercer as ações pedagógicas seguindo os meus próprios ideais educativos, promovendo, ao longo do estágio, uma aprendizagem significativa nos alunos. Por conseguinte, e no período inicial do estágio, a ausência de orientação por parte da professora cooperante nem sempre foi um ponto positivo, pois na incerteza do que é a prática mais correta, derivada da inexperiência, no momento de planificação suscitava a dúvida se as abordagens que iriam ser adotadas seriam as mais

adequadas. Todavia, ao longo das sessões fui ganhando certezas das minhas ideologias pedagógicas, o que resultou numa evolução significativa, no período de estágio.

Procurei promover nos alunos um papel ativo, assumindo o papel de mediadora no processo de aprendizagem. Para tal, tentei ser crítica em relação às intervenções implementadas, refletindo acerca das mesmas, diariamente. Neste sentido, “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 2012, p. 49).

Durante as práticas educativas, visei promover aprendizagens cuja motivação fosse a base da aquisição de conhecimentos, visto que os alunos intrinsecamente motivados elegem tarefas desafiadoras, manifestam mais entusiasmo e têm mais prazer em realizar as tarefas, são mais persistentes, estão envolvidos no processo de aprendizagem, exteriorizam uma atenção mais constante e um nível de aprendizagem concetual mais elevado (Ryan *et al.*, 1985, citado por Fontaine, 2005).

De acordo com Almeida (2009), é na escola que os alunos expõem a suas qualidades e as suas capacidades, como espaço de socialização. Como tal, e tendo em conta que o meio proveniente das crianças era caracterizado por disfunções familiares, houve a necessidade de gerar planificações e ações cuidadas, de modo a não ferir as suscetibilidades dos alunos.

Sendo uma turma onde o desinteresse e a indisciplina se manifestavam frequentemente, adotei o método de furar a estratégia, perante as ações dos alunos, ou seja, quando alguma ação de um aluno era realizada com o objetivo de perturbar a aula, a minha reação perante essa ação era contrária à que o aluno estava à espera. Assim sendo, decidi não censurar os alunos pelas suas atitudes, adotando uma postura inversa, solicitando aos mesmos para que explicassem as razões das ações realizadas. Considero que foi incrível a mudança de comportamento dos alunos, com essa estratégia implementada, pois foi notória a melhoria de comportamento dos mesmos, aula após aula.

Certamente que em todas as ações pedagógicas foram definidas as normas de comportamento, tais como o respeito, a responsabilidade e o empenho (Espelage & Lopes, 2013). Deste modo, considero que consegui implementar nos alunos as regras da conduta social, estimulando-os à prática de ações onde o respeito pelo próximo estivesse patente, em todas as suas ações.

Concluindo, a prática pedagógica concretizada no 1.º Ano Turma A revelou-se bastante positiva e proporcionou-me uma aquisição de aprendizagens muito importantes para o exercício futuro da profissão de docente. Com esta prática, criei ligações de afetividade com

os alunos, formando discentes mais conscientes e ponderados nas suas atitudes. Sem dúvida que fui um pilar na vida destes alunos, pois através da promoção de aprendizagens de qualidade, marquei, de forma positiva, o início da escolaridade obrigatória destas crianças.

Considerações Finais

Desde criança que sonho ser docente. Sem dúvida que a entrada na licenciatura foi o ponto de partida para a realização deste desígnio. Na presente etapa da minha vida anseio ter muitos pontos de partida ao longo do meu percurso profissional, numa perspetiva constante de progressão.

Hoje, e fazendo uma retrospectiva desde a fase inicial desta caminhada, posso concluir que estes cinco anos de formação fizeram-me crescer, crescer muito. Aprendi que a educação tem de mudar, que as práticas dos docentes têm de ser transformadas e que o sistema educativo tem de evoluir. Aliás, temos todos de evoluir, de atualizar pensamentos e de criar novos desafios para a educação. Talvez eu já tenha contribuído para essa mudança, nas instituições escolares onde tive o privilégio de exercer as práticas pedagógicas. Decerto que acredito que podemos fazer a diferença. Afinal, se plantarmos uma semente e a regarmos regularmente, um dia, crescerá uma árvore.

As práticas pedagógicas concretizadas definiram-me enquanto educadora de infância e professora do 1CEB. O contacto com uma diversidade de contextos educativos permitiu-me adquirir uma nova visão acerca da educação e batalhar para a construção de novas práticas. Assim sendo, e revisitando as atividades que desenvolvi ao longo de todas as ações pedagógicas, considero que consegui envolver as crianças como o centro da ação, proporcionando-lhes aprendizagens com sentido, rigor e motivação.

Estou certa de que os materiais construídos, que serviram de suporte às intervenções e de recurso às aprendizagens dos alunos, foram elementares à motivação e cativação das crianças. Neste sentido, todas as horas de pensamento e de criação dos materiais valeram a pena, na medida em que pude proporcionar às crianças um ambiente pedagógico com o qual estas não estavam familiarizadas, e do qual não queriam se arredar.

Para além disso, estou convicta de que a elaboração das caracterizações do meio e da escola permitiram ter uma maior noção do contexto em que estavam inseridas as crianças, contribuindo para a compreensão de distintos comportamentos das crianças entre si e na relação com o adulto.

As crianças são intrinsecamente curiosas e sentem a necessidade de observar e conhecer o mundo que lhes rodeia. Assim sendo, o docente tem a função de contribuir para esse conhecimento, através da construção de práticas mais enriquecedoras, que suscitem o seu desenvolvimento. O docente tem de abraçar uma ação multifacetada e de formular as suas

práticas com a intenção de responder às necessidades das crianças, tendo como alicerce os seus interesses.

Ao longo das intervenções práticas, estabeleci uma relação de carinho, afeto e proximidade com as crianças. Sem dúvida que o afeto compreende os sentimentos (Sprinthall & Sprinthall, 1993). Este fator condiciona a ação do indivíduo, interesses, desejos, tendências, valores e emoções, sendo por isso importante, num espaço educativo, ter em conta todos estes aspetos que dizem respeito às interações entre adultos e crianças.

Nesta sequência, Vygotsky considera que a compreensão completa o pensamento humano e só é exequível quando se compreende a sua base afetivo-cognitiva (Sprinthall & Sprinthall, 1993). Como tal, sustentei as minhas ações pedagógicas tendo como principal preocupação o desenvolvimento integral das crianças, incidindo sobre o aspeto cognitivo emocional. Também procurei que todas as atividades desenvolvidas por mim fossem sempre bem recebidas, com grande interesse e receptividade, por parte das crianças.

Por outro lado, pude constatar que na atualidade, as instituições escolares não se cingem apenas ao desenvolvimento cognitivo da criança, preocupando-se com o seu bem-estar psicológico. Neste sentido, os PEE desenvolvidos promovem a ação de valores morais, na intenção de criar cidadãos autónomos e respeitantes do ser próximo.

A promoção da cidadania foi um fator a que dediquei especial atenção nas planificações concretizadas, visto que a vida em sociedade e as normas se estabelecem como conduta social. No entanto, só foi possível inculcar os valores morais nas crianças através de práticas promotoras dessa inclusão. De outra forma, não seria possível.

Foi com base em princípios de inovação e de respeito pelo próximo que arrojéi todas as ações pedagógicas e que pretendo projetar o meu futuro profissional. Espero que, no futuro, consiga realmente marcar a diferença, alimentando os sonhos das crianças e deixando uma marca positiva no coração de cada uma delas. Desejo, acima de tudo, proporcionar-lhes uma educação completa e prepará-las para o futuro como seres pensadores, críticos e sonhadores.

Referências

- Afonso, A. (1999). *Educação Básica, Democracia e Cidadania: dilemas e perspectivas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Afonso, M. M. (2008). *A educação científica no 1.º ciclo do Ensino Básico. Das teorias às práticas*. Porto: Porto Editora.
- Aires, A. (2015). *Manual de Educação de Infância. O mundo de palmo e meio*. Moscavide: FEC - Fundação Fé e Cooperação.
- Almeida, V. (2009). *O Mediador Sócio-Cultural em Contexto Escolar. Contributos para a compreensão da sua função social*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alsina, A. (2004). *Desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdico-manipulativos. Para crianças dos 6 aos 12 anos*. Porto: Porto Editora.
- Alves, R. (2002). *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Porto: Asa Editores.
- Alves, J. M. & Roldão, M. C. (2018). *Articulação Curricular – O que é? Como se faz?. Dos conceitos às práticas possíveis*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- André, M. B. (2018). *Despertar o gosto pela leitura e pela escrita: coesão e coerência na produção textual*. Lisboa: Edições Colibri.
- Ausubel, D. (2003). *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Azcue, J. (2012). *A escola onde se aprende*. Cascais: Príncípia Editora.
- Bach, P. (2001). *O prazer na escrita* (I. M. Duarte Trad.). (3.ª ed.). Porto: Edições Asa.

- Balancho, M. & Coelho, F. (2001). *Motivar os Alunos – Criatividade na Relação Pedagógica: Conceitos e Práticas*. (3.^a ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Baptista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro: A educação como compromisso ético*. Porto: Editora Profedições.
- Barbosa, M. & Gonçalves, J. (2003). *Escola e Cidadania: Contributos para repensar o sistema de ensino em Portugal*. Braga: Terra Labirinto.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. (3.^a ed.). Lisboa: Edições 70.
- Beard, R., Siegel, L., Leite, I. & Bragança, A. (2010). *Como se aprende a ler?*. Porto: Porto Editora.
- Beltrão, L. & Nascimento, H. (2000). *O desafio da cidadania na escola*. Lisboa: Editorial Presença.
- Bento, A. (2011). *As Etapas do Processo de Investigação: do título às referências bibliográficas*. Guarda: Coleção Ideias em Prática.
- Bento, A. (2015). *15 Tópicos (e dicas) fundamentais sobre a investigação*. Guarda: Coleção Ideias em Prática.
- Bento, P., Queirós, A. & Valente, I. (1993). *Desenvolvimento pessoal e social e democracia na escola: Propostas de atividades*. Porto: Porto Editora.
- Bilton, H., Bento, G. & Dias, G. (2017). *Brincar ao Ar Livre. Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto: Porto Editora.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M. C. (2012). *Metas Curriculares do Ensino Básico – Matemática*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M. C. (2013). *Programa de Matemática para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bordenave, J. & Pereira A. (1991). *Estratégias de Ensino-Aprendizagem*. (12^a ed.). Petrópolis: Editora Vozes.
- Brickman, N. & Taylor, L. (1996). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Cardoso, J. R. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz, Editores.
- Carneiro, R. (2004). *A educação primeiro*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Carita, A. (2005). *Conflito, moralidade e cidadania na aula*. Porto: Campo das Letras – Editores.
- Carvalho, J. P. (2011). *Sou Professor e Adoro!*. Braga: Edições PsiFala.
- Carvalho, A. & Diogo, F. (1999). *Projecto Educativo*. (3.^a ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Carvalho, C., Sousa, F. & Pintassilgo, J. (2005). *A educação para a cidadania: como dimensão transversal do currículo escolar*. Porto: Porto Editora.
- Castro, J. P. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. In H. Gil & L. Marques (Org.). Lisboa: Ministério da Educação.

- Chauvel, D. & Wach, D. (2007). *Brincar com a Matemática no Jardim-de-Infância* (S. A. Rigolet Trad.). Porto: Porto Editora.
- Cohen, A. C. & Fradique, J. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Lisboa: Raiz Editora.
- Contente, M. (2000). *A Leitura e a Escrita – Estratégias de Ensino para Todas as Disciplinas*. (2.^a ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Correia, L. (2008). *A Escola Contemporânea e a inclusão com NEE. Considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Costa, R. (2010). *Uma Educação para a Vida. Um Projeto de Educação Internacional no Séc. XXI*. Casal de Cambra: Caleidoscópio.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII (2), 355-380.
- Cristo, A. (2013). *Escola para o século XXI: Liberdade e autonomia na educação*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Cunha, C. & Jacinto, M. (2016). *A minha educadora é um extraterrestre!*. Bicesse: Prodidáctico Editora.
- Davies, D., Marques, R. & Silva, P. (1997). *Os Professores e as Famílias – a colaboração possível*. (2.^a ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Davies, D., Fernandes, J., Soares, J., Lourenço, L. Costa, L., Vilas-Boas, M. *et al.* (1989). *As Escolas e as Famílias em Portugal: realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino* (A. Flores & E. Martins, Trad.). Porto: Porto Editora.

De Mãos Dadas (2014). *Pedagogia da Consideração pela Criança: Inovar em educação de infância*. Porto: Positivagenda – Edições Periódicas e Multimédia, Lda.

Dewey, J. (2007). *Democracia e Educação*. Corroios: Plátano Editora, S.A.

Diogo, A. (2008). *Investimento das Famílias na Escola. Dinâmicas Familiares e Contexto Escolar Local*. Lisboa: Celta, Editora.

Diogo, A. M. (1998a). *Famílias e Escolaridade. Representações parentais da escolaridade, classe social e dinâmica familiar*. Lisboa: Fernando Mão de Ferro.

Diogo, J. M. (1998b). *Parceria Escola-Família – A Caminho de Uma Educação Participada*. Porto: Porto Editora.

Direção-Geral da Educação (2013). *Educação para a Cidadania – linhas orientadoras*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Retirado de: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf, consultado a 29.02.2019.

Direção-Geral da Educação (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Retirado de: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf, consultado a 29.02.2019.

Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais – Matemática: 1.º Ano 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Retirado de: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/matematica_1c_1a_ff_18julho_rev.pdf, consultado a 04.04.2019.

Duarte, A. (2002). *Aprendizagem, Ensino e Aconselhamento. Educacional: Uma perspetiva cognitivo-motivacional*. Porto: Porto Editora.

EB1/PE da Pena (2016-2020). *Projeto Educativo de Escola – Ler mais, comunicar e escrever melhor*.

EB1/PE de São Filipe (2015/2019). *Projeto Educativo de Escola – Encontrar rumos, construir sentidos.*

Espelage, D. L. & Lopes, J. A. (2013). *Indisciplina na escola* (S. Nogueira Trad.). Lisboa: Fundação Manuel dos Santos.

Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação – O Papel dos Professores*. Barcarena: Editorial Presença.

Externato Princesa Dona Maria Amélia (2014-2018). *Projeto Educativo de Escola – Sou criança, cresço feliz....*

Fayol, M. (2016). *A Aquisição da Escrita* (P. Saraiva, Trad.). Lisboa: Gradiva Publicações.

Fernandes, P. (2011). *O Currículo do Ensino Básico em Portugal: Políticas, Perspetivas e Desafios*. Porto: Porto Editora.

Ferreira, P. C. (2005). *A Reformulação do Texto*. Porto: Asa Editores.

Ferreira, M. & Santos, M. (1994). *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender*. Porto: Edições Afrontamento.

Figueiredo, C. A. (2012). *Jardim de Infância. Pequeno Guia para pais*. Lisboa: Edições Vieira da Silva.

Fino, C. (2008). *A etnografia enquanto método: Um modo de estudar as culturas (escolares) locais*. In C. Escallier e N. Veríssimo (Org.). *Educação e cultura* (pp. 43-53). Funchal: Grafimadeira.

Folque, M. (2012). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Fontaine, A. (2005). *Motivação em contexto escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa. Uma Forma de Aprender Melhor*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2005). *A administração da escola de interesse público em Portugal – políticas recentes*. In J. M. Alves (Dir.). *Administração da Educação: Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 115-162). Lisboa: Asa Editores.
- Fortin, M. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação* (Trad. N. Salgueiro). Loures: Lusodidacta.
- Fourez G. (2008). *A Interdisciplinaridade em Sentido Estrito* (J. Chaves Trad.). In A. Maingain, Dufour B. & G. Fourez (Dir.). *Abordagens Didáticas da Interdisciplinaridade* (pp. 69-79). Lisboa: Instituto Piaget.
- Freire, P. (2012). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Mangualde: Edições Pedago.
- Freitas, C., Novais, M., Baptista, V. & Ramos, J. (1997). *Tecnologias de Informação e Comunicação na Aprendizagem*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Gaspar, M. & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Giasson, J. (2000). *A Compreensão na Leitura*. Porto: Edições Asa.
- Gomes, M. (2011). *A Pedagogia Diferenciada na Construção da Escola Para Todos*. Porto: Edições Ecopy.
- Gomes, M., Leal, S. & Serpa, M. (2016). *A Aprendizagem da Escrita no Ensino Básico*. Lisboa: Edições Colibri.

- Gomes, M., Machado, M., Silveira, I. & Oliveira, L. (2002). *Crescer em comunidade: Estratégias de educação não formal à descoberta de culturas juvenis*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Godinho, J. C. & Brito, M. J. (2010). *As Artes no Jardim de Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. In H. Gil & I. Carvalho (Org.). Lisboa: Ministério da Educação.
- Gonçalves, M. (2001). *Aprender com Sucesso*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Grilo, M. (2002). *Desafios da Educação – Ideias para uma política educativa no século XXI*. Lisboa: Oficina do Livro – Sociedade Editorial.
- Guerra, M. (2005). *Aprender a conviver na escola*. Porto: Asa Editores.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2007). *Educar a criança* (H. Marujo & L. Neto, Trad.). (4.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horta, M. H. (2016). *Linguagem Escrita na Educação de Infância: Da Intenção à Prática*. Viseu: Psicosoma.
- Jesus, H. & Neves, A. L. (2004). *Relação Escola – Aluno – Família. Educação Intercultural – Uma Perspetiva Sistémica*. Porto: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (Acime).
- Lapo, M. J. (2010). *Professores que Marcam a Diferença*. Alcochete: Editora Alfarroba.
- L'Écuyer, C. (2017). *Educar na realidade* (N. Vinha, Trad.). Lisboa: Grupo Planeta.
- Lebrun, M. (2008). *Teorias e Métodos Pedagógicos para Ensinar e Aprender* (T. Serpa, Trad.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Leitão, A., Nunes, F., Canguieiro, L., Lagarto, M., Sousa, O. et al. (2007). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.

Leite, M. & Alves, J. (2005). *A família também ensina*. Porto: Asa Editores.

Lima, R. (2017). *A escola que temos e a escola que queremos*. Barcarena: Editorial Presença.

Lopes, J. & Silva, H. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim de Infância*. Porto: Areal Editores.

Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: Um Guia Prático para o Professor*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas.

Lopes, J. & Silva, H. (2010). *O Professor Faz a Diferença. Na Aprendizagem dos Alunos. Na Realização Escolar dos Alunos. No Sucesso dos Alunos*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas.

Loureiro, C. (2004). *Trajectoria e fundamentos da educação ambiental*. São Paulo: Cortez Editora.

Lucas, C. (2008). *A Inspeção e a Educação de Infância*. Penafiel: Editorial Novembro.

Ludovico, O. (2007). *Educação Pré-Escolar: Currículo e Supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.

Magalhães, M. L. (2002). *Contar Histórias*. Viana do Castelo: Centro Cultural do Alto Minho e Instituto Politécnico de Viana do Castelo – Escola Superior de Educação.

Magalhães, G. M. (2007). *Modelo de Colaboração, Jardim-de-Infância/ Família*. Lisboa: Instituto Piaget.

Mamede, E. (2008). *Matemática – Ao Encontro das Práticas – 1.º Ciclo*. Universidade do Minho: Instituto de Estudos da Criança.

- Mancini, A. (2015). *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel* (resenha). Brasil: Escola da Magistratura do Estado do Rio de Janeiro. Retirado de: https://scholar.google.com/scholar_url?url=http://www.academia.edu/download/38432288/RESENHA_APRENDIZAGEM_SIGNIFICATIVA.docx&hl=pt&sa=T&oi=gsbgp&ct=res&cd=0&ei=ahYKWcS6OImVmAGnpqHAAG&scisig=AAGBfm0ZREECw0I-QtvJKQ19IGf37sTexw, consultado a 26.02.2019.
- Marques, R. (1997). *Educação Social na Escola Básica: modelos e métodos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Marques, R. (1999). *A Escola e os Pais – Como Colaborar?*. (6.ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (2003). *Valores éticos e cidadania na escola*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marques, R. (2008). *A cidadania na escola*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Marujo, H. & Neto, L. (2004). *Optimismo e Esperança na Educação – Fontes Inspiradoras para uma Escola Criativa*. Barcarena: Editorial Presença.
- Marujo, H., Neto, L. & Perloiro, M. (2005). *A Família e o Sucesso Escolar – Guia para pais e outros educadores*. (4.ª ed.). Barcarena: Editorial Presença.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mayer, D. (2009). *Uma educação com sentido: Reflexão sobre a escola, hoje*. Lisboa: Papiro Editora.
- Melo, M. (2005). *A Expressão Dramática – à procura de percursos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Mendonça, M. (1997). *A Educadora de Infância: Traço de união entre a teoria e a prática*. (2.ª ed.). Porto: Edições Asa.
- Mesquita, E. (2011). *Competências do Professor*. Lisboa: Edições Sílabo.

- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância – Teorias e práticas*. Porto: Profedições.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico - 1.º Ciclo*. (4.ª ed.). Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Monteiro, M., Queirós, I. & Moreira, E. (1994). *Área-Escola no 1.º Ciclo*. Porto: Porto Editora.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler. Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Moreira, D. & Oliveira, I. (2004). *O Jogo e a Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Moreira, J. (2010). *Portefólio do Professor: O Portefólio reflexivo no desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. (1999). *A Relação Pedagógica: Diferenciação e Inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação – Um Desafio para os Professores*. Barcarena: Editorial Presença.
- Morin, E. (2001). *O Desafio do Século XXI. Religar os Conhecimentos* (A. Rabaça, Trad.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Morissette, D. & Gingras, M. (1999). *Como ensinar atitudes: Planificar, intervir, planear*. (2ª ed.). Porto: Asa Editores II.
- Neves, M. & Martins, M. (2000). *Descobrimos a Linguagem Escrita – uma experiência de aprendizagem da leitura e da escrita numa escola de intervenção prioritária*. (2.ª ed.). Lisboa: Dinternal.
- Nogueira, C. & Silva, I. (2003). *Cidadania: Construção de novas práticas em contexto educativo*. (5ª ed.). Porto: Asa Editores.

Not, L. (1991). *Ensinar e fazer aprender*. Rio Tinto: Edições Asa.

Nunes, T. P. (2004). *Colaboração Escola-Família. Para uma escola culturalmente heterogénea*. Porto: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (Acime).

Oliveira, M. & Godinho, A. (2013). *Práticas Pedagógicas em Contextos de Participação e Criatividade*. Leiria: Folheto Edições & Design.

Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. (4ª ed.). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2008). *A construção social da moralidade: a voz das crianças*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 31-54). Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2008). *Estrutura curricular do sistema educativo português*. In J. A. Pacheco (Org.). *Organização Curricular Portuguesa* (pp. 11-52). Porto: Porto Editora.

Palhares, P. (2004). *Elementos de Matemática para Professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas.

Pato, M. (1997). *Trabalho de grupo no Ensino Básico. Guia prático para professores*. (2.ª ed.) Lisboa: Texto Editora.

Pereira, L. A. (2008). *Escrever com as crianças. Como fazer bons leitores e escritores*. Porto: Porto Editora.

Pereira, A., Oswald, M. & Assis, R. (1997). *Com a Pré-Escola nas Mãos: Uma alternativa curricular para a educação infantil*. São Paulo: Editora Ática.

- Perraud, M. (2006). *As Estratégias de Aprendizagem: Como Acompanhar os Alunos na Aquisição de Conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Perrenoud, P. (2001). *A Pedagogia na Escola das Diferenças: Fragmentos de uma Sociologia do Fracasso*. Brasil: Editora ARTMED.
- Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: Asa Editores.
- Perrenoud, P. (2004). *Aprender a negociar a mudança em educação. Novas estratégias de inovação*. Porto: Edições Asa.
- Peterson, P. D. (2012). *O Professor do Ensino Básico*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pinto, F. (2004). *Cidadania, Sistema Educativo e Cidade Educadora*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pires, A. (2002). *Escrever, um Acto de Aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pires, M. (2007). *Os valores na família e na escola: Educar para a vida*. Lisboa: Celta Editora.
- Praia, M. (2001). *Educação para a Cidadania: Teoria e Práticas*. (2ª ed.). Porto: Asa Editores II.
- Roldão, M. C. (2001). *O Estudo do Meio no 1.º Ciclo – Fundamentos e Estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. C. (2011). *Um currículo de currículos*. Chamusca: Edições Cosmos.

- Roncado, C. C. & Lacerda, C. B. (2005). *Possibilidades de desenvolvimento de linguagem no espaço da Educação Infantil* (artigo). São Paulo: Distúrbios da Comunicação. Retirado de: <http://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/11715/8439>, consultado a 29.03.2019.
- Sá, C. (2004). *Leitura e compreensão escrita no 1.º ciclo do ensino básico: algumas sugestões didáticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá, C. M. & Veiga, M. J. (2010). *Estratégias de leitura e intercompreensão*. Universidade de Aveiro: Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores – LEIP.
- Sá, A. & Zenhas, M. (2004). *Como abordar... A comunicação escrita na aula de Matemática*. Perafita: Areal Editores.
- Santos, A. (2003). *A escola que temos: sem agradar a gregos, nem troianos*. (2.ª ed.). Avidagos: [s.n.].
- Sardinha, M. G. & Machado, J. (2013). *Didática do Português: leitura, textos e transversalidade da Língua Materna*. In F. Azevedo & M. G. Sardinha (Org.). *Didática e Práticas: A Língua e a Educação Literária* (pp. 13-31). Guimarães: Opera Omnia.
- Savater, S. (1997). *O Valor de Educar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, A. N. (2017). *Brincar e aprender. Aprender a brincar*. In T. Sarmento, F. I. Ferreira & R. Madeira (Org.). *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 11-37). Porto: Porto Editora.

- Silva, P. (2009). *Crianças e comunidade como actores sociais: uma reflexão sociológica no âmbito da interacção entre escolas e famílias*. In T. Sarmento, F. I. Ferreira, P. Silva & R. Madeira (Org.). *Infância, Família e Comunidade. As crianças como actores sociais* (pp.17-42). Porto: Porto Editora.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sim-Sim, I. (2001). *Avaliação da linguagem oral: um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Asa Editores.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. In L. Marques & H. Gil (Org.). Lisboa: Ministério da Educação.
- Sobrinho, J. (2000). *A Criança e o Livro: A Aventura de Ler*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, J. M. (2000). *O Professor como Pessoa: A dimensão pessoal na formação de professores*. Porto: Edições Asa.
- Sousa, M. (1999). *Metodologias do ensino da música para crianças*. Canelas VNG: Gailivro.
- Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia educacional: Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Stoer, S. & Silva, P. (2005). *Escola- Família – Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora.

- Teixeira, M. (1995). *O Professor e a Escola. Perspectivas Organizacionais*. Amadora: Editora McGraw-Hill.
- Teixeira, J. P. (2011). *Escola/ Comunidade. Perspetivas e Racionalidades*. Fafe: Editora Labirinto.
- Ticli, D. & Calvetti, F. (2010). *Faz o teu Jogo! 134 jogos de grupo para a aprendizagem*. Lisboa: Paulus Editora.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade: Ensino de Alunos em Turmas Com Diferentes Níveis de Capacidade*. Porto: Porto Editora.
- Trindade, R. (2018). *Autonomia, flexibilidade e gestão curricular: relatos de práticas*. Lisboa: Leya.
- Trindade, R. & Cosme, A. (2010). *Educar e aprender na Escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Thurler, M. & Perrenoud, P. (1994). *A Escola e a Mudança: contributos sociológicos*. Lisboa: Escolar Editora.
- UNICEF. (1989). *A Convenção sobre os Direitos das Crianças*. Assembleia Geral das Nações Unidas.
- Valadares, J. & Moreira, M. (2009). *A Teoria da Aprendizagem Significativa – Sua Fundamentação e Implementação*. Coimbra: Edições Almedina.
- Valente, M. & Ponte, J. (2004). *Questões Actuais na Didáctica das Ciências e da Matemática*. Lisboa: Centro de Investigação em Educação.
- Vieira, H. (2005). *A Comunicação na Sala de Aula*. (2.^a ed.). Barcarena: Editorial Presença.
- Vieira, M. (1996). *Voz e relação educativa*. Porto: Edições Afrontamento.

Vieira, R. & Vieira, C. (2000). *Promover o Pensamento Crítico dos Alunos*. Porto: Porto Editora.

Vieira, R. & Vieira, C. (2005). *Estratégias de Ensino/Aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.

Zabalza, M. A. (1992). *Didática da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições Asa.

Referências Normativas

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

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

Decreto-Lei N.º 139/2012, de 5 de julho. *Diário da República N.º 129/2012 – I Série*.
Ministério da Educação.

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

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

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

Despacho N.º 6173/2016, de 10 de maio. *Diário da República N.º 90/2016 – II Série*. Ministério
da Educação.

Despacho N.º 9180/2016, de 19 de julho. *Diário da República N.º 137/2016 – II Série*.
Ministério da Educação.

Lei N.º 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República N.º 237/1986 – I Série*. Assembleia da
República.

Lei N.º 5/97, de 10 de fevereiro. *Diário da República N.º 34/1997 – I Série – A*. Assembleia da
República.

Lei N.º 45/2005, de 30 de agosto. *Diário da República N.º 166/2005 — Série I – A*. Ministério da Educação.

Portaria N.º 44/2014, de 20 de fevereiro. *Diário da República N.º 36/2014 – I Série*. Ministério da Educação.

Portaria N.º 59/2014, de 7 de março. *Diário da República N.º 47/2014 – I Série*. Ministério da Educação.