

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Guida Micaela Ornelas dos Santos

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

novembro | 2019

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Guida Micaela Ornelas dos Santos

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

ORIENTAÇÃO
Maria Fernanda Baptista Pestana Gouveia



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

Faculdade de Ciências Sociais

Departamento de Ciências da Educação

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

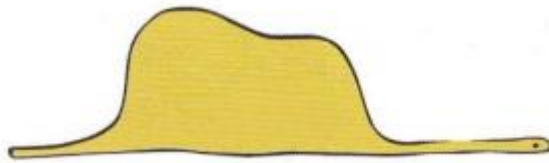
Ano Letivo 2019/2020

Guida Micaela Ornelas dos Santos

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

Orientadora: Professora Doutora Maria Fernanda Baptista Pestana Gouveia

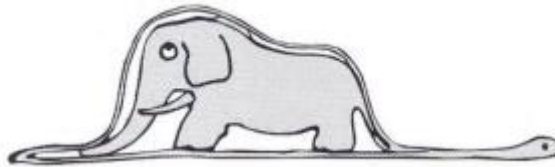
Funchal, novembro de 2019



“Fui mostrar a minha obra-prima às pessoas crescidas. Perguntei-lhes se o meu desenho metia medo. As pessoas crescidas responderam:

«Porque é que um chapéu havia de meter medo?» O meu desenho não era um chapéu.

O meu desenho era uma jibóia a fazer a digestão de um elefante. Para as pessoas crescidas entenderem, porque as pessoas crescidas estão sempre a precisar de explicação, fui desenhar a parte de dentro da jibóia (...).



As pessoas crescidas disseram que era preferível eu deixar-me de jibóias abertas e jibóias fechadas e dedicar-me à geografia, à história, à matemática e à gramática. E assim abandonei, aos seis anos de idade, uma magnífica carreira de pintor.

Ficara completamente abalada com o insucesso do meu desenho (...). As pessoas crescidas nunca entendem nada sozinhas e uma criança acaba por se cansar de lhes estar sempre a explicar tudo.”

Saint-Exupéry (2001, p.9)

Agradecimentos

Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.

Saint-Exupéry

Acho que todos os sonhos, embora não sejam impossíveis, são difíceis de concretizar. Para conseguir alcançar o meu sonho tive de batalhar e de me esforçar muito, mas claro que, junto de quem amamos tudo parece mais fácil e por isso quero expressar a minha sincera gratidão a todos aqueles que ficaram, pacientemente, ao meu lado durante este percurso, por terem acreditado em mim, no meu potencial e, essencialmente, por fazerem parte desta conquista.

Aos meus pais, por tudo o que fizeram e continuam a fazer por mim. Obrigada por me ensinarem a caminhar e a conseguir traçar o meu próprio caminho rumo ao sucesso. Apesar da vida turbulenta, transmitiram-me todos os valores que me transformaram na pessoa que sou hoje e ensinaram-me a nunca baixar os braços mesmo nos momentos mais difíceis.

Ao meu namorado, por cada palavra e gesto de apoio e incentivo, sobretudo nas fases mais tenebrosas. Obrigada por suportares todos os meus “cinco minutos” que às vezes se prolongaram por horas infundáveis. Tu permaneceste sempre ao meu lado em cada queda, projeto e vitória, foste sem dúvida o meu pilar nesta longa jornada.

Às minhas honrosas irmãs, malucas que são os meus exemplos de vida, e aos meus cunhados. Obrigada por cada “puxão de orelha” que me fez crescer e nunca desistir dos meus objetivos. Vocês são a minha grande inspiração, apesar das vossas vidas agitadas tiveram sempre um tempinho para me ouvir e dar-me uma palavra de conforto.

Aos meus sobrinhos que me enchem o coração de amor. Obrigada por todo o carinho e paciência que tiveram com a tia, cada abraço e beijinho foram um incentivo para continuar a caminhar e a dar o meu melhor.

À restante família que, apesar das diferenças na maneira de pensar e agir, nunca deixou de me apoiar e contribuir para a conquista deste sonho. Amo todos vocês!

Às minhas colegas e amigas que caminharam ao meu lado, aquelas que aceitaram se lançar nos desafios comigo, mesmo sem conseguirmos ver luz no fim do túnel. Com

vocês compreendi que o sucesso acadêmico se fortalece com a amizade, colaboração e partilha de saberes. Agora, estamos a brindar à nossa vitória.

Às cooperantes que me acolheram nas suas salas, tornando possível o desenrolar deste percurso. Obrigada pelo apoio, compreensão e partilha de saberes e experiências.

Aos meninos da Sala Laranja, da turma E e da turma J que me transmitiram tantos saberes e deixaram um grande sentimento de saudade. Agradeço cada gesto de carinho, cada birra e cada gargalhada, tudo isso transformou-me numa pessoa melhor. Com vocês dei os meus primeiros passos para a construção da minha identidade profissional.

À minha orientadora Doutora Maria Fernanda Pestana Gouveia, pelo apoio prestado no findar desta jornada. Obrigada pelo profissionalismo, pela atenção dispensada nos momentos de orientação e pela paciência.

A todos os docentes que cruzaram o meu caminho e deixaram um pouco de si, da sua ética e do seu conhecimento. Acredito que o meu triunfo acadêmico se deve aos conselhos e ensinamentos compartilhados nas Unidades Curriculares que integram a licenciatura e o mestrado.

A Deus pelo deslumbrante presente que é a vida! Obrigada por me ouvir, abençoar e por colocar pessoas maravilhosas no meu caminho.

Agora, é hora de comemorar e correr atrás de novos sonhos!

Resumo

O presente relatório foi redigido, após o meu envolvimento nas práticas pedagógicas da sala de Educação Pré-Escolar, na Escola Dona Olga e das turmas de 2.º e 4.º ano de escolaridade, na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche Eng.º Luís Santos Costa, com o intuito de obter o grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este integra as reflexões concebidas a respeito das intervenções pedagógicas, assim como os pressupostos teóricos e metodológicos que nortearam a minha prática nos diferentes contextos educativos.

A profissão docente implica uma formação contínua que fomente a articulação entre a teoria e a prática e promova uma atitude ativa, criativa e reflexiva capaz de responder às necessidades das crianças e melhorar a ação do docente. Nesta linha de pensamento, o presente relatório apresenta a Investigação-Ação como uma metodologia propícia à transformação e otimização da ação pedagógica. Valorizando esta metodologia e assumindo o papel de docente investigador e reflexivo, emergiu a necessidade de implementar um conjunto de estratégias que potencializassem a ação pedagógica.

Em contexto Pré-Escolar, o projeto de Investigação-ação foi orientado pela seguinte questão: *“De que forma é possível estimular e desenvolver a linguagem e a comunicação oral no grupo de crianças da Sala Laranja?”*; já no 1.º Ciclo do Ensino Básico, o projeto regeu-se pela questão: *“De que maneira é possível motivar os alunos do 4.º J para a construção do seu próprio conhecimento e mediar as atitudes de respeito e tolerância com os outros?”*. Para dar respostas às problemáticas sinalizadas, foram implementadas estratégias sustentadas por um suporte teórico, pelos objetivos pedagógicos e, especialmente, pelas características, motivações e necessidades de cada criança.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Investigação-Ação; Aprendizagem; Reflexão; Cooperação.

Abstract

This report was written after my involvement in the pedagogical practices of the Pre-School room, at the Dona Olga de Brito School and the year 2 and 4 classes, at the Eng. Luís Santos Costa Primary school with Preschool and Nursery, with the purpose of obtaining the master's degree in Pre-School and Primary Education. This integrates the reflections conceived regarding the pedagogical interventions, as well as the theoretical and methodological assumptions that guided my practice in the different educational contexts.

The teaching profession implies continuous training that fosters the articulation between theory and practice and promotes an active, creative and reflexive attitude able to respond to the needs of the children and to improve the action of the teacher. In this line of thought, this report presents Research-Action as a propitious methodology for the transformation and optimization of the pedagogical action. Valuing this methodology and assuming the role of researcher and reflective teacher, emerged the need to implement a set of strategies that would enhance the pedagogical action.

In the Pre-School context the research-action project was guided by the following question: "In what way is it possible to stimulate and develop the language and oral communication in the group of children in the Orange Room?"; in the primary education context (year 2 and 4), the project was directed by the question: "In what way it is possible to motivate the students of the year 4J to build their own knowledge and mediate attitudes of respect and tolerance with others? ". In order to respond to the problems identified, strategies were implemented based on literary revision, pedagogical objectives and, especially, the characteristics, motivations and needs of each child.

Keywords: Pre-school Education; Primary Education; Research-Action; Learning; Reflection; Cooperation.

Sumário

Resumo	VII
Abstract	IX
Sumário	XI
Índice de Figuras.....	XV
Índice de Quadros.....	XIX
Índice de Apêndices	XXI
Lista de Siglas.....	XXIII
Introdução.....	1
Parte I – Enquadramento Teórico.....	5
Capítulo I – Os desafios (im)postos à Educação	6
1.1. A transformação da Escola	6
1.2. O docente e a criança: que lugar ocupam na sociedade do conhecimento?	9
1.3. A planificação e a avaliação: aliados das práticas educativas	11
1.4. A Família e a Escola: os alicerces para o pleno desenvolvimento do aluno	14
Capítulo II – Organização Curricular	16
2.1. Currículo: à procura de uma definição	16
2.2. Currículo na Educação Pré-Escolar.....	18
2.3. Currículo no 1.º Ciclo do Ensino Básico	20
Parte II – Enquadramento Metodológico	25
Capítulo III – A Investigação-Ação enquanto metodologia para melhorar a Educação	26
3.1. Investigação-Ação: à procura de uma definição	26
3.2. Desígnios e características da metodologia	28
3.3. Fases da investigação-ação	30
3.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	32

3.4.1. Observação participante	32
3.4.2. Registos fotográficos	33
3.4.3. Diários de Bordo.....	34
3.4.4. Entrevista.....	34
3.5. Métodos de análise de dados	36
Parte III – Parte Pedagógica.....	39
Capítulo IV – Intervenção Pedagógica na Educação Pré-Escolar	40
4.1. Caracterização do Meio	40
4.2. Caracterização da Instituição: Complexo Escolar DonaOlga de Brito	41
4.3. A Sala Laranja.....	44
4.3.1. Caracterização da sala.....	44
4.3.2. Rotina Diária	46
4.3.3. Caracterização do Grupo.....	48
4.4. Projeto de Investigação-Ação	50
4.4.1. Questão de Investigação-Ação	50
4.4.2. Fases de Aplicação do Projeto.....	51
4.4.3. Enquadramento teórico: desenvolvimento da linguagem e da comunicação oral	53
4.4.4. Estratégias de Intervenção.....	55
4.5. Promovendo aprendizagens: o lúdico no centro da planificação	62
4.5.1. <i>Constrói o que sentes</i>	62
4.5.2. <i>Botas de Natal</i>	64
4.6. Aproximando a Comunidade Educativa: <i>As Minhas Ervas de Chá</i>	68
4.7. Refletindo sobre a prática na Educação Pré-Escolar: postura fundamental na área da docência	72
Capítulo V – Intervenção Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	75
5.1. Caracterização do Meio	75

5.2.	Caracterização da Instituição: EB1/PE e Creche Eng.º Luís Santos Costa	76
5.3.	Intervenção Pedagógica no 2.º Ano de Escolaridade	79
5.3.1.	Organização do ambiente educativo	79
5.3.2.	Caracterização do Grupo.....	81
5.3.3.	Promovendo aprendizagens: o lúdico no centro da planificação	83
5.3.3.1.	<i>Os cinco sentidos</i>	83
5.3.3.2.	<i>O rato do campo e o rato da cidade</i>	86
5.4.1.1.	<i>Lança e Ganha</i>	90
5.4.	Intervenção Pedagógica no 4.º Ano de Escolaridade	93
5.4.1.	Organização do Ambiente Educativo	93
5.4.2.	Caracterização do Grupo.....	94
5.4.3.	Projeto de Investigação-Ação.....	96
5.4.3.1.	Questão de Investigação-Ação.....	96
5.4.3.2.	Fases de Aplicação do Projeto	97
5.4.3.3.	Enquadramento teórico: O jogo e os materiais didáticos como promotores e facilitadores da aprendizagem.....	99
5.4.3.4.	Estratégias de Intervenção	101
5.4.4.	Promovendo aprendizagens: o lúdico no centro da planificação	110
5.4.4.1.	<i>Feriado Nacional</i>	110
5.4.4.2.	<i>Ouro Branco</i>	114
5.4.5.	Aproximando a Comunidade Educativa: <i>Festa da Família e Feira do Livro – Banda Desenhada</i>	119
5.5.	Refletindo sobre a prática no 1.º Ciclo do Ensino Básico: postura fundamental na área da docência.	123
	Considerações Finais.....	127
	Referências Bibliográficas	129
	Referências Normativas.....	137

Índice de Figuras

Figura 1 - Questões essenciais para a construção da planificação (Silva & Lopes, 2015)	12
Figura 2 - Instrumentalização do currículo através das OCEPE	19
Figura 3 - Características da Investigação-Ação	29
Figura 4 - Fases da Investigação-Ação na perspetiva de Coutinho et al. (2009)	30
Figura 5 - Fases da Investigação-Ação na perspetiva de Fischer (2001) referido por Máximo-Esteves (2008).....	31
Figura 6 - Técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados.....	32
Figura 7 - Freguesia de São Pedro.....	40
Figura 8 - Complexo Escolar DonaOlga de Brito	42
Figura 9 - Visão geral da Sala Laranja.....	44
Figura 10 - Zona dos pertences.....	45
Figura 11 - Áreas de interesse	45
Figura 12 - Capa do livro explorado pelas crianças.....	56
Figura 13 – Momento de exploração da história	56
Figura 14 - Exploração da história <i>A Pequena Rena Salva o Natal</i>	57
Figura 15 - Realização da atividade <i>A minha família</i>	61
Figura 16 - Momento de exploração das caixas de areia	64
Figura 17 - Momento de corte e colagem dos materiais	67
Figura 18 - Exposição das produções artísticas.....	68
Figura 19 - Herbário construído com a colaboração dos pais	69
Figura 20 - Parte da história <i>Folhinhas mágicas</i>	69
Figura 21 - Momento de exploração do herbário	70
Figura 22 - Zona de degustação de chá para a comunidade educativa	71
Figura 23 - Momento de exploração e preparação do chá	71

Figura 24 - Concelho de Machico	75
Figura 25 - EB1/PE e Creche Eng.º Luís Santos Costa	77
Figura 26 - Organização da sala do 2.º E	80
Figura 27 - Momento de estimulação dos cinco sentidos	84
Figura 28 - Atividade de associação	85
Figura 29 - Construção do desdobrável	86
Figura 30 - Imagem do puzzle entregue aos alunos.....	87
Figura 31 - Momento de ordenação individual dos acontecimentos da fábula.....	89
Figura 32 - Dramatização de histórias com fantoches de meia.....	90
Figura 33 - Realização do jogo <i>Lança e Ganha</i>	92
Figura 34 - Sala do 4.º J	93
Figura 35 - Exemplos das imagens patentes na caderneta entregue aos alunos.....	101
Figura 36 - Caderneta entregue aos alunos	103
Figura 37 - Entrega de certificados de mérito	105
Figura 38 - Realização da atividade Constrói uma Ementa	106
Figura 39 - Bingo da Multiplicação	107
Figura 40 - Cartões constituintes do jogo Salva o Ambiente.....	108
Figura 41 - Prémio de mérito entregue aos vencedores	109
Figura 42 - Imagem exibida ao grupo.....	111
Figura 43 - Letra da canção entregue aos alunos.....	112
Figura 44 - Construção dos cartazes	113
Figura 45 - Seleção de algumas imagens exibidas no vídeo	115
Figura 46 - Dramatização do texto	116
Figura 47 - Momento de degustação.....	117
Figura 48 - Momento de análise e tratamento de dados	118
Figura 49 - Registo das preferências dos alunos	118

Figura 50 - Decoração dos espaços da festa.....	120
Figura 51 - Zona de exposição dos trabalhos	121
Figura 52 - Painel da família	121
Figura 54 - Exemplo de objetos construídos em família	122
Figura 53 - Construção dos blocos de notas.....	122
Figura 55 - Zona de convívio exterior	123

Índice de Quadros

Quadro 1 - Recursos físicos da instituição.....	43
Quadro 2 - Rotina diária da Sala Laranja.....	47
Quadro 3 - Horário das AEC.....	48
Quadro 4 - Cronograma das etapas de concretização do projeto de Investigação-Ação	51
Quadro 5 - Recursos físicos da instituição.....	77
Quadro 6 - Horário das atividades curriculares do 2.º E.....	81
Quadro 7 - Horário das atividades curriculares do 4.º J	94
Quadro 8 - Cronograma das etapas de concretização do projeto de Investigação-Ação	97

Índice de Apêndices

Pasta A – Relatório de Estágio de Mestrado

Relatório de Estágio de Mestrado em formato Word

Relatório de Estágio de Mestrado em formato PDF

Pasta B – Prática Pedagógica I

Apêndice 1 – Planificações semanais

Apêndice 2 – Diários de bordo

Pasta C – Prática Pedagógica II

Apêndice 3 – Planificações semanais

Apêndice 4 – Caderneta de cromos

Apêndice 5 – Notas de campo

Pasta D – Prática Pedagógica III

Apêndice 6 – Planificações semanais

Apêndice 7 – Notas de campo

Lista de Siglas

- LBSE** - Lei de Bases do Sistema Educativo
- ME** – Ministério da Educação
- PEE**- Projeto Educativo de Escola
- PAT**- Projeto Anual de Turma
- EPE**- Educação Pré-Escolar
- OCEPE**- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
- CEB**- Ciclo do Ensino Básico
- TIC** - Tecnologia da Informação e da Comunicação
- PAFC** - Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular
- I-A**- Investigação-Ação
- CVP**- Cruz Vermelha Portuguesa
- AEC** - Atividades de Enriquecimento Curricular
- DB** – Diário de Bordo
- EB1/PE** - Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar
- NEE** - Necessidades Educativas Especiais
-

Introdução

O presente relatório materializa todas as experiências vividas nos diferentes contextos práticos e é concebido como uma etapa final para a aquisição do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Como tal, o desenvolvimento deste trabalho deve-se à necessidade de articular os conhecimentos científicos e práticos adquiridos ao longo da formação desenvolvidos na Universidade da Madeira.

Por sua vez, este relatório está organizado em três partes imprescindíveis à contextualização e fundamentação de toda a ação pedagógica desenvolvida nas vertentes de Educação Pré-Escolar (EPE) e de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Assim, o enquadramento teórico, que corresponde à primeira parte do relatório, congrega dois capítulos que visam refletir sobre os desafios (im)postos à educação e a respeito da organização curricular que impera o nosso sistema educativo. A segunda parte do relatório, designada de enquadramento metodológico, comporta um único capítulo que se dedica ao estudo da metodologia de Investigação-Ação (I-A) que alicerçou as intervenções pedagógicas em ambas as vertentes educativas. Por fim, a última parte deste relatório, denominada por parte pedagógica, abarca dois capítulos que ambicionam descrever e ponderar o processo de intervenção pedagógica vivido nos contextos supracitados.

Por conseguinte, o primeiro capítulo apela a uma reflexão sobre as transformações que a escola necessita sofrer para acompanhar o ritmo alucinante da sociedade do século XXI, ponderando, simultaneamente, a postura a ser assumida pelos agentes educativos para transporem os desafios que as mesmas impõem à educação, evidenciando a importância da relação estabelecida entre a família e a escola para potencializar o pleno desenvolvimento do aluno. Paralelamente, invoca a planificação e a avaliação como duas ferramentas fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem, pois são, incontestavelmente, dois aliados às boas práticas educativas.

No segundo capítulo, emerge uma reflexão sobre o currículo com o intuito de explanar as diferentes visões que se ergueram em torno do mesmo. Paralelamente há uma análise dos discursos oficiais que norteiam a prática do docente tanto na Educação Pré-Escolar, como no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Transitando para o terceiro capítulo deste relatório, confrontamo-nos com o estudo da metodologia de Investigação-Ação que esteve na base das Práticas Pedagógicas I e II e que exalta uma perspectiva emancipatória de um profissional crítico e reflexivo. Como tal, num primeiro momento procurei clarificar o conceito de Investigação-Ação, mencionar os seus desígnios e características, bem como elucidar as fases a serem valorizados aquando da sua implementação. Ademais, há uma breve alusão às técnicas e aos instrumentos a considerar nos momentos de recolha de dados, tal como aos métodos a utilizar no decorrer da sua análise.

Os últimos dois capítulos, os quais merecem maior destaque, são a essência de todo este relatório pelo facto de relatarem o processo de intervenção pedagógica na vertente de Educação Pré-Escolar, no âmbito da Prática Pedagógica I, e em contexto de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito das Práticas Pedagógicas II e III. Desse modo, para contextualizar cada prática pedagógica, apresento um conjunto de caracterizações que sustentam e clarificam alguns aspetos tidos em consideração, aquando da intervenção pedagógica. Continuamente, surge uma coletânea de descrições reflexivas que incorporam os aspetos mais relevantes de cada prática pedagógica, particularizando os momentos didáticos e pedagógicos que foram essenciais tanto para a minha formação, como para potencializar as aprendizagens de cada criança, havendo uma contínua articulação entre os princípios teóricos e as experiências práticas.

Para cumprir tal intenção, ao longo dos capítulos que retratam a prática pedagógica são abordados, na alçada de autores de referência, os princípios que alicerçaram toda a intervenção educativa. Em vista disso, justifiquei teoricamente as metodologias, estratégias, técnicas e materiais que trouxe para o âmago das atividades práticas com a intenção de dar respostas aos desafios que emergiram no contexto real. Optei por vincular o enquadramento teórico às descrições reflexivas emergentes nestes capítulos, para facilitar ao leitor a compreensão das intenções levadas a cabo em cada intervenção e para não dissociar a teoria da prática que, no meu entender, devem estar sempre aliadas.

Importa notabilizar que as Práticas Pedagógicas I e II envolveram a construção e implementação de projetos de Investigação-Ação e por esse motivo são adicionados, nos respetivos capítulos, as estratégias de intervenção exploradas em cada um dos contextos. Desse modo, a operacionalização deste tipo de investigação na primeira prática pedagógica, ambicionava dar resposta à questão “*De que forma é possível estimular e*

desenvolver a linguagem e a comunicação oral no grupo de crianças da Sala Laranja?”. Quanto à Prática Pedagógica II, a questão que norteou toda a implementação do projeto de investigação foi *“De que maneira é possível motivar os alunos do 4.º J para a construção do seu próprio conhecimento e mediar as atitudes de respeito e tolerância com os outros?”*. Saliencia-se que a Prática Pedagógica III procurou dar ênfase às questões e aos princípios didático pedagógicos, não sendo empregue a metodologia de Investigação-Ação. No fim de cada capítulo relativo às práticas pedagógicas, surge uma reflexão crítica sobre a prática desenvolvida, constituindo-se numa postura fundamental a assumir na área da docência.

Para além do referido, devo evidenciar que as práticas pedagógicas realizadas no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, estavam ao abrigo do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, e que por essa razão as atividades pedagógicas desenvolvidas, foram reguladas pelas Orientações Curriculares e Programas do 1.º ciclo do Ensino Básico. No entanto, atualmente assiste-se a uma mudança governativa que ambiciona modificar a gestão e a organização curricular, concedendo autonomia e flexibilidade curricular às escolas.

Para finalizar a redação deste relatório, apresento um conjunto de considerações finais que se espelham numa reflexão acerca de todo o processo inerente à intervenção pedagógica. Estas precedem as referências bibliográficas e normativas utilizadas para fundamentar as questões teóricas e práticas abordadas ao longo do relatório e que emergiram no decorrer das intervenções pedagógicas.

Desta forma, a redação deste relatório pretende explanar o trajeto concretizado em virtude das práticas pedagógicas que contribuíram, indubitavelmente, para a minha formação como profissional na área da educação, pelo facto de desenvolver uma miríade de competências pessoais e profissionais capazes de apelar ao desenvolvimento de uma educação de qualidade que se adegue à realidade de todas e de cada criança.

Parte I – Enquadramento Teórico

Capítulo I – Os desafios (im)postos à Educação

Para muitos, a chegada do século XXI ostentava um sentimento de incerteza e de ameaça. Para outros, porém, configurava uma oportunidade de mudança. A verdade é que trouxe consigo um conjunto de novos desafios políticos, económicos e sociais que têm de ser debelados pela sociedade (Delors et al., 1997).

Em resposta a esses desafios, a Educação surge como um trunfo indispensável ao desenvolvimento da sociedade, não como única e absoluta solução, mas como um meio que conduz a um “desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras...” (Delors et al., 1997, p. 11).

Adiante veremos que a escola de hoje necessita, imperativamente, de se afastar da analogia de Taylor. É preciso construir uma escola que seja capaz de impulsionar o desejo de aprender, a capacidade de aprender a aprender e as aptidões intelectuais, só assim se conceberá uma sociedade que responda às necessidades do século XXI (Delors et al., 1997). Para tal, o professor deve reconfigurar as suas práticas, colocando o aluno no centro de toda a aprendizagem, fazendo-se valer da planificação e da avaliação para regular o processo de ensino-aprendizagem, adaptando-o às necessidades e à realidade dos alunos, não podendo esquecer, que o envolvimento da família em todo esse processo só trará benefícios a todos os intervenientes, sobretudo às crianças.

Pois então, torna-se pertinente ponderar os desafios que são lançados à Educação, numa sociedade em que a informação é dúctil, fluída, em constante expansão e mudança (Hargreaves, 2003). A postura adotada pelos intervenientes educativos, perante tais desafios, faz com que estes se tornem, ou não, num processo complexo e difícil.

1.1. A transformação da Escola

A entrada no século XXI fez-se seguir por profundas mudanças sociais, difíceis de compreender e de acompanhar. É evidente que a educação não ficou à margem dessas mudanças, sendo alvo de incessantes alterações, que por vezes não lograram sucesso. No entanto, é imperativo uma mudança mais “ousada”, uma vez que ainda se encontra, nas escolas, alguns rasgos do modelo de escola tradicional que não se adequa à atualidade (Bento & Mendonça, 2010).

Com o eclodir da Revolução Industrial tornou-se urgente encontrar um novo tipo de homem, capaz de responder às exigências do modelo de produção vigente na época. Por conseguinte, almejava-se dotar a sociedade para o trabalho repetitivo e exaustivo, controlado pelo relógio e pela sirene da fábrica. Em resposta a tal exigência, a escola trouxe para o seu cerne o modelo industrial, legitimando o paradigma fabril. No entanto, essa sociedade foi calcada pela que emergiu em torno da informação e do conhecimento, sendo urgente redesenhar o paradigma educativo para responder às exigências da escola do século XXI, não ficando confinada aos muros da fábrica de ensinar (Fino, 2011).

A sociedade tem vindo a sofrer alterações continuamente e a escola por vezes não acompanha essa mudança, sendo ainda visíveis marcas de um paradigma que triunfou no passado, espelhando-se numa imagem de escola como empresa, cujo principal objetivo é manter a eficácia e a eficiência. Em algumas escolas ainda se assiste à uniformização curricular, ao uso de metodologias para o ensino coletivo, à tentativa de formar turmas iguais, agrupadas por idades ou níveis de instrução, à insularidade dos docentes, à escassez de recursos materiais, à uniformidade de horários e à valorização da avaliação descontínua, ou seja, perpetua-se um conjunto de características que presidem à organização de uma escola de tipo fabril (Costa, 1996).

Ponderando este cenário, torna-se evidente a necessidade de caminhar em direção à modernização, dissipando os métodos tradicionais que valorizam uma pedagogia mecanicista, alheia à realidade e às propensões dos alunos (Rodrigues, 2010). Neste sentido, importa refletir sobre o papel da escola do século XXI, já que é imprescindível promover a descoberta do saber e do saber-fazer, conforme afirma Delors et al. (1997) “à educação cabe fornecer, dalgum modo, a cartografia dum mundo completo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (p. 77).

Considerando tal pressuposto, importa admitir o valor que as políticas educativas assumem na evolução do sistema educativo português. Conforme menciona Duarte (2015), as mudanças educativas estão claramente dependentes das pretensões dos vários decisores políticos. A necessidade de controlar todo o sistema educativo português através de leis, decretos ou despachos tornou-o demasiado centralista, onde a responsabilidade e o poder de decisão cabia essencialmente ao Estado, enquanto as demais estruturas administrativas tinham a simples função de executar as diretrizes firmadas pelo poder central (Alves, 2012).

Aliada a uma prática centralizada surgiu, inevitavelmente, um processo de burocratização que desencadeou uma regulamentação minuciosa com o intuito de garantir a implementação das políticas educativas que eram irradiadas pelo poder central (Costa, 1996). Toda esta conjuntura política fez com que a dinâmica da escola e do corpo docente estivesse direcionada para o cumprimento das normas e dos objetivos delineados pelo Ministério da Educação (ME), fazendo com que houvesse uma diminuição da autonomia das escolas e dos professores que acabaram por “perder a confiança nas suas crenças e convicções” (Correia, 2014, p. 119).

Na eterna questão de como mudar a escola do século XXI, podemos depreender que o grande entrave à transformação da escola era a crise que nela se vivia, graças a um modelo de governação em falência que teimava “ser centralista, uniforme, burocrático, tecnocrático, desresponsabilizante, quando não desnordeado, em contínuos solavancos” (Azevedo, 2009, p.98). Felizmente, nas escolas de hoje, assiste-se a um romper de paradigma que despoletou com a necessidade de desenvolver nos alunos um conjunto de competências que lhes permitissem “questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos” (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, p. 2928). Partindo dessa necessidade, foi delineado o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória que norteia os princípios, os valores e as áreas de competências que devem ser privilegiadas no desenvolvimento do currículo.

Contudo, para que os alunos alcancem as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, é essencial que as principais decisões curriculares e pedagógicas sejam assumidas pelas escolas e pelos professores. Perante tal cenário, é imperativo que seja dado às instituições de ensino um certo grau de autonomia, fundamental para um desenvolvimento curricular capaz de se adequar aos contextos específicos e às necessidades dos alunos. Neste seguimento, surge a implementação do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de junho que ambiciona reestruturar a política educativa, de maneira a valorizar um modelo de escola inclusiva, impulsionadora de melhores aprendizagens para todos os alunos. Este decreto concede às escolas um grau de autonomia essencial para que, em diálogo com os agentes educativos, deem resposta aos desafios emergentes na sociedade do século XXI (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, p. 2928).

Em virtude do que foi mencionado, podemos depreender que a Educação em Portugal está num ponto de viragem e, por essa razão, tende a se afastar de uma prática centralizada e burocrática, para caminhar em direção à descentralização e, conseqüentemente, à tão desejada autonomia das escolas. É vital dar continuidade a este processo de mudança do sistema administrativo da escola, para que se revitalize e se encontre lugar para uma escola atual capaz de responder aos desafios da sociedade da informação e do conhecimento.

1.2. O docente e a criança: que lugar ocupam na sociedade do conhecimento?

Depois de evidenciar as mudanças que se vive na sociedade e os desafios que as mesmas impõem à educação, torna-se imprescindível ponderar o lugar que ocupam cada um dos agentes educativos. Além do mais, atendendo ao caráter deste relatório é possível afirmar que esta reflexão é de todo pertinente para que as futuras práticas se articulem com os princípios e as necessidades da sociedade do século XXI.

Não resta dúvidas que a informação abunda, circula e é acessível a qualquer indivíduo, através de vários meios. No entanto, tal como afirma Roldão (2004) ter acesso à informação não significa que se detém conhecimento, uma vez que a obtemos em bruto, sem qualquer tipo de tratamento. Alarcão (2010), vai ao encontro desta ideia ao referir que a informação é uma condição necessária para o conhecimento, porém não é suficiente para o construir, porque “a informação, se não for organizada, não se constitui em conhecimento, não é saber, e não se traduz em poder” (p. 17). Neste contexto, o professor surge como um mediador de toda esta informação, atribuindo-lhe significado e criando, conseqüentemente, oportunidades de construir conhecimentos.

Não obstante, parece-me importante que na era da informação e do conhecimento, sejamos capazes de reconhecer que a escola e os professores não detêm o monopólio do saber. É necessária uma reorganização da relação entre os professores e os alunos, para que os “alunos abandonem os papéis de meros receptores e os professores sejam muito mais do que simples transmissores de um saber acumulado” (Alarcão, 2010, p. 27).

Naturalmente, a escola e especialmente as salas de aulas, deverão abandonar a função de meros veículos do conhecimento e se transformar em pontos de procura e de produção dos mesmos. Concetualizando a escola desta maneira, urge empregar estratégias de organização de aprendizagens que coloquem o aluno no centro da

aprendizagem conferindo-lhe poder, responsabilidade e autonomia para despoletar a capacidade de auto e hétero aprendizagem (Alarcão, 2010).

Ao darmos notoriedade ao sujeito que aprende temos que declarar a morte do docente? Longe disso, é neste cenário que o papel do docente se engradece, visto que ele se torna num guia da longa jornada rumo ao conhecimento, cabendo-lhe a árdua missão de “formar o carácter e o espírito das novas gerações” (Delors et al., 1997, p. 131). Nos dias de hoje, o professor tem de conceber, organizar e impulsionar momentos que estimulem a aprendizagem e a autoconfiança dos alunos, despertando a curiosidade e a autonomia dos mesmos (Delors et al., 1997).

Além disso, o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) propõe uma nova forma de encarar o processo de ensino-aprendizagem e redefine o papel do aluno e do professor. Neste sentido, a gestão curricular e pedagógica apoia-se na importância de construir uma relação entre os alunos e o património cultural, de maneira a potencializar aprendizagens verdadeiramente significativas, delegando ao docente o papel de interlocutor qualificado, pelo facto de ser responsável por desencadear essa relação e por criar condições que a permitam torná-la enriquecedora no âmbito das aprendizagens e das competências. Por conseguinte, os docentes devem dispor de autonomia suficiente para gerir o currículo, sendo responsáveis pela tomada de decisões curriculares e pedagógicas que sustentem um “projeto de formação significativo e empoderador” (Cosme, 2018, p. 10).

Diante desta conjuntura, o docente tem de se consciencializar que está continuamente num processo de autoformação e de construção da identidade profissional. Por essa razão, muitos autores defendem a postura de um professor reflexivo, que permite transcender a conexão linear e mecânica entre o conhecimento teórico e a prática na sala de aula que se estabeleceu numa escola do passado (Gómez, 1992).

Sousa (2002) afirma que os docentes ao refletirem constantemente sobre as suas práticas e a não se limitarem a reproduzir ideias e condutas alheias ao seu contexto, têm mais sucesso perante os seus alunos nos processos de transmissão, negociação e aquisição que ocorrem na sala de aula. À luz do pensamento de Alarcão e Roldão (2010), o ato de refletir instiga no docente um grau de exigência cada vez maior, visto que o docente reflete na ação e sobre a sua ação, com o intuito de a aprimorar constantemente. Consequentemente, o docente nutre mais segurança na sua ação mostrando-se confiante e recetível a experimentar novos métodos e estratégias de ensino-aprendizagem.

Aliada a uma prática reflexiva, surge invariavelmente a ideia de professor investigador. Através da reflexão o docente é capaz de identificar problemas em várias áreas, tomando isso como ponto de partida pode valer-se, ou não, da ajuda de outros profissionais, para investigar e elaborar estratégias de atuação com o intuito de resolver os problemas identificados, levando a uma melhoria gradual do exercício da sua profissão (Pacheco, 2001).

Por todos estes motivos, podemos compreender que educar na sociedade atual não se limita à reprodução de normativos emitidos por um centro decisor, mas diz respeito, à valorização das intenções das crianças e do património cultural, estando aliado à gestão autónoma e flexível do currículo que permite valorizar não só o papel do aluno, como também do docente (Cosme, 2018). Para além disso, o docente tem de aliar à sua prática os processos de reflexão e investigação porque assim tem a oportunidade de criar um cenário singular que permite dar resposta a um problema particular de forma responsável, ponderada e crítica. Só assim, a sua *práxis* poderá impulsionar uma mudança da escola do século XXI.

1.3. A planificação e a avaliação: aliados das práticas educativas

Após uma breve reflexão acerca do papel do docente na sociedade do século XXI, é fundamental reconhecer o valor da planificação e da avaliação ao longo do processo de ensino-aprendizagem, pois são, incontestavelmente, dois aliados às boas práticas educativas.

A planificação é um dos instrumentos mais relevantes para o exercício da atividade do docente. Com a utilização desta imprescindível ferramenta, é possível estruturar, de forma simplificada, os conteúdos a explorar, as intenções pedagógicas, os materiais a selecionar, bem como as ferramentas de avaliação que serão utilizadas, num curto ou longo espaço de tempo. Conforme menciona Pacheco (2001), a planificação deve ser entendida como uma ferramenta que permite organizar e antecipar, de forma flexível, toda a atividade didática decorrente na sala de aula. Na perspetiva de Zabalza (2001), planificar corresponde ao ato de converter uma ideia num plano de ação que inclui os conteúdos a explorar, as sequências de atividades a realizar e a avaliação que será contemplada.

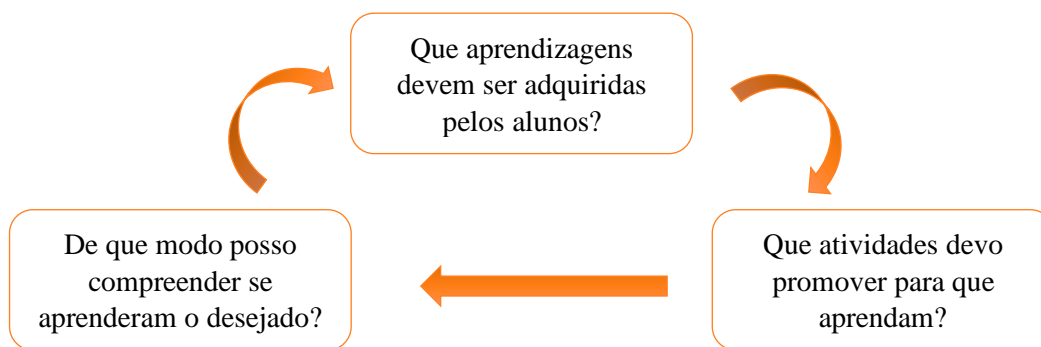
Anteriormente foi reconhecido ao docente o papel de gestor do currículo. Por esse motivo, deve fazer uso da planificação, pois no entender de Silva e Lopes (2015) o ato de

planificar permite articular as intenções curriculares às necessidades dos alunos. Será este o único aspeto que move o docente no momento de planear? Evidentemente que não. Segundo Zabalza (2001), o docente planifica para definir uma orientação, apaziguando a ansiedade e a incerteza perante a sua ação, aumentando os níveis de confiança, para definir os objetivos a alcançar, apontando os materiais e as atividades que irá empregar e para delinear as estratégias de atuação no decorrer da sua prática.

O docente pode recorrer a diferentes tipos de planificação de acordo com a dimensão temporal que pretende projetar. Deste modo, o docente pode recorrer à planificação a longo prazo, que tem como finalidade estabelecer os conteúdos a explorar e os tempos letivos disponíveis, no decorrer do ano letivo, de forma a assegurar o cumprimento do programa. Também pode se valer da planificação a médio prazo que é mais detalhada e valoriza mais o processo de ensino-aprendizagem, tendo em atenção o contexto em que será aplicada. Por fim, pode dispor da planificação a curto prazo, que se refere aos planos de aula, onde devem estar evidenciadas as áreas de competências que serão exploradas, as aprendizagens essenciais que serão potencializadas, bem como as atividades que serão consideradas na prática (Silva & Lopes, 2015).

É certo que planificar o momento de ensino-aprendizagem não é uma tarefa fácil dada a quantidade de fatores que orbitam em torno desse processo. Com efeito, o docente deve orientar a sua prática mediante três questões:

Figura 1 - Questões essenciais para a construção da planificação (Silva & Lopes, 2015)



Para que seja possível elaborar atividades dinâmicas, relevantes e adequadas ao grupo de trabalho é fundamental que o docente transporte estas três questões para o centro da sua planificação, porque as respostas a estas perguntas estão intimamente relacionadas e potencializam toda a ação do docente (Silva & Lopes, 2015). Contudo, é imperativo reconhecer que a planificação nem sempre se operacionaliza tal como foi delineada,

porque muitas vezes é essencial adaptá-la às necessidades momentâneas dos alunos. Com isto, é importante reconhecer que o docente tem de elaborar um plano realista, aberto e flexível, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem não é algo estanque e impessoal (Pacheco, 2001).

Agregada à planificação, surge a avaliação, uma componente intrínseca do ensino e da aprendizagem. Segundo Roldão (2008), avaliar é um “conjunto organizado de processos que visam (1) o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida, e que incorporam, por isso mesmo (2) a verificação da sua consecução” (p. 41). Fernandes (2005), afirma que avaliar é uma ferramenta que pretende aperfeiçoar, corrigir, orientar, diagnosticar e comunicar todo o desempenho do aluno, do docente e da prática. Concebendo a avaliação desta forma, é fundamental que esta aja de acordo com os objetivos tracejados na planificação.

Lopes e Silva (2012), afirmam que o sucesso escolar influencia vigorosamente a vida dos alunos e naturalmente esse sucesso depende da avaliação feita pelos professores, sendo marcada por uma relação de poder ou por uma relação de apoio à aprendizagem. Quando a relação se baseia no poder, utiliza, essencialmente, a avaliação sumativa, já a relação que assenta no apoio à aprendizagem, privilegia o uso da avaliação formativa. Refletindo acerca destes dois tipos de avaliação, surge dois conceitos que os mesmos autores diferenciam nitidamente, **avaliar** e **classificar**. Será que essas diferenças conceituais afetam diretamente o aluno? Claro que sim, **avaliar** “ajuda a averiguar se os alunos estão a realizar os progressos pretendidos e a encontrar os caminhos necessários para que consigam atingir as metas estabelecidas” (p. 2), enquanto **classificar** tem como finalidade confirmar quais os saberes adquiridos pelos alunos, atribuindo-lhes uma determinada classificação que é usada, muitas vezes, para os rotular como bons ou maus alunos.

Tal como refere Fernandes (2005), é consensual no seio da comunidade académica a urgência em mudar e melhorar as práticas de avaliação que se desarticulam das exigências curriculares e sociais que se fazem sentir na sociedade do século XXI. Nesta linha de pensamento, vários autores consideram que o uso da avaliação formativa deve ser o caminho a seguir para a mudança. Com ela é possível reconhecer as dificuldades dos alunos e identificar as suas causas, sendo capaz de “preencher possíveis hiatos entre a compreensão dos alunos e os objetivos desejados para a aprendizagem” (Lopes & Silva, 2011, p. 2). Privilegiar o uso da avaliação formativa implica um envolvimento ativo dos

professores e dos alunos ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, é imperativo que os professores comuniquem aos alunos quais os objetivos de aprendizagem, dando-lhes oportunidade de avaliarem os seus progressos, devendo facultar-lhes um *feedback* frequente que objetiva melhorar as suas aprendizagens.

Com a homologação do Decreto-Lei n.º 55/2018, 6 de julho, a avaliação formativa é reconhecida como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem e assume-se como uma modalidade de avaliação predominante nos vários domínios curriculares. O recurso a esta modalidade, potencializa a recolha sistemática da informação, fazendo uso de uma miríade de procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de dados que permitem melhorar o ensino e elevar a qualidade da aprendizagem.

Podemos, então, compreender que planificar e avaliar não são meros instrumentos de trabalho, mas sim, dois elementos que se articulam e determinam o sucesso educativo. Deste modo, o docente não se pode limitar a usar ferramentas de planificação e avaliação concebidas por entidades educativas alheias ao contexto de ensino, caso isso aconteça o docente está a alimentar o «não pensamento» pessoal, transformando a escola numa instituição pouco reflexiva e inerte (Roldão, 2008).

1.4. A Família e a Escola: os alicerces para o pleno desenvolvimento do aluno

Como sabemos, a família é a primeira responsável pela educação das crianças. Mas impedida, por vários motivos, de desempenhar globalmente a função educativa, pede à escola que acolha os educandos e fomente o desenvolvimento integral de todos e de cada um (Leite & Alves, 2005). Nesta lógica, podemos reconhecer que a família e a escola são, indubitavelmente, duas instituições fundamentais para o crescimento das crianças, porque são os primeiros ambientes sociais que lhes oferecem estímulos, ambientes e modelos que serão os alicerces da sua formação pessoal e profissional (Diogo, 1998).

Neste sentido, ambas as entidades devem agir como parceiras e não como rivais, para isso têm de aliar esforços, partilhar objetivos e reconhecer que juntas caminharão em direção ao sucesso das crianças (Marques, 2001). No entanto, tal como reconhece Diogo (1998) a relação entre a família e a escola teima em ser parca, limitando-se muitas vezes a reuniões pontuais ou à presença dos pais, como meros espetadores nas festas da escola. Vários estudos, na área da educação, reconhecem a importância de promover um envolvimento entre a família e a escola. Uma relação positiva entre ambas irá beneficiar

os alunos, os encarregados de educação, as instituições de ensino e até mesmo a sociedade (Diogo, 1998).

Tal como afirma Marques (2001) “não há uma única maneira correta de envolver os pais” (p. 20), no entanto a escola pode requerer a sua participação no Projeto Educativo de Escola (PEE), no Projeto Anual de Turma (PAT) ou noutros projetos escolares. Estando despertos para o carácter heterogéneo da comunidade educativa, é crucial que os docentes sejam capazes de comunicar com a família e com a comunidade, de maneira ativa e eficiente. Com isto, espera-se que os valores da escola estejam aliados aos valores da família para que seja desencadeado um ensino de qualidade (Manta, 2015). Todo este processo resultará num aumento da motivação dos alunos, mostrará aos pais o trabalho dos professores, permitirá que os pais se envolvam no processo de ensino-aprendizagem dos filhos e motivará os professores a melhorar cada vez mais as suas práticas.

Felizmente, os benefícios da relação família-escola já são estudados e valorizados há muitos anos, mas ainda hoje encontramos, em algumas instituições de ensino, dificuldades em envolver a família e a comunidade na vida escolar. Essa ligação impulsionará a comunicação entre ambas, facilitando o conhecimento e a compreensão dos contextos e das necessidades das crianças que influenciam o processo de ensino-aprendizagem, porém Leite e Alves (2005) realçam que a cooperação entre ambas requer “vontade, tempo, perseverança” (p. 6).

Capítulo II – Organização Curricular

Face aos múltiplos desafios que são lançados à Educação, espera-se que as escolas de hoje sejam capazes de promover uma educação de qualidade que aposte na formação holística das crianças e que seja capaz de incluir todas e cada uma delas.

A este propósito, Zabalza (1998) caracteriza a educação de qualidade como aquela que dispõe de uma estrutura eficiente, apta para que todos os alunos se desenvolvam em plenitude, independentemente dos seus contextos de vida social, económico e cultural. Nesta sequência de ideias, é fundamental abandonar a ideia de currículo standardizado, onde a criança tem de encontrar uma “brecha” para se encaixar e conseguir alcançar os resultados definidos.

Reconhece-se, então, a importância do docente no momento de gerir e adaptar o currículo às necessidades do grupo, desviando-se do tão falado currículo pronto-a-vestir de tamanho único. Felizmente, emergiu um conjunto de pressupostos legais que sustentam e orientam uma prática pedagógica centrada na gestão autónoma e flexível do currículo, com o intuito de o ajustar aos contextos específicos e às necessidades dos alunos.

Desta maneira, neste capítulo pretende-se encontrar uma definição de currículo, compreendendo a sua essência e refletir sobre a conceção do mesmo em Portugal, analisando as diretrizes fixadas pelo Estado para regular a prática do docente.

2.1. Currículo: à procura de uma definição

No seio das Ciências da Educação, o currículo tornou-se numa área de grande investigação e indagação, permitindo compreender a situação educativa que se vive nas nossas escolas. Ao mesmo tempo que o currículo auferiu valor no âmbito educativo, ganhou, em termos terminológicos, um sentido ambíguo. Por esse motivo, é importante tentar esclarecer o conceito de currículo que emergiu no século XIX, mas que se alterou ao longo dos anos, dando espaço a outras definições e teorias (Pacheco, 2001).

Segundo Pacheco (2001), o termo currículo deriva da palavra latina *currere*, que expressa a noção de caminho, percurso ou trajetória a seguir. Remetendo esta aceção para o âmbito educativo, podemos depreender que o currículo poderá estar associado a um plano rigorosamente delineado com base nos objetivos, nos conteúdos e nas atividades de cada área disciplinar. Na perspetiva de Phenix (citado por Morgado, 2000), o currículo é

visto como “um modelo organizado do programa educativo da escola descrevendo a matéria, o método e a ordem do ensino – o que, como e quando se ensina” (p. 23).

De acordo com as perspectivas mencionadas, Ribeiro (1992) clarifica que podemos considerar o currículo como um conjunto de experiências às quais os alunos estão sujeitos no ambiente educativo. Todavia, o autor não cinge o currículo às experiências planejadas e apresentadas pelos docentes, valoriza de igual forma aquelas experiências de aprendizagem provenientes das interações e das vivências escolares. Nesta ótica, o currículo não é considerado um plano absolutamente previsto e rígido, mas sim um plano que pode ser influenciado pelas crenças, valores e atitudes de todos os envolvidos (Pacheco, 2001).

Consequentemente, o currículo é, simultaneamente, uma intenção e uma realidade que sucedem num determinado contexto. Enquanto plano de intenções, o currículo é uma proposta de cariz político que define as diretrizes educativas, contudo esse plano torna-se real no momento em que é colocado em prática, envolvendo vários atores (Pacheco, 2000). Nesta lógica, Morgado (2000) afirma que o currículo é um mecanismo de comunicação entre a teoria e a prática, sendo certo que o professor deve adotar uma postura de investigador de maneira a otimizar esse mecanismo.

Ribeiro (1992) faz referência a três tipos de currículo que surgem, inevitavelmente, associados às atividades escolares, nomeadamente, o currículo formal, o informal e o oculto. O currículo formal representa as atividades formalmente planejadas e organizadas que objetivam desencadear aprendizagens expressamente definidas por normativos emitidos por centros decisores. Por seu turno, o currículo informal corresponde às atividades menos estruturadas que se desenvolvem na escola, como é o caso dos clubes, do desporto escolar ou de outros projetos que a escola coordena. Por outro lado, o currículo oculto refere-se a todas as aprendizagens efetivadas pelos alunos que não estão patentes no currículo formal, mas que se constituem parte integrante das experiências dos alunos no espaço educativo (Ribeiro, 1992).

Feita uma breve reflexão sobre o conceito de currículo e estando consciente das exigências da sociedade do conhecimento, Leite (2003) menciona que a escola e os professores devem privilegiar o envolvimento do aluno na construção do currículo, assegurando o desenvolvimento de competências, atitudes e valores essenciais à aprendizagem. Nesta lógica, um currículo adaptado às necessidades dos alunos deve ser estruturado, em parte, na escola pelo professor de forma opcional, flexível e com

objetivos, afastando a ideia de currículo pronto-a-vestir de tamanho único, que desvaloriza o trabalho dos professores nas “dimensões analíticas, reconstrutivas e responsabilizadoras” (Formosinho, 2007, p. 10).

2.2. Currículo na Educação Pré-Escolar

Com a implementação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), esta valência foi considerada a primeira etapa da educação básica no processo educativo da criança, colocando-a sobre a tutela do ME. Desta forma, cabia ao mesmo o dever de traçar diretrizes que auxiliassem a planificação dos educadores, com o intuito de potencializar a qualidade da educação (Vasconcelos & Assis, 2008).

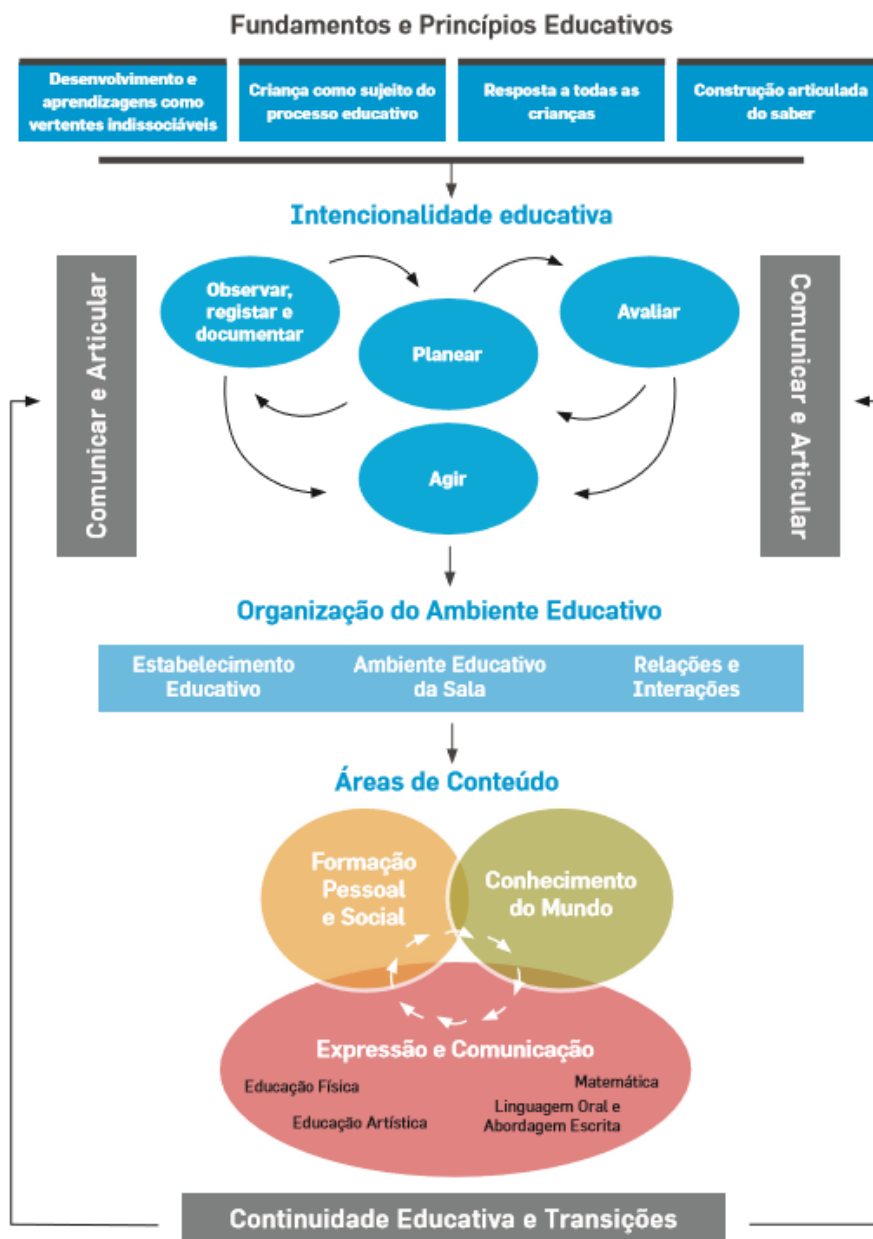
Consequentemente, a instrumentalização do currículo na Educação Pré-Escolar (EPE) apoia-se nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). As OCEPE foram publicadas pela primeira vez em 1997 e após quase duas décadas de aplicação foram revistas, constituindo-se num documento de referência a todos os educadores de infância, visto que abarcam um conjunto de princípios e orientações que devem ser valorizadas no momento de planificar (Vasconcelos, 2012).

Nas palavras de Godinho (2005) as OCEPE, em conjunto com outros documentos normativos, fomentam a descentralização do poder na medida em que a responsabilidade pelo desenvolvimento curricular é transferida dos centros administrativos para os educadores de infância. Na mesma linha de pensamento, França e Mendes (2010) alertam que as mesmas não têm de ser vistas como um programa a cumprir, mas sim como um conjunto de sugestões de carácter flexível e abrangente que oferece ao educador “espaço de manobra” (p. 81) para adaptá-las ao contexto e às necessidades das crianças.

Na orgânica das OCEPE são contemplados quatro princípios educativos que sustentam o desenvolvimento da ação pedagógica, defendendo uma educação holística. O docente ao refletir sobre esses princípios transporta para a sua ação uma intencionalidade educativa que decorre do processo de observação, planificação, ação e avaliação. Naturalmente, o educador deve comunicar a sua ação a todos os intervenientes e deve incluir estratégias que facilitem a articulação entre as suas práticas e os diversos contextos da criança, valorizando a continuidade educativa. Para além disso, necessita de organizar o ambiente educativo de forma a facilitar o processo de desenvolvimento e aprendizagem de cada criança. São ainda consideradas as áreas de conteúdos e os respetivos domínios que estão na base de uma educação integrada e globalizante. Esta

organização geral está representada na figura 2 e espelha o processo interativo e amplo que está associado ao desenvolvimento curricular na EPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Figura 2 - Instrumentalização do currículo através das OCEPE



Ponderando o que foi dito anteriormente, facilmente percebemos que a instrumentalização do currículo na EPE, em Portugal é sustentada por um documento oficial que beneficia a ação do educador de infância, sem balizar os conteúdos, as aprendizagens e as atividades a desenvolver. Por esse motivo, é possível afirmar que o

responsável pela gestão e organização do currículo é essencialmente o educador de infância, que tem a possibilidade de moldar toda a sua ação, mediante os interesses e as necessidades das crianças.

2.3. Currículo no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Partindo da análise da LBSE, podemos mencionar que o 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) tem carácter universal, obrigatório e gratuito. É um ciclo de ensino globalizante marcado pela prática da monodocência, porém o docente tem a possibilidade de ser coadjuvado em áreas especializadas.

Contrariamente à EPE, neste ciclo de ensino, vigora um leque de aprendizagens essenciais que legitimam um conjunto de conhecimentos a adquirir, entendidos como conteúdos de conhecimento fundamentais, articulados, estruturados e significativos, bem como uma miríade de capacidades e atitudes a desenvolver no decorrer da escolaridade obrigatória.

Apesar da tendência centralizadora que se viveu nos últimos anos, o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, delegou às escolas a possibilidade de gerir cerca de 25% do currículo. Isso concede, às escolas e aos professores, o poder de decisão sobre as principais medidas curriculares e pedagógicas a adotar, de modo a que todos os alunos alcancem as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho.

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória é um documento de referência à organização do sistema educativo que sugere a “liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia” (Ministério da Educação, 2017, p. 5). Este documento está organizado em quatro partes: princípios, visão, valores e áreas de competências e contribui, indubitavelmente, na organização e gestão curricular e no enquadramento de estratégias, de metodologias e de mecanismos didático-pedagógicos a utilizar ao longo das práticas.

Por conseguinte, o Perfil dos Alunos delinea o que é esperado que os jovens alcancem no final da escolaridade obrigatória, e para tal, é importante que se firme um compromisso entre a escola, a ação do docente e as famílias. Deste modo, pretende-se que, no final da escolaridade obrigatória, o jovem seja um cidadão capaz de analisar e

indagar criticamente o mundo, de ponderar e selecionar a informação, de projetar hipótese, de tomar decisões eloquentes e conscientes e de rejeitar todas as atitudes que gerem discriminação e exclusão social. Além disso, objetiva-se que o jovem assuma uma atitude autónoma, responsável e consciente de si e dos outros e que seja capaz de responder às mudanças que imperam num mundo em constante evolução. Tenciona-se, igualmente, que seja criativo, tenha um pensamento crítico e autónomo e desenvolva competências favoráveis ao trabalho colaborativo. Por fim, espera-se que conheça e honre os princípios de uma sociedade democrática, preze o respeito pela dignidade humana e pela prática de uma cidadania ativa (Ministério da Educação, 2017).

Para além do ME estruturar os conteúdos a lecionar nas diferentes disciplinas, estabelece os tempos letivos de cada uma delas sob a forma de uma matriz curricular. Atualmente, estão em vigor duas matrizes curriculares, a expressa no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho e a expressa no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Esta situação deve-se ao facto de a aplicação da segunda estar a ocorrer de forma gradual, não abrangendo, no ano letivo 2018/2019, todos os anos de escolaridade. Fazendo uma breve análise a ambas, é possível vislumbrar pequenas mudanças no tempo mínimo dispensado para cada disciplina, sobretudo no que diz respeito à Educação Artística e Educação Física, onde há um aumento significativo de duas horas semanais. Para além disso, são valorizadas na matriz definida pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, duas áreas de integração transversal, a Cidadania e Desenvolvimento, com o propósito de promover o exercício da cidadania ativa, da participação democrática e do debate de ideias sobre temas da atualidade. E por outro lado, integra a Tecnologia da Informação e da Comunicação (TIC), vista como uma área de natureza instrumental que dará apoio às aprendizagens a desenvolver.

A publicação do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, para além de provocar mudanças nas matrizes curriculares, permitiu a institucionalização do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular. Tal projeto leva as escolas e os professores a se responsabilizarem na tomada de decisões curriculares que fomentam “um trabalho de formação culturalmente significativo”, que despertam a capacidade de empreender modos diferentes de organizar os espaços, os tempos e os trabalhos e que definam atividades e estratégias que impulsionem a inteligência, a autonomia e a envolvimento dos alunos na gestão das vivências em contexto educativo (Cosme, 2018, p. 7).

Nesta ótica, o PAFC vem reformular o paradigma educativo, desafiando os agentes educativos a contemplar outras formas de ensinar e aprender e a valorizar a abordagem ao património cultural. Para tal, as instituições de ensino e os docentes devem dispor de um certo grau de autonomia capaz de impulsionar a criação de um projeto de formação significativo e emancipador que confere ao docente o papel de interlocutor qualificado. Com esta proposta é esperado que a gestão curricular se alicerce numa relação entre os alunos e o património cultural, garantindo a construção de aprendizagens verdadeiramente significativas. Deste modo, a gestão autónoma e flexível do currículo é uma questão essencial ao PAFC, porque é necessário reconhecer a “importância das singularidades pessoais, experienciais e culturais dos alunos, das particularidades dos contextos escolares e das especificidades epistemológicas do património das informações, instrumentos, procedimentos e atitudes de cada disciplina” (Cosme, 2018, p. 12).

O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, prevê que as escolas ao deterem um substancial grau de autonomia podem, em diálogo com a comunidade educativa, promover o trabalho interdisciplinar de forma a potencializar as aprendizagens essenciais. Para além disso, têm a hipótese de explorar a área da Cidadania e Desenvolvimento na tentativa de promover o exercício de cidadania ativa e plena, sendo certo que cabe a cada escola gerir e aprovar a sua estratégia de exploração da área. Além do mais, as capacidades de pesquisa, avaliação, reflexão e pensamento crítico e autónomo podem e devem ser estimuladas desde cedo, para que os alunos sejam capazes de dar respostas eficazes aos problemas do quotidiano. Acresce ainda, a possibilidade de adotar diversas formas de organização do trabalho, nomeadamente o trabalho colaborativo e a coadjuvação entre docentes, de maneira a rentabilizar o trabalho do docente e a canalizar a sua atenção para o aluno. Paralelamente, é possível criar oportunidades de explorar o trabalho projeto ou promover experiências de comunicação a vários níveis que proporcionam aos alunos aprendizagens significativas. Por fim, destaca-se a possibilidade de reforçar as estratégias de avaliação, que se centra na utilização de diversos instrumentos de avaliação que irão facilitar a identificação das dificuldades de aprendizagem do aluno e posterior reajuste das práticas educativas que conduzem à melhoria da qualidade das aprendizagens.

Perante o mencionado, é possível depreender que o sistema educativo português está a dar largos passos em direção à descentralização, evocando um conjunto de práticas deliberativas fundamentais à ação educativa. Tal cenário sustenta e viabiliza a mudança

de paradigma que tanto se anseia corporizar no sistema educativo. Levando em consideração os aspetos mencionados e de acordo com Leite (2003), é essencial que os professores exerçam um papel ativo no desenvolvimento curricular, explorando todas as áreas e componentes do Currículo de maneira transversal, articulada, intencional e sobretudo contextualizada.

Parte II – Enquadramento Metodológico

Capítulo III – A Investigação-Ação enquanto metodologia para melhorar a Educação

Nos dias que correm, encontram-se e entrecruzam-se, nas escolas, condições sociais díspares. Tal facto, incita um questionamento constante, na tentativa de encontrar meios que assegurem o bem-estar e estabeleçam os conteúdos e os valores a difundir (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008).

Com o emergir desta necessidade, surge, no domínio das Ciências da Educação, uma pedagogia que considera a investigação uma componente elementar para o processo de ensino-aprendizagem, fundamental para a motivação dos alunos e para a conquista de respostas aos desafios do futuro (Amado, 2014). À luz do pensamento de Sousa (2009), o ato de investigar permite transpor as barreiras do conhecimento atual, conquistando novos conhecimentos em áreas pouco exploradas, sempre com o objetivo de aumentar o bem-estar social. Para tal, surgem várias metodologias que privilegiam e atuam mediante procedimentos, intenções, características e métodos investigativos próprios.

Não obstante, no campo da educação é privilegiado o uso da Investigação-Ação (I-A) como instrumento que impulsiona a mudança. Assim, esta metodologia tenciona responder a problemas concretos, contextualizados e distantes do frenesim normativo. Para isso, o investigador tem de observar, questionar, formular questões, refletir, estabelecer os objetivos e as metodologias a utilizar e monitorizar e avaliar os resultados (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008).

Sendo assim, neste capítulo procura-se clarificar o conceito de I-A, refletir sobre os seus desígnios e características, bem como elucidar as fases desta metodologia, as técnicas e instrumentos de recolha de dados e os métodos de análise de dados.

3.1. Investigação-Ação: à procura de uma definição

É certo que definir um conceito é sempre algo redutor, porém, permite compreender as suas características fundamentais. Definir I-A é uma tarefa especialmente complexa, em virtude da recentidade do tema, das diversas visões filosóficas que sustentam este conceito e da sua imensa área de aplicação (Máximo-Esteves, 2008).

O vocábulo “investigação” advém da palavra latina *investigation*, cujo significado remete-nos para a entrada nos vestígios, isto é, compreender uma determinada situação através do estudo dos sinais exteriorizados. Agregando as palavras investigação e ação,

auferimos a designação de uma estratégia metodológica que é regularmente utilizada pelo docente, sobre a ação pedagógica desenvolvida junto dos alunos (Sousa, 2009).

No vasto conjunto de definições de Investigação-Ação, Bogdan e Biklen (1994, p. 292) entendem que esta corresponde à “recolha de informação sistemática com o objetivo de promover mudanças sociais”, sendo certo, que o investigador se envolve efetivamente no âmago da investigação. No mesmo sentido, Fonseca (2013) considera a I-A como um processo de indagação que fomenta a reflexão crítica sobre a prática educativa, a fim de promover a inovação e a melhoria da mesma. Trata-se, portanto, de uma metodologia contextualizada, visto que parte da observação da realidade educativa, considerando as carências e os dilemas que nela se vive, na tentativa de encontrar uma resposta adequada aos problemas sinalizados.

Contando que a I-A preza a descrição, a indução, a procura de teoria fundamentada e o estudo dos comportamentos pessoais, podemos encará-la como uma metodologia de investigação qualitativa. Bogdan e Biklen (1994), salientam que o recurso a este tipo de investigação não se limita a responder a simples questões ou a testar hipóteses, mas a compreender os comportamentos sociais dos sujeitos em estudo, numa situação particular. Por seu turno, os dados recolhidos por meio desta investigação são “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 16). No entender de Coutinho (2014), a interpretação que cada investigador faz aos dados recolhidos depende da sua própria racionalidade, facto que regula a objetividade e a verdade dos dados analisados.

Entenda-se então, que no âmbito da I-A os docentes questionam, ponderam e refletem a respeito das teorias, das práticas e dos valores educativos que defendem, com o propósito de impulsionarem e redefinirem a organização educativa da escola de hoje (Fonseca, 2013). Atendendo ao pensamento de Máximo-Esteves (2008), é lícito afirmar que esta metodologia implica a articulação simultânea entre a teoria e a prática, quebrando o fosso criado entre ambas as vertentes e permitindo a construção de um saber teórico sobre a prática.

Efetivamente, a I-A mais do que uma metodologia de investigação é uma alavanca para o desenvolvimento profissional dos docentes e para a mudança no processo de ensino-aprendizagem. Com a sua aplicação é possível potencializar as “competências interpretativas, críticas e reflexivas dos professores, capacitando-os para a criação de

espaços pedagógicos onde o processo de ensino-aprendizagem dos alunos seja contextualizado, integrador, integrado e significativo” (Fonseca, 2013, p. 78).

Podemos, assim, reconhecer que esta metodologia está no centro da mudança e, naturalmente, “forma, transforma e informa”. Informa mediante a construção de conhecimento sobre o contexto em análise, transforma ao incentivar a mudança das práticas através da ação e forma, porque promove o desenvolvimento dos participantes por meio da “aprendizagem experiencial e contextualizada, reflexiva e colaborativa” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008, p. 11). Por esse motivo, é fundamental que os docentes transportem a I-A para as suas práticas, com o uso desta metodologia serão capazes de gerar ambientes educativos indispensáveis aos desafios da atualidade.

3.2. Desígnios e características da metodologia

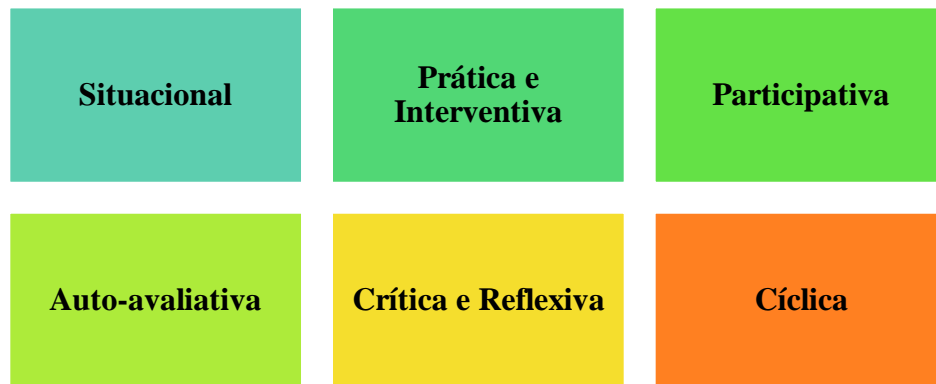
Numa época em que se discute a crise mundial, não só económica, mas também social, espera-se que a escola se (re)construa de maneira a dar respostas aos desafios lançados pelo poder tecnológico da sociedade do século XXI. À vista disso, a investigação-ação em virtude da sua índole crítica e reflexiva, surge como resposta a esse desafio, pois permite que a escola se transforme numa instituição aprendente, capaz de promover aprendizagens contextualizadas e significativas que conduzem ao pleno desenvolvimento do aluno enquanto cidadão crítico e ativo (Fonseca, 2013).

A este propósito, Latorre (2003, p. 27) afirma que “la investigación-acción es un poderoso instrumento para reconstruir las prácticas y los discursos”, não tendo como único propósito gerar conhecimento, mas sim, aperfeiçoar e transformar a prática social e educacional, vincular a investigação, a ação e a formação, ponderar sobre a realidade mais próxima, pressupondo conexões entre a teoria e a prática e fazer do docente o protagonista da investigação. No entender de Sousa (2009, p. 96), deve-se fazer uso da I-A “sempre que um conhecimento específico é requerido por um problema específico, numa situação concreta”. Consequentemente, ao longo do processo de indagação e investigação há, incontestavelmente, produção de saber por meio da reflexão na e sobre a ação, fomentando o desenvolvimento das pessoas envolvidas no contexto investigado (Amado, 2014).

Na sequência do que temos vindo a evidenciar, é possível compreender que a I-A tem características próprias que a diferem de outras metodologias de investigação. Amado (2014) salienta que abordar as características da I-A não é uma tarefa fácil, pois variam

conforme o destaque que dão à investigação ou à ação. Porém, há características transversais a todas as modalidades de I-A, estando patentes na figura 3.

Figura 3 - Características da Investigação-Ação



Primeiramente, apontamos o seu carácter situacional já que se preocupa em analisar, diagnosticar, refletir e atuar sobre um problema particular, que emerge num contexto específico (Sousa, 2009). É de salientar, que esta metodologia não se limita a analisar e a investigar um problema, preocupa-se em delinear um plano de ação que possibilite a resolução do problema sinalizado, evidenciando a sua índole prática e interventiva (Amado, 2014). Na opinião de Sousa (2009), trata-se de uma metodologia eminentemente participativa, já que todos os intervenientes se envolvem ativamente na investigação.

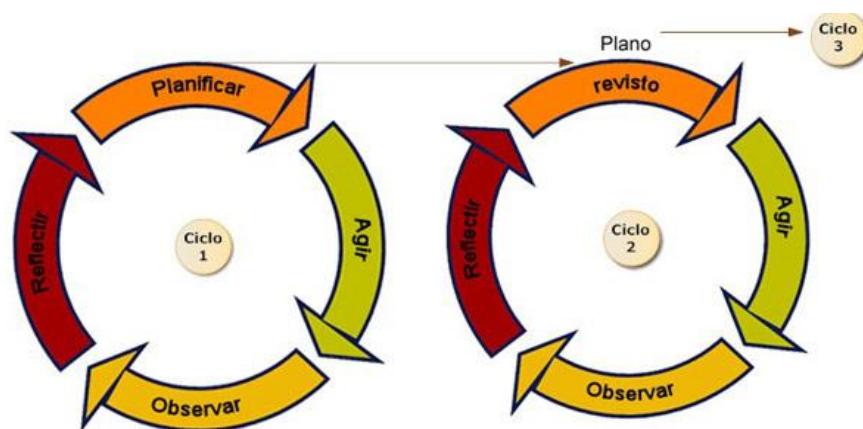
Logicamente, a participação dos intervenientes na ação tem de ser monitorizada, fazendo com que esta metodologia afigure a característica auto-avaliativa, uma vez que é indispensável uma avaliação frequente das situações em estudo, com o intuito de encontrar o melhor caminho a seguir (Sousa, 2009). Com isto, é possível reformular as estratégias de intervenção, a fim de melhorar a prática e alavancar a mudança, evidenciando a sua natureza crítica e reflexiva. Por fim, podemos dizer que se trata de uma metodologia de cariz cíclico, dado que se desenrola num contínuo de “planificação, ação, observação e reflexão”, onde o investigador é desafiado a articular e ponderar as informações recolhidas ao longo da investigação de forma a otimizá-la (Fonseca, 2013, p. 77).

3.3. Fases da investigação-ação

A metodologia de Investigação-Ação é concebida como um processo ativo, interativo e aberto às readaptações necessárias que emergem da análise dos factos em estudo (Máximo-Esteves, 2008). Diante disso, Fonseca (2013) configura a I-A como uma espiral de mudança que se desenvolve por ciclos dinâmicos. Contudo, as várias concepções que se constroem em torno desta metodologia faz com que se estabeleça vários momentos a serem valorizados aquando da sua aplicação.

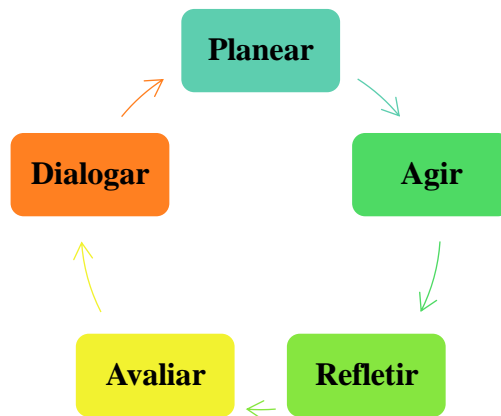
Nesta perspetiva, Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira e Vieira (2009) propõem que as investigações desenvolvidas na alçada da I-A ocorram mediante quatro fases, sendo elas a planificação, a ação, a observação e a reflexão. Como é possível constatar na figura 4, esta forma sequenciada de agir, gera um novo ciclo após cada reflexão com o intuito de melhorar toda a ação. Apesar de usar terminologias distintas, Sousa (2009) defende uma filosofia semelhante à referenciada, no que diz respeito à trajetória a seguir durante a investigação, enaltecendo a planificação, a ação, a avaliação dos resultados e, se necessário, a reformulação da ação.

Figura 4- Fases da Investigação-Ação na perspetiva de Coutinho et al. (2009)



Por outro lado, Fischer (2001) referido por Máximo-Esteves (2008), valoriza um momento, de real significância, que os outros autores não fazem menção, o diálogo. Deste modo, sugere um modelo que contempla cinco momentos de intervenção, estando plasmados no esquema seguinte:

Figura 5- Fases da Investigação-Ação na perspectiva de Fischer (2001) referido por Máximo-Esteves (2008)



Considerando o esquema anterior, é possível compreender que, numa primeira instância, o autor sugere a elaboração de uma planificação de carácter flexível, na qual se procura, através da reflexão, da observação e da análise das contrariedades emergentes na prática, formular as primeiras questões que irão guiar a investigação.

Com a questão que norteia a investigação traçada, principia-se a fase de ação e intervenção no contexto em análise. Esta fase irá possibilitar não só a clarificação da questão de investigação, como também a seleção das estratégias que serão utilizadas para resolver o problema levantado. No período de reflexão, o investigador, fazendo-se valer de várias técnicas e instrumentos, deve proceder à análise dos dados recolhidos no decorrer das intervenções, a fim de refletir, interpretar e atribuir significado a esses dados (Fischer, 2001, citado por Máximo-Esteves, 2008).

Seguidamente, dá-se o momento de avaliar as estratégias concretizadas no âmbito da investigação. A articulação entre os dados recolhidos e as reflexões concebidas, permite que o docente, enquanto sujeito da investigação, retire ilações acerca dos efeitos decorrentes da aplicação das estratégias delineadas, gerando uma avaliação da investigação na sua globalidade (Fischer, 2001, mencionado por Máximo-Esteves, 2008).

Por último, este mesmo autor, sugere a fase do diálogo, que é entendida como uma estratégia de partilha dos pontos de vista e das interpretações que os envolvidos, ou até mesmo os espetadores, têm acerca da investigação. Desta maneira, surgirão críticas e opiniões diferentes acerca do projeto que levarão à sua melhoria e, conseqüentemente, ao seu êxito. Não obstante, o investigador deverá retornar à primeira fase sempre que achar

essencial reestruturar a ação, de forma a alcançar os objetivos delineados na sua investigação.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Com o empreender de uma investigação, há a necessidade de desencadear uma meticulosa recolha de dados, capaz de auxiliar a sinalização dos problemas decorrentes na prática, como também na procura de respostas apropriadas aos problemas identificados. Desta maneira, é necessário definir as técnicas e os instrumentos que viabilizam a investigação (Coutinho et al., 2009). Como tal, irei descrever sumariamente as técnicas e os instrumentos de recolha de dados que foram utilizados no âmbito das minhas práticas pedagógicas e que permitiram estruturar e refletir acerca da minha ação.

Figura 6 - Técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados



3.4.1. Observação participante

O termo observar é, comumente, associado ao ato de olhar atentamente para as situações quotidianas. Porém, enquanto técnica de investigação qualitativa é entendida por Bogdan e Taylor (1975), citados por Fino (2008), como uma “investigação que se caracteriza por um período de interações sociais intensas entre o investigador e os sujeitos, no meio destes, durante o qual os dados são recolhidos de forma sistemática” (p.4).

Para Almeida e Pinto (1976), na observação participante é imprescindível que o observador se integre no grupo em estudo, facilitando uma recolha de informações sólida acerca do mesmo. Fino (2008), faz menção a três tipos de observação, que variam conforme o nível de envolvimento que o investigador estabelece com o grupo: a observação participante periférica; a observação participante ativa; a observação participante completa.

Em primeiro lugar temos a observação participante periférica, onde o investigador estabelece uma relação simplista com o grupo em estudo, garantindo apenas a sua admissão como membro desse grupo, sem que o investigador tenha qualquer envolvimento nas atividades desenvolvidas. Em segundo lugar, surge a observação participante ativa, aqui o investigador assume um papel ativo no grupo, almejando um determinado estatuto que lhe permite participar em todas as atividades desenvolvidas por este, porém mantém um certo distanciamento. Por fim, temos a observação participante completa, nesta forma de observar o investigador participa nas atividades como membro do estudo, tal como um dos seus participantes.

O envolvimento com o grupo permite ao investigador entender diretamente os fenómenos ocorridos nos ambientes em análise, sendo esse o objetivo central da observação participante. Como tal, torna-se numa ferramenta indispensável à investigação ação, porém, é necessário moderar o nível de interação com o grupo e o modo como esta se desenrola, garantindo que o envolvimento do investigador não afeta as metas a alcançar no estudo (Bogdan e Biklen, 1994).

Durante a aplicação dos projetos de Investigação-Ação decorrentes das práticas pedagógicas I e II, privilegiei o uso da observação participante completa, pelo facto de ser reconhecida a minha presença no grupo, possibilitando-me a compreensão direta dos comportamentos, das intenções, das necessidades e dos contextos do grupo.

3.4.2. Registos fotográficos

Com a evolução das novas tecnologias, o acesso à fotografia tornou-se fácil, de tal modo que é natural o professor recorrer à fotografia como auxiliar da aprendizagem. E porque não a utilizar como uma ferramenta de recolha de dados (Máximo-Esteves, 2008)?

As fotografias retiradas ao longo da investigação não têm como objetivo uma produção artística, consistem em uma forma de recolher informações visuais que o investigador pode analisar e reanalisar, podendo acrescentar dados aos que já possui. Este tipo de registo deve ser datado e identificado espacialmente para que o investigador aceda a qualquer momento sem grandes dificuldades, nem perdas de tempo (Máximo-Esteves, 2008).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), ainda que as fotografias nos apresentem uma percepção geral do meio, também podem conceder-nos informações factuais específicas quando aliadas a outras ferramentas de recolha de dados, essenciais à otimização do trabalho do investigador.

3.4.3. Diários de Bordo

O diário de bordo, enquanto componente de registo escrito próprio da investigação qualitativa, é entendido como “colectâneas de registos descritivos acerca do que ocorre nas aulas, sob a forma de notas de campo ou memorandos (...), de observações estruturadas e registos de incidentes críticos” (Máximo-Esteves, 2008, p. 89)

Com este tipo de registo objetiva-se descrever com rigor e clareza os acontecimentos vividos na prática. Para tal, é importante ter em atenção que, durante o registo, “relevam-se o detalhe e não o resumo, o particular e não o geral, o relato e não o juízo de valor” (Máximo-Esteves, 2008, p. 89).

É importante realçar que este instrumento de recolha de dados, assume um carácter pessoal, uma vez que inclui os sentimentos, as emoções e as reações sentidas pelo investigador. É a partir destes registos que o professor-investigador analisa, avalia, constrói e reconstrói a sua ação, levando a uma conseqüente melhoria da prática pedagógica e a um desenvolvimento profissional (Máximo-Esteves, 2008).

3.4.4. Entrevista

A entrevista é um dos instrumentos frequentemente utilizado no âmbito da investigação educacional, sendo caracterizada como “um ato de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal, durante a qual os participantes desempenham papéis fixos: o entrevistador pergunta e o entrevistado responde” (Máximo-Esteves, 2008, p. 93).

Efetivamente, existem vários géneros de entrevistas que emergem de acordo com o propósito do investigador, a formalidade da situação, a direção da investigação e o modelo em que o conteúdo é estruturado. É comum falarmos em entrevistas formais e informais, porém, na investigação de natureza qualitativa surge outros géneros de entrevistas, destacando a entrevista em profundidade, a de história de vida, a semiestruturada e a focalizada no grupo (Máximo-Esteves, 2008).

As entrevistas informais assemelham-se a uma conversa do quotidiano, contudo têm uma intencionalidade, dado que são utilizadas para coletar informações que complementam os dados observados. Por sua vez, as entrevistas formais são estruturadas e normalmente possuem um guião de orientação, onde o entrevistado responde, continuamente, às perguntas propostas nesse guião. O grau de estrutura, do segundo tipo de entrevista, pode variar entre pouca, média e elevada consoante a intencionalidade do investigador (Máximo-Esteves, 2008).

Semelhante à entrevista informal, surge a entrevista em profundidade que se caracteriza por ser pouco estruturada e de resposta aberta, de maneira a obter descrições e comentários detalhados sobre a visão que os participantes têm de uma dada situação, de si próprios e do meio envolvente. Paralelamente, é possível reconhecer a entrevista de história de vida, que objetiva esboçar uma breve biografia do entrevistado permitindo identificar as crenças e os valores que moldam a sua prática pedagógica (Máximo-Esteves, 2008).

No decorrer da entrevista semiestruturada, o investigador coloca uma série de questões abertas e previamente preparadas, dando margem para o entrevistado responder o que sabe e o que pensa sobre o assunto em estudo, obtendo um conjunto de respostas extensas. Por fim, temos a entrevista focalizada no grupo, durante a qual o investigador assume o papel de moderador num debate entre indivíduos conhecedores do tema em estudo, cujos objetivos são, definir um problema de investigação ação e conhecer em profundidade as necessidades e os interesses de um determinado grupo (Máximo-Esteves, 2008).

Em suma, a entrevista é um processo interativo que permite recolher um conjunto alargado de dados, independentemente do tipo de entrevista empregue. No decorrer das práticas pedagógicas privilegiei o uso de entrevistas informais, pelo facto de se traduzirem em conversas diárias capazes de recolher informações essenciais, sobretudo para a caracterização e compreensão do grupo e da escola. Pelo facto de apresentar alguma imaturidade no domínio da investigação, não houve qualquer registo dessas entrevistas. Contudo, reconheço que durante a redação e compilação deste relatório surgiu a necessidade de visitar e incorporar essas mesmas entrevistas.

3.5. Métodos de análise de dados

Na perspetiva de Máximo-Esteves (2008), a análise e a interpretação dos dados configuram-se como um processo de cariz interativo, uma vez que acontece continuamente ao longo da investigação. O autor, apesar de reconhecer que é um procedimento um tanto rudimentar, propõe que à medida que se recolhe os dados se faça as primeiras interpretações, obtendo aceções em bruto, que mais tarde serão refinadas mediante uma análise mais detalhada.

De facto, são inúmeros os trabalhos e as referências que existem sobre a forma de realizar a análise e a interpretação de dados. Contudo, o mesmo autor expõe os dispositivos analíticos, vulgarmente utilizados para a interpretação de dados, segundo a perspetiva de Kvale (1996):

1. A **condensação** é um processo que visa sintetizar as informações recolhidas, através dos diários, das notas de campo e das entrevistas. Neste processo, é realizado a análise dos textos com o intuito de obter “unidades de significado natural, identificando, explicitando e relacionando os temas fundamentais que daí emergiram” (Máximo-Esteves, 2008, p. 104).
2. A **categorização** baseia-se na distribuição dos dados recolhidos por categorias, que podem ser estudados em forma de texto narrativo ou através da disposição em tabelas ou quadros. Este processo visa reduzir o texto, de modo a identificar e codificar os elementos que serão estudados.
3. A **estruturação narrativa** é um processo que promove a ordenação temporal e social dos dados recolhidos ao longo das entrevistas, de forma a obter uma única narrativa situada no tempo e no espaço.
4. Os **dispositivos *ad hoc*** caracterizam-se pela exploração de técnicas e abordagens de tratamentos de dados de forma indefinida e livre. Este método de análise de dados pode valer-se de alguns, ou de todos os métodos acima mencionados.

Todos estes mecanismos analíticos devem ser encarados como “instrumentos fundamentais para «fazer falar os dados»”, exigindo, portanto, ao docente-investigador, uma postura dotada pelo rigor, pelo pensamento reflexivo e pela conduta moral, pois trata-se de um processo que ambiciona encontrar vínculos que expliquem as situações observadas e narradas (Máximo-Esteves, 2008, p. 105).

É importante mencionar que os projetos de I-A realizados nas práticas pedagógicas não contemplaram esta etapa, pelo facto de os resultados obtidos a curto prazo não serem suficientemente firmes para fazer uma avaliação rigorosa acerca das estratégias utilizadas.

Parte III – Parte Pedagógica

Capítulo IV – Intervenção Pedagógica na Educação Pré-Escolar

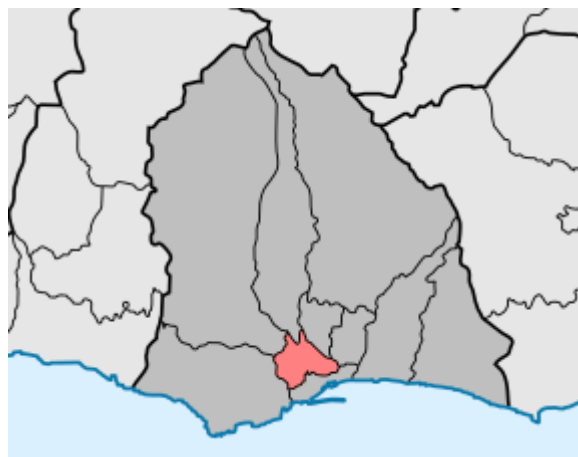
“A educação pré-escolar, ainda que de frequência facultativa, é o primeiro degrau de um longo caminho educativo com um peso decisivo no sucesso escolar e social dos jovens, e o jardim-de-infância configura-se como um espaço de tempo privilegiado para aprendizagens estruturantes e decisivas no desenvolvimento da criança”

(Sim-Sim, 2008, p. 7)

4.1. Caracterização do Meio ¹

A Prática Pedagógica I teve lugar no Complexo Escolar DonaOlga de Brito, particularmente na Sala Laranja. Esta instituição está situada no Caminho da Achada, pertencente à freguesia de São Pedro, no concelho do Funchal (figura 7).

Figura 7 - Freguesia de São Pedro



Esta freguesia é considerada a mais importante das quatro freguesias urbanas do Funchal. A origem do seu nome advém da capela de São Paulo, fundada por Gonçalves Zarco e a sua área comporta um património edificado, sobretudo religioso, com um notável valor histórico e artístico. A população residente em São Pedro é de, aproximadamente, 7273 indivíduos que têm, na sua maioria, idade compreendida entre os 24 e os 64 anos.

A Igreja Matriz desta freguesia é um dos bens mais importantes devido à sua fachada em cantaria e ao portal encimado por três janelas. Para além desta igreja, existe

¹ Informação recolhida na página *online* da Junta de Freguesia de São Pedro e no PEE.

ainda a Igreja de Santa Clara, onde se encontra o túmulo de João Gonçalves Zarco, bem como outras tantas capelas.

Esta freguesia possui ainda diversos equipamentos sociais, como o Auxílio Maternal, o Hospício Princesa Dona Amélia, a Universidade da Madeira e o Asilo da Mendicidade e Órfãos. No que concerne a equipamentos sociais, nesta freguesia podemos encontrar o Paço Episcopal, a Biblioteca Pública Regional, a Biblioteca da Penteada, o Museu da Quinta das Cruzes, o Museu da Fotografia e o Teatro Baltazar Dias. Existem ainda vários serviços, lojas comerciais, escolas, unidades hoteleiras e de restauração.

4.2. Caracterização da Instituição: Complexo Escolar DonaOlga de Brito ²

A Cruz Vermelha é uma instituição humanitária, fundada em 1864, na Suíça, que se rege por um conjunto de princípios, os quais passo a citar: humanidade; imparcialidade; neutralidade; independência; universalidade; unidade; voluntariado. Na Madeira, a delegação da Cruz Vermelha Portuguesa (CVP) foi fundada em 1870, entendendo que para além de cumprir a sua missão prioritária, cabia-lhe também um envolvimento a nível social que se centrasse no acompanhamento, educação e ensino da criança.

No crescente deste propósito, foram construídas pela CVP infraestruturas de apoio às crianças. Assim, ergueu-se o Complexo Escolar da Cruz Vermelha de carácter privado, constituído pelo infantário Donamina, pelo infantário DonaOlga e pela Escola de Ensino Básico/1º Ciclo DonaOlga.

O Complexo Escolar DonaOlga de Brito (figura 8), disponibiliza à sociedade duas vertentes educativas: a EPE, estando a cargo do Infantário DonaOlga, que acolhe crianças entre os 2 e os 5 anos de idade; o 1.º CEB, ministrado na Escola de Ensino Básico/1º Ciclo – DonaOlga. Referente ao ano letivo 2016/2017, a instituição tinha a seu encargo 189 crianças, sendo que, 99 frequentavam o 1º CEB e 90 o infantário.

² Caracterização baseada na análise do PEE e nas Normas Internas de Funcionamento Escolar e Segurança.

Figura 8 - Complexo Escolar DonaOlga de Brito

Esta instituição enquadra-se na modalidade de escola a tempo inteiro, cujo o horário de funcionamento está compreendido entre as 8h00m e as 18h30. Deste modo, as atividades curriculares destinadas ao 1.º CEB decorrem entre as 8h30m e as 13h30m, enquanto as atividades de enriquecimento curricular decorrem no turno inverso às curriculares, entre as 14h30m e as 18h30m.

No que diz respeito às atividades de enriquecimento curricular, a escola oferece aos alunos do 1º CEB as seguintes opções: expressão e educação musical e dramática, inglês, TIC, natação e estudo. Para além disso, os alunos têm a oportunidade de se inscreverem nos clubes (Matemática, Ciências ou Artes), patinagem e cordofones. As atividades de futebol e de dança, exigem um pagamento extra aos encarregados de educação.

A vertente de EPE funciona entre as 8h00m e as 18h30m e cada sala dispõe de uma educadora e duas vigilantes. Analogamente ao 1.º CEB, frui de um conjunto de atividades extra que se adaptam a cada sala consoante as idades das crianças, nomeadamente as atividades de inglês, informática, expressão e educação musical e físico-motora, incluindo natação. Para além destas, têm ao seu dispor atividades de carácter facultativo que necessitam de pagamento extra, como o judo, a dança e o futebol.

Em termos de infraestruturas, a instituição oferece excelentes condições para o desenvolvimento pleno e harmonioso das crianças. Os espaços estão dispostos em dois pisos contando, também, com uma zona exterior. Com a análise do quadro 1 é possível compreender com mais detalhe o que reúne cada zona da escola.

Quadro 1- Recursos físicos da instituição

Rés-do-chão	1º Piso	Exterior
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Refeitório; ▪ Sala dos docentes; ▪ Sala das vigilantes; ▪ Sala de refeições (pessoal docente e não docente); ▪ Gabinete da direção pedagógica; ▪ Sala de reuniões; ▪ 4 salas de EPE; ▪ 1 casa de banho (EPE); ▪ Vestiário das educadoras; ▪ Vestiário das auxiliares /vigilantes; ▪ Gabinete de Expressão e Educação Físico-Motora; ▪ Balneário feminino; ▪ Balneário masculino; ▪ Arrecadação; ▪ 1 casa de banho (pessoal docente e não docente); ▪ Polivalente; ▪ 1 casa de banho (pais); ▪ 2 casas de banho dos alunos (1 masculina e 1 feminina); 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 4 salas de 1º CEB; ▪ Sala de informática; ▪ 2 casas de banho dos alunos (1 masculina e 1 feminina); ▪ 1 casa de banho dos professores; ▪ Escritório da administração; ▪ Secretaria; ▪ Casa de banho privada (administração); 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Piscina; ▪ Sala de Expressão e Educação Musical e Dramática; ▪ Biblioteca; ▪ Arrecadação; ▪ Quinta pedagógica; ▪ Lagar; ▪ Casa de banho; ▪ Campo desportivo coberto; ▪ Pátio;

Interessa, ainda, aludir o PEE empreendido pelo Complexo Escolar Dona Olga de Brito, de maneira a compreender as intenções que estiveram por detrás das práticas efetivadas nesta instituição. O PEE vigora entre 2016-2019 e intitula-se por *Bem-estar físico, emocional e mental*, tendo como principal objetivo promover hábitos de vida saudáveis e fomentar as competências sócio emocionais dos alunos.

4.3. A Sala Laranja

4.3.1. Caracterização da sala

A intervenção pedagógica desenvolvida no Infantário DonaOlga, teve lugar na Sala Laranja, com crianças de 4 anos. Todavia, antes de encetarmos uma reflexão sobre o grupo, importa perceber como se organizava o ambiente educativo na sala, atendendo que é um elemento impulsionador do desenvolvimento infantil e que deve estar em conformidade com as características, os interesses e as necessidades de cada criança (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

A Sala Laranja era ampla e iluminada por janelas que ocupavam uma das paredes da sala (figura 9). Estava equipada de forma adequada, tendo em conta a faixa etária e as necessidades das crianças envolvidas. O espaço encontrava-se devidamente organizado para que as crianças pudessem circular com segurança, dando-lhes oportunidade de escolher o que fazer e como fazer, delegando um certo grau de autonomia a cada elemento do grupo (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Figura 9 - Visão geral da Sala Laranja



Ao entrarmos, encontrávamos do lado direito a zona dos pertences dotada de um conjunto de cabides destinado a cada criança, onde podiam colocar a mochila, a bata, o casaco ou outros objetos pessoais (figura 10). Do lado esquerdo, encontrava-se o placar de informação, onde estava exposto o plano anual de atividades, a planificação semanal, as rotinas diárias e outras informações pertinentes. Nessa mesma zona, existia um armário onde eram colocados os trabalhos das crianças e os materiais necessários para o desenrolar das atividades.

Figura 10 - Zona dos pertences

A sala dispunha de sete áreas de interesse onde as crianças tinham a oportunidade de explorar livremente, sozinhas ou em grupo, as potencialidades de cada uma delas. Deste modo, as crianças podiam brincar nas áreas: da casinha; da casinha das bonecas; da expressão plástica; dos piratas do gelo; da garagem; da biblioteca; dos jogos de tapete. Para além das áreas de interesse, a sala possuía duas mesas de trabalho disponíveis para a realização de atividades orientadas, bem como para a realização de puzzles e desenhos livres.

Figura 11 - Áreas de interesse

Para a exibição dos trabalhos realizados pelas crianças ao longo da semana, a sala beneficiava de dois placares, porém, alguns deles eram expostos nas paredes ou suspensos no teto. A sala possuía quadros didáticos construídos pela educadora, particularmente, o quadro do tempo, o quadro do responsável e o comboio das atividades.

Por fim, mas não menos importante, realço a área do tapete onde se iniciava grande parte das atividades pedagógicas. Era um espaço onde se fomentava momentos de partilha e exploração de canções, histórias e aventuras, ou seja, um conjunto de atividades que contribuía para o pleno desenvolvimento da criança.

Atendendo a todos os recursos disponíveis, bem como à forma como estavam organizados é possível afirmar que a Sala Laranja era um espaço harmonioso e familiar, favorável ao bem-estar e propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de cada criança.

4.3.2. Rotina Diária

A gestão do tempo espelha-se numa das dimensões fundamentais para a organização do ambiente educativo, pois trata-se de uma rotina intencionalmente projetada pelo educador e conhecida pelas crianças “que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 27).

Antes de relatar a rotina diária adotada na Sala Laranja é de todo pertinente clarificar este conceito tendo por base a visão de alguns autores. Segundo Zabalza (1998a, p. 169), a rotina é a “repetição de actividades e ritmos na organização espaço-temporal da sala e desempenha importantes funções na configuração do contexto educativo”. No entender de Lino (1998, p. 112), rotina refere-se à “organização do tempo de forma a proporcionar às crianças oportunidades de estabelecer diferentes tipos de interação”. Ainda na mesma linha de pensamento, Oliveira-Formosinho (1998, p. 71) considera que desenvolver uma rotina é transformar o tempo em “experiências educacionais ricas e interações positivas”.

Considerando as definições apresentadas pelos diferentes autores e tendo em conta as definições comumente aceites, podemos considerar a rotina diária como uma sucessão de acontecimentos organizados que se repetem habitualmente. Segundo Post e Hohmann (2003), a construção de uma rotina em qualquer ambiente educativo é de extrema importância, pois ajuda as crianças a se sentirem seguras, confiantes e a

adquirirem o sentido de controlo e continuidade temporal. Posto isto, mediante a análise do quadro 2, é possível compreender quais os momentos que eram valorizados na rotina diária da Sala Laranja, sendo flexíveis e adaptados às Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e às necessidades de cada criança.

Quadro 2 - Rotina diária da Sala Laranja

Horário	Rotina
08h00 – 09h05	Acolhimento
09h05 – 09h10	Higiene pessoal
09h10 – 09h30	Lanche da manhã (Refeitório)
09h30 – 09h35	Higiene pessoal
09h35 – 09h45	Brincadeiras livres
09h45 – 11h30	Atividade pedagógica orientada
11h30 – 11h40	Higiene pessoal
11h40 – 12h15	Almoço (refeitório)
12h15 – 12h30	Higiene pessoal
12h30 – 14h45	Descanso/Repouso das crianças
14h45 – 15h30	Acordar e higiene pessoal
15h30 – 15h55	Lanche da tarde (refeitório)
15h55 – 16h00	Higiene pessoal
16h00 – 16h30	Brincadeiras livres
16h30 – 18h15	Brincadeiras orientadas
18h15 – 18h30	Preparação para o regresso a casa.
18h30	Encerramento do Infantário.

Para além da rotina estabelecida pela educadora, as crianças frequentavam as AEC de Natação, Inglês, Música e Motricidade, dinamizadas por professores especializados na área. No quadro 3 é possível consultar o horário estabelecido para cada atividade.

Quadro 3 - Horário das AEC

	2.º feira	3.º feira	4.º feira	5.º feira	6.º feira
Manhã	Natação (09h30 – 10h15)		Natação (09h30 – 10h15)		
Tarde	Música (15h30-16h30)	Motricidade (16h30-17h30)	Inglês (15h30-16h30)		

Com o exposto nos quadros anteriores, torna-se perceptível que a rotina da Sala Laranja contemplava momentos de aprendizagem heterogéneos que podiam ser orientados ou livres, contudo sempre adaptados às pretensões do grupo.

4.3.3. Caracterização do Grupo

O grupo da Sala Laranja era composta por vinte e cinco crianças cuja faixa etária assentava nos quatro anos, sendo nove do género feminino e dezasseis do género masculino. Como expectável, estava perante um grupo heterogéneo em termos de desenvolvimento, crescimento e maturidade, onde algumas crianças apresentavam maior autonomia do que outras, havendo umas que necessitavam de atenção mais direcionada por parte do adulto. Eram emotivas, curiosas, observadoras, participativas e ativas.

O grupo em geral expressava facilmente os seus sentimentos, mostrava confiança e autonomia. Algumas crianças revelavam dificuldades ao nível do desenvolvimento da linguagem, em cumprir regras e em se concentrar em grande grupo.

Quanto às competências adquiridas pelo grupo, é possível descrevê-lo como um grupo que, no geral, conhecia algumas das suas características individuais, sendo capazes de descrever algumas das suas características físicas (por exemplo, tenho cabelo encaracolado e pele clara) e tinha noção que pertencia a um grupo (família, escola). Ainda existiam algumas crianças que revelavam pouca tolerância à frustração, recorrendo a explosões emocionais que se traduziam em birras.

No que concerne à independência e autonomia, as crianças alimentavam-se utilizando a colher, o garfo e a faca, quase todas comiam sozinhas à exceção de cinco crianças que precisavam de ajuda ou de incentivo por parte do adulto. No que diz respeito à higiene pessoal, lavavam e secavam as mãos sozinhas e lavavam os dentes, sendo monitorizadas pela equipa educativa. Quanto ao vestuário, a maioria vestia ou despia peças de roupa sozinhas, se necessário eram capazes de solicitar ajuda. O controlo dos esfíncteres estava estabelecido durante o dia, todavia durante o descanso existiam quatro crianças que necessitavam de ser acordadas para irem à casa de banho porque ainda não controlavam bem as micções.

Em geral, o grupo era participativo e a maioria das crianças já começava a ter consciência das suas ações e comportamentos, manifestando as suas vontades, ideias e opiniões. Demonstravam sempre grande predisposição para a realização dos trabalhos propostos, sendo capazes de conceber e exteriorizar as suas próprias ideias para os realizar. Todas elas aceitavam e brincavam com os pares, no entanto eram visíveis alguns conflitos na partilha de brinquedos, este tipo de situação poderá ser fundamentado pelo pensamento egocêntrico, característico desta idade.

As crianças eram capazes de correr com desembaraço, combinar diferentes destrezas, movimentar-se de acordo com diferentes ritmos e demonstrar segurança no seu corpo, o que permitia descer e subir escadas sem ajuda. No que toca à motricidade fina, pegavam de forma correta nos lápis e nos pincéis, contudo havia algumas crianças que ainda faziam a pega palmar. Paralelamente, no desenho estavam na sua maioria na fase da garatuja com nome, identificando cada elemento do seu desenho. Conseguiram representar a figura humana apesar de o fazerem ainda numa fase inicial, eram capazes de distinguir e identificar cores e pintar imagens dentro dos limites.

No jogo dramático/teatro eram capazes de imitar o outro, representar situações reais ou imaginárias com significado pessoal e imitar ações quotidianas. Todas estas competências eram notabilizadas nas suas brincadeiras, especialmente na área da casinha.

O grupo era capaz de se exprimir através da música, de participar em jogos musicais e de identificar sons. Além disso, as crianças reproduziam e mimavam canções com entusiasmo e sem muita dificuldade e demonstravam interesse durante a exploração de canções ou melodias novas, revelando bons níveis de concentração e participação. Na sua maioria, gostavam de dançar e eram capazes de realizar pequenas coreografias,

individuais ou em grupo, porém algumas revelavam timidez em se envolver neste tipo de atividades, visível no decorrer das festas da escola.

Na linguagem oral demonstravam algumas dificuldades de articulação e troca de fonemas. Por outro lado, havia algumas crianças com uma linguagem fluente e adequada à faixa etária. Na área da matemática eram capazes de comparar objetos e classificá-los, de contar por sua iniciativa e por imitação e fazer jogos de memória e puzzles com pelo menos 20 peças, sem dificuldade.

Como já afirmado, os pais são os primeiros responsáveis pela educação dos seus filhos e é certo que as crianças não se desenvolvem apenas no contexto educativo, o meio familiar apresenta-se como essencial no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, mediante as suas práticas educativas e cultura própria (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Os encarregados de educação do grupo da Sala Laranja pertenciam a uma classe socioeconómica média/alta, oferecendo aos seus educandos experiências favoráveis ao seu desenvolvimento social e pessoal. Para além disso, mantinham um papel extraordinariamente ativo na educação dos seus educandos, manifestado através dos diálogos informais que aconteciam diariamente, na comparência nas reuniões e ações de formação, bem como na participação das atividades familiares propostas pela equipa educativa.

4.4. Projeto de Investigação-Ação

4.4.1. Questão de Investigação-Ação

Durante as primeiras semanas de observação pude constatar que o grupo apresentava algumas carências a nível da linguagem, especialmente na articulação das palavras e na predisposição para comunicar com o outro. Neste sentido, algumas crianças realizavam um discurso pouco fluído e perceptível e manifestavam pouco interesse em comunicar.

Esta problemática evidenciou-se de forma mais significativa durante as atividades de tapete onde sucediam momentos de diálogo e partilha de saberes. Por conseguinte, senti necessidade de criar um ambiente propício ao desenvolvimento da linguagem, onde as crianças sentissem o desejo e a necessidade de comunicar com os outros, sem que

houvesse pressões ou constrangimentos. Para dar resposta a tal intenção, decidi desenvolver o meu projeto de Investigação Ação em torno da seguinte questão:

De que forma é possível estimular e desenvolver a linguagem e a comunicação oral no grupo de crianças da Sala Laranja?

4.4.2. Fases de Aplicação do Projeto

Atendendo que a prática pedagógica decorreu entre os dias 10 de outubro e 14 de dezembro de 2016, foi fundamental traçar a organização temporal do projeto de I-A, tendo em conta as distintas fases que o corporizaram e o tempo disponível no contexto de estágio. Dessarte, o quadro 4 esclarece as fases que foram contempladas neste projeto, estando organizado pelos meses e respetivas semanas de prática pedagógica.

Quadro 4 - Cronograma das etapas de concretização do projeto de Investigação-Ação

		Outubro			Novembro					Dezembro				Janeiro		
Semanas		2	3	4	1	2	3	4	5	1	2	3	4	1	2	
Fases do projeto	1ª fase															
	Observação e orientação do problema															
	2ª fase															
	Intervenção e reflexão															
	3ª Fase															
	Análise															3

³ Esta fase não terminou no período estipulado, pois seria necessário mais algum tempo para obter uma análise de dados mais detalhada e rigorosa.

Legenda:	
	Observação
	Reconhecimento da problemática
	Formulação da questão de investigação
	Revisão preliminar para este estudo
	Planificação das estratégias de intervenção
	Aplicação das estratégias de intervenção
	Recolha de dados
	Reflexão
	Organização dos dados

Fazendo uma breve análise ao cronograma apresentado, é perceptível que no mês de outubro e início de novembro, o foco recaiu essencialmente na sinalização e no estudo de um problema comum ao grupo. Nas duas primeiras semanas de outubro valorizei, essencialmente, a observação dos comportamentos do grupo da Sala Laranja, havendo naturalmente momentos de interação e aproximação com o grupo. Contudo, é de ressaltar que tal postura não se limitou unicamente a essas duas semanas, porém auferiu um valor mais significativo nesse período. As duas semanas de observação permitiram reconhecer a problemática inerente ao grupo, sendo possível prosseguir com a formulação da questão de investigação e consequente revisão preliminar do estudo, que se revelou num mecanismo facilitador à planificação das estratégias de intervenção.

Com as estratégias de intervenção delineadas, comecei a introduzir, paulatinamente, cada uma delas, na tentativa de encontrar resposta à questão “*De que forma é possível estimular e desenvolver a linguagem e a comunicação oral no grupo de crianças da Sala Laranja?*”. É certo que as estratégias selecionadas fazem parte do quotidiano das salas de EPE, contudo houve uma atenção especial para indagar e estimular as crianças que demonstravam maior fragilidade no âmbito da problemática apontada.

É fundamental referir que a etapa de reflexão envolveu inevitavelmente o processo de recolha e análise de dados e decorreu ao longo de toda a prática pedagógica, funcionando como um instrumento regulador do processo de intervenção que permitiu corrigir e potencializar toda a ação.

A última fase foi reservada à organização dos dados e posterior avaliação do projeto, mas aponto como limitação o facto de os resultados obtidos a curto prazo não serem suficientemente firmes para fazer uma avaliação rigorosa acerca das estratégias utilizadas. Todavia, a construção deste projeto contribuiu para despoletar a atenção da equipa educativa para a necessidade de trabalharem cooperativamente de maneira a amenizar a problemática em estudo.

4.4.3. Enquadramento teórico: desenvolvimento da linguagem e da comunicação oral

No decorrer das semanas de observação foi possível reconhecer uma fragilidade revelada pelas crianças que constituíam o grupo, a partir da qual foi formulada a questão de investigação-ação. Perante tal situação considerei essencial proceder a uma revisão da literatura que sustentasse teoricamente a minha prática e, conseqüentemente, as estratégias de intervenção a serem aplicadas.

A comunicação entre as pessoas é assegurada, principalmente, pela linguagem, sendo esta, na verdade, uma das suas principais funções, não havendo sociedades desprovidas desta ferramenta. Isto faz-nos inferir que a atividade linguística é verdadeiramente fundamental para o nosso crescimento como seres humanos por se assumir como uma componente de acesso ao conhecimento e à interação com os outros.

Segundo Franco, Reis e Gil (2003), o termo linguagem pode ser entendido como um sistema ajustado de símbolos e regras de combinação de ambos que permitem a projeção de ideias que se desejam exprimir através do seu uso e de um código socialmente aceite e partilhado, a língua. Tendo por base as palavras de Sim-Sim (1998, p. 21), entende-se por comunicação o “processo activo de troca de informação que envolve a codificação (ou formulação), a transmissão e a descodificação (ou compreensão) de uma mensagem entre dois, ou mais, intervenientes” (p. 21). Então, ao atentar para estar duas ideias, percebemos que a comunicação e a linguagem têm uma relação de interdependência, pois a linguagem oral é uma das ferramentas que a sociedade dispõe para comunicar, resultando na comunicação oral.

Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997), reconhecem que a aquisição da linguagem se traduz numa das mais emblemáticas conquistas que o ser humano alcança no decorrer da infância, graças à rapidez com que cada criança compreende e se apropria do sistema

linguístico em que está inserida. É de salientar que o desenvolvimento da linguagem se divide em dois momentos: o período pré-linguístico e o período linguístico.

Para Rigolet (2002), o período pré-linguístico decorre no primeiro ano de vida da criança onde iniciam as suas vocalizações através do choro, do palreio, do riso e da lalação. Esta etapa caracteriza-se por ser universal pelo facto de todas as crianças a vivenciarem da mesma forma, independentemente da língua materna e da cultura. No que toca ao período linguístico é possível identificar duas fases distintas: desenvolvimento precoce e desenvolvimento tardio. A fase de desenvolvimento precoce representa o intervalo de tempo entre o primeiro e o sexto ano de vida da criança, é neste período que ocorrem os processos linguísticos fundamentais para um pleno desenvolvimento da linguagem, sendo influenciados pela maturação biológica da criança e pelo meio onde esta está inserida. Por outro lado, a fase de desenvolvimento tardio é marcada pela aprendizagem da linguagem escrita.

O desenvolvimento da linguagem não depende somente das condições biológicas da criança, é igualmente influenciado pelos estímulos inerentes aos contextos que as envolvem, porque o “desenvolvimento da linguagem ocorre em ambientes onde as crianças vivem experiências sobre as quais querem falar, com pessoas que as escutam e estimulam” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 525). Consequentemente, os estímulos provenientes do ambiente escolar são, em grande parte, condicionados pelo trabalho do educador, pois é no clima criado por este que a criança irá progressivamente dominar a linguagem, alargar o seu vocabulário e construir frases mais corretas e complexas (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Importa notabilizar que a linguagem oral é uma competência de carácter transversal na vida das crianças, pois assume um papel fundamental no desenvolvimento das aptidões sociais e apresenta-se como um elemento chave para a troca e apropriação de informações necessárias às aprendizagens de outras áreas do saber. Desse modo, “cabe ao/a educador/a alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções, que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como recetores” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 62).

Portanto, o desenvolvimento da linguagem oral é fundamental na EPE, pois permite que a criança explore o mundo de forma salútfera, atribuindo-lhe um conjunto de ferramentas necessárias à construção da sua própria identidade. Para tal, e como já

referido, o educador deve assumir um papel de moderador no processo de aquisição de competências, criando ambientes estimulantes para o desenvolvimento da linguagem (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

4.4.4. Estratégias de Intervenção

Partindo da revisão da literatura que se considerou essencial ao estudo, foi viável traçar um conjunto de estratégias, teoricamente fundamentadas, para serem implementadas ao longo da intervenção pedagógica. Por conseguinte, adiante destaco e descrevo as estratégias aplicadas com o intuito de apaziguar a problemática identificada no grupo, através da construção de um ambiente propício à comunicação onde as crianças sentissem vontade e prazer em comunicar.

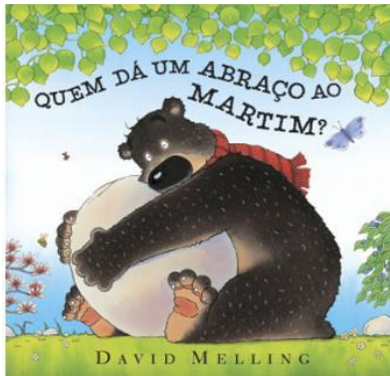
a) Explorar histórias em grupo

A exploração de histórias é uma mais valia para o desenvolvimento global das crianças, pois segundo Dias e Neves (2012), o ato de ler e contar histórias permite “o alargamento do vocabulário da criança e a construção de novos significados, contribuindo indubitavelmente para aumentar os conhecimentos sobre todos os aspectos da língua” (p. 38).

Deste modo, uma das minhas estratégias passou pela exploração de histórias em grupo, na sala ou no exterior, onde as crianças tiveram oportunidade de participar no conto destas, através de inferências feitas mediante a observação das ilustrações. Para além disso, no fim de cada história eram realizados o reconto e a exploração das mesmas. Cada criança tinha a oportunidade de fazer asserções sobre o seu conteúdo de forma livre e espontânea, fomentando momentos de comunicação oral que envolveram todo o grupo. Para tal, durante a prática pedagógica planeei vários momentos que valorizaram o conto e a exploração de histórias, destacando: *Quem dá um abraço ao Martim?*; *A Pequena Rena Salva o Natal*.

No dia 2 de novembro de 2016, dei a conhecer a história *Quem dá um abraço ao Martim?* de David Melling. Iniciei a atividade com a exploração do livro fechado onde as crianças, através da observação da ilustração da capa, formularam considerações acerca do conteúdo do livro (figura 14). No Diário de Bordo (DB) foram registados os seguintes comentários:

Figura 12 - Capa do livro explorado pelas crianças



“- Tem um urso.” (JB)

“- O urso está a abraçar um ovo.” (BC)

“- Eu acho que é o urso dos abraços.” (SC)

“- Tem cola no ovo.” (AC)

(Diário de Bordo, 2 de novembro de 2016)

Após a exploração da capa, realizamos uma atividade de livro aberto. Nesse momento, o grupo contemplou as ilustrações patentes em cada página e colocou hipóteses acerca do desenvolvimento da história, construindo um enredo espontâneo e criativo. No meu entender, esta atividade tornou-se deveras enriquecedora, pois partilho a mesma opinião de Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) quando afirmam que “o desenvolvimento da linguagem oral depende do interesse em comunicar” (p. 62). Foi visível o entusiasmo do grupo na atividade, todas as crianças focaram a atenção no que estava a ser dito e ainda interpelaram os colegas de maneira a complementar ou contrariar as ideias expostas, criando um ambiente de diálogo saudável e confortável a todo o grupo, tendo sido registado no DB os seguintes juízos de valor:

Figura 13 – Momento de exploração da história



“- Subiu uma árvore.” (JF)

“- Se ele subiu pode cair e fazer um dói dói!” (GC)

“- Está num iceberg frio e sozinho.” (JR)

“- Esta triste e sozinho.” (AC)

“- Queria a sua mamã e então ficou triste.” (MC)

(Diário de Bordo, 2 de novembro de 2016)

No dia 21 de novembro de 2016, em diálogo com as crianças da Sala Laranja apresentei-lhes a história *A Pequena Rena Salva o Natal*, de Melanie Joyce. Explorámos a capa e comecei a contá-la, como as crianças são grandes apreciadoras de história permaneceram concentradas a ouvi-la, observando atentamente as ilustrações. À medida que ia apresentando as ilustrações o grupo fazia observações pertinentes ao desenrolar da história, sendo certo que cada comentário era enaltecido para adoçar a vontade do grupo comunicar e expressar as suas ideias, porém rapidamente assumia o papel de contadora de história para não gerar desinteresse e conseqüente dispersão do grupo.

É importante salientar que o ato de explorar histórias assume um papel preponderante no desenvolvimento da personalidade de cada sujeito, “promovendo a autonomia, aquisição de conhecimentos, desenvolvimento do espírito crítico e a abertura às muitas perspectivas porque se pode representar e analisar o real” (Sequeira, 2001, p. 70). Deste modo, considerei esta intervenção pertinente, pois fomentou um ambiente de exploração e descoberta daquilo que veem, percebendo que os livros transportam no seu interior uma realidade diferente daquela em que se vive, despertando o gosto e o interesse pela leitura e, conseqüentemente, a necessidade de partilhar, através da comunicação oral, aquilo que descobriram.

Figura 14 - Exploração da história *A Pequena Rena Salva o Natal*



Sob o ponto de vista de Hohmann, Banet e Weikart (1995), o desenvolvimento da linguagem não deve ser encarado como um processo exaustivo de aprendizagem, muito pelo contrário, os educadores devem estar predispostos a criar um ambiente de aprendizagem ativa que integre, genuinamente, o uso da linguagem. Com isto, é possível compreender que, ao invés de criar atividades isoladas que objetivam melhorar as competências linguísticas, importa integrá-las no cotidiano das crianças para que o desejo de comunicar desponte sem constrangimentos.

Por tudo isto, a exploração de histórias fez todo o sentido aquando da intervenção pedagógica, pois todos os momentos criados foram ao encontro do preconizado pelos autores referenciados. Acrescento ainda as palavras de Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) quando afirma que “é importante ensinar a criança a ouvir falar e a expressar-se adequadamente consoante os contextos e os objetivos da situação”. Em todos estes momentos as crianças tiveram em linha de conta o que era dito pelos adultos e pelos colegas, assumindo o papel de ouvintes, sendo capazes de questionar ou contestar coerentemente o que era referido, assumindo o papel de falante.

b) Explorar canções em grupo.

De acordo com Gordon (2000, p. 308), “cantar, mover-se e ouvir música em tenra idade parece ser benéfico para um bom desenvolvimento linguístico, assim como para o desenvolvimento musical”. Paralelamente, Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) creem que trabalhar as letras das canções potencializa o desenvolvimento da linguagem, já que ao explorar a canção a criança articula palavras, compreende o sentido do que se diz e brinca com as rimas, tudo isto em momentos lúdicos e descontraídos.

Uma das estratégias adotadas baseou-se na exploração de canções em diversos contextos, particularmente nos momentos de deslocação pela instituição e nas atividades de tapete acompanhadas, maioritariamente, por uma simples dramatização. Nos DB constam várias passagens que relatam momentos onde a música fez parte do quotidiano das crianças, sendo importante referir que todos os dias se cantava a canção de bom-dia. Deste modo destaco, mediante as notas do DB, um momento onde fica claro que a música era uma parte integrante da intervenção pedagógica realizada na Sala Laranja:

“Enquanto esperávamos a sua chegada [professora de música], cantamos várias canções, nomeadamente, *Cinco patinhos foram passear*, *Folhas de outono* e *O Ouriço ploc ploc*. As crianças gostam imenso de cantar e assim consegui cativar a atenção do grupo, pois todos os elementos cantaram alegremente enchendo a sala de alegria e harmonia.”

(Diário de Bordo, 14 de novembro de 2016)

A instituição dispunha de uma professora especializada na área da Educação Musical que trabalhava com o grupo uma hora semanal e era responsável por introduzir canções alusivas à época que se vivia. Contudo, a equipa educativa da Sala Laranja tinha livre arbítrio para explorar canções alheias às trabalhadas pela professora especializada. Por esse motivo e uma vez que estava a trabalhar a temática da família, decidi introduzir a canção *Gosto da minha família* de Lúcia Brazão havendo o seguinte registo no DB:

“Introduzi a canção *Gosto da minha família* iniciando-a com a verbalização dos versos e repetição por parte das crianças. Seguiu-se a verbalização dos versos com ritmo e repetição por parte das crianças, mimando a canção simultaneamente. Por fim, ouviram a música em suporte áudio e cantaram-na, as crianças tiveram grande facilidade em aprender a canção, sendo uma das atividades apreciadas pelo grupo. Todos os elementos do grupo gostam de aprender novas canções e por esse motivo tiveram imensa facilidade em reter a letra.”

(Diário de Bordo, 15 de novembro de 2016)

Apesar das crianças demonstrarem grande aptidão e predisposição para aprender canções, reconheço que se devia ter cantado a canção noutros momentos do dia, para que o grupo se fosse familiarizando gradualmente com ela, de forma a recordá-la sem grande dificuldade. Porém, o objetivo elementar que se apoiava na articulação e descoberta de palavras foi cumprido com sucesso, aliando-se a um momento de diálogo sobre a família que despertou no grupo o entusiasmo e a vontade de partilhar histórias vividas nesse contexto.

c) Indagar e registrar as ideias das crianças.

Hohmann e Weikart (2003) reconhecem o quão é importante criar momentos que permitam às crianças relatarem experiências com significado pessoal, uma vez que favorece a construção de uma base sólida para a aprendizagem da linguagem. Os mesmos autores, referem que é fundamental o adulto dispor de algum tempo para ouvir com atenção o que é dito pelas crianças, porque são nos momentos de uso espontâneo da linguagem que o processo de aprendizagem acontece verdadeiramente. Além disso, elas demonstram mais desejo em comunicar quando sentem que os adultos gostam e se interessam pelo que está a ser contado.

Em função do que foi dito e tendo o objetivo de criar momentos de diálogo e partilha de histórias, na quinta semana de estágio dei início a uma contínua conversa sobre as emoções, uma vez que nessa semana a temática recaía sobre esse assunto. Em dias distintos apresentei ao grupo *O Quadro da Alegria* e *O Quadro da Tristeza*, nestes dois quadros foram registados os momentos que despertavam tais sentimentos nas crianças. Para iniciar a atividade recorri ao conto de histórias e ao uso de fantoches de pau que despertaram a atenção do grupo para a temática em causa. Após a exploração dos elementos referidos anteriormente, que permitiram refletir acerca da emoção da tristeza e da alegria, coloquei as seguintes questões: “Quando é que te sentes alegre?”; “Quando é que te sentes triste?”.

Esta dinâmica tinha como objetivo primordial estimular a comunicação do grupo, uma vez que todas as crianças iriam responder, não ouvindo somente as respostas das mais desinibidas. Agregado a cada resposta, tive o privilégio de ouvir o relato de histórias que despertavam cada sentimento, por exemplo, uma criança respondeu que se sentia triste quando o mano puxava o cabelo e logo de seguida contou um momento particular em que isso aconteceu, dando a conhecer as suas vivências e sentindo-se valorizada ao ser ouvida pelo grupo. Deste modo, exponho algumas respostas que ficaram registadas nos diários de bordo.

Sinto-me alegre quando:

“- Vou à escola.” (SC)

“- Brinco e corro.” (RS)

“- Ando de cavalo.” (BM)

“- Uso massa de cor.” (RO)

“- Ando de bicicleta.” (GC)

“- Corro e ando de bicicleta.” (RN)

(Diário de Bordo, 9 de novembro de 2016)

Sinto-me triste quando:

“- O mano puxa o cabelo.” (AC)

“- Os amigos empurram.” (SC)

“- Não brinco.” (RF)

“- Faço sangue na perna.” (SL)

“- Vou para casa.” (JB)

“- A mamã viaja” (JC)

(Diário de Bordo, 9 de novembro de 2016)

Além disso, procedeu-se ao registo escrito das respostas dadas pelo grupo, pois no entender de Hohmann, Banet e Weikart (1995) conforme as crianças relacionam a linguagem falada com a escrita, começam a compreender que a “linguagem escrita é um outro meio de representação dos seus pensamentos e sentimentos” (p. 212), fazendo com que a linguagem oral aufera um valor próprio ao olhar das crianças. Como resultado deste momento, construímos os quadros referidos anteriormente que foram expostos na sala para serem apreciados e explorados pelas crianças e por quem visitasse a sala.

Mantendo a intenção de indagar e registar as ideias das crianças, desenvolvi uma atividade em torno da temática “a família”, que se desenvolveu em dois momentos. Primeiramente, sem descurar do momento de motivação, foi entregue a cada criança um molde de um coração que teria de ser colorido com tinta, porém a mão era o único instrumento auxiliar da pintura que poderia ser utilizado. Ao terminarem o momento que privilegiou a educação artística, cada criança teve a oportunidade de expressar algo sobre a sua família, sendo registado no coração decorado por cada elemento do grupo e mais tarde afixado no placar (figura 15).

Figura 15 - Realização da atividade *A minha família*





A aplicabilidade desta estratégia foi deveras pertinente, pois ao explorar atividades que dão espaço às crianças para exprimirem o que sentem e pensam é possível despertar um clima social onde as conversas fluem quase livremente. Cada criança manifesta o desejo de contar aquilo que sente, uma vez que está a ser ouvida pelo adulto e pelos colegas, invocando por vezes o mundo imaginário como forma de cativar os ouvintes.

4.5. Promovendo aprendizagens: o lúdico no centro da planificação

4.5.1. *Constrói o que sentes*

Desde cedo o grupo da Sala Laranja demonstrou grande interesse e predisposição para a realização de atividades que envolvessem elementos do meio natural. Diante disso, idealizou-se a conceção de uma atividade que tivesse na sua essência a manipulação de areia natural, porque de acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p. 26) os materiais naturais “podem proporcionar inúmeras aprendizagens e incentivar a criatividade”. Efetivamente a oportunidade de implementar uma atividade que envolvesse a manipulação de areia surgiu na quinta semana de estágio. Porém, importava enquadrá-la segundo uma intencionalidade educativa, organizar o espaço e efetivar a seleção dos materiais que deveriam ser funcionais, diversificados, resistentes, versáteis e seguros (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Atendendo que nessa semana era esperado abordar as emoções e valorizando a posição de Paula e Faria (2010) quando afirmam que os educadores devem estar despertos para a educação afetiva, por ser uma área que regula a conduta, o carácter e a atividade cognitiva das crianças, optei pela projeção de uma atividade em que elas tivessem de retratar e refletir acerca de algumas emoções. Tendo em consideração as OCEPE, documento orientador da prática educativa, a atividade que será descrita enquadra-se no domínio da educação artística. Sabe-se que o papel da educação artística influencia o

modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os significados das nossas vivências. Conseqüentemente, valorizei a exploração desta área pois através do prazer em explorar, manusear, alterar, criar, analisar e comunicar, surge um momento de aprendizagem diversificado que potencializa a expressão espontânea das crianças e as suas capacidades de observação, interpretação e reflexão (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Note-se que o sucesso de uma atividade depende da organização do espaço e da seleção dos materiais a utilizar. Partindo do pressuposto que todas as crianças adoram brincar na areia, fazia todo o sentido haver um espaço destinado a cada uma. Para tal, recolhi tampas de caixas de cartão para que, em cada uma, fosse colocado uma porção de areia, de maneira a que cada criança tivesse um espaço de trabalho individual. As mesas de trabalho estavam devidamente organizadas, de modo a que as vinte e cinco crianças ocupassem um lugar na mesa e tivessem uma caixa com areia, facilitando o acesso e a utilização autónoma desse material.

Para dar início à atividade, ainda sentadas no tapete, cada criança retirou à vez, de dentro de um saquinho, um cartão com uma imagem de um menino a expressar uma emoção (alegria, tristeza, medo ou espanto). Ao retirar o cartão tinham de exibi-lo ao grupo, identificar a emoção e associá-la a uma expressão facial. Com o término desse momento, as crianças tinham de se deslocar para as caixas de areia para darem continuidade à atividade, mas antes disso estabeleci algumas regras com o contributo das crianças:

“- Não jogar areia para o ar!” (EV)

“- Não podemos jogar areia para o chão!” (AM)

“- Não é para destruir as construções dos amigos!” (RF)

Diário de Bordo, 8 de novembro de 2016

Ao chegar à zona de trabalho cada criança tinha de representar na areia a imagem patente no cartão. Posteriormente, desafiei cada uma delas a desenharem ou a construírem uma situação que lhes tenha provocado a emoção que estavam a explorar. O grupo envolveu-se no desafio com grande empenho, atingindo os objetivos essenciais delineados para a atividade. Ao concluírem o desafio, desfrutaram de um momento de construções livres aproveitando para edificarem castelos, vulcões, grutas, pontes,

dragões, tudo aquilo que despertava a imaginação e o interesse delas. Com tudo isto, gerou-se um momento de entreaajuda, troca de experiências e de elogios entre as crianças e a equipa educativa.

Figura 16 - Momento de exploração das caixas de areia



No meu entender, a realização desta atividade foi de todo pertinente, atendendo aos pressupostos de Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p. 49) quando afirmam que “é fundamental que, para além de experimentar, executar e criar, as crianças tenham oportunidade de apreciar, e de dialogar sobre aquilo que fazem (...) e observam”. Todas as crianças estiveram verdadeiramente envolvidas neste momento e realizaram toda a dinâmica com sucesso. Demonstraram prazer e agrado durante a realização da atividade, ouvindo-se por toda a sala um murmurinho de satisfação enquanto partilhavam com os colegas e com a equipa educativa informações acerca das suas construções, criando efetivamente um momento de diálogo com o grupo.

4.5.2. Botas de Natal

Aproximava-se a época natalícia e por isso a sétima semana de intervenção foi dedicada a essa temática. Para a planificação dessa semana recebi duas orientações que regularam a intervenção pedagógica na Sala Laranja, tinha de introduzir uma atividade que requeresse o uso da tesoura e produzir algo com as crianças que pudesse servir como elemento decorador da sala. Partindo destes pressupostos delinee um conjunto de atividades que culminaram com a proposta *Botas de Natal* que possibilitou a implementação das diretrizes que me tinham sido dadas.

De maneira a introduzir a temática semanal e a despertar o interesse do grupo, contou-se a história *A Pequena Rena Salva o Natal*, de Melanie Joyce. Esta primeira atividade incentivou as crianças a participarem num diálogo sobre o que faziam no Natal, sobre as tentativas falhadas de tentarem apanhar o Pai Natal, entre tantos outros assuntos relacionados com esta dinâmica. Posteriormente, como forma de adoçar a curiosidade das crianças e de criar um elo de ligação entre a história e a próxima atividade, explorou-se a seguinte lengalenga:

Para que servem as renas?
 Para trazer encomendas.
 E o que são encomendas?
 São sacos cheios de prendas.
 Para que servem os sacos?
 Para trazer os sapatos.
 Para que quero os sapatos?
 Para não andares com os pés descalços.

Partindo da lengalenga que tinha sido explorado no dia anterior, retomei as atividades planeadas em torno da temática o Natal. Para tal, começamos por cantar a lengalenga através de um ritmo definido pelo grupo e seguidamente fizemos algumas brincadeiras. Como a lengalenga é formada por quatro perguntas, desafiei as crianças a darem respostas alternativas àquelas que já tinham sido dadas. Com isto, pretendia que as crianças respondessem que o sapato também poderia servir para colocar os presentes, uma tradição natalícia que acompanha várias gerações. Tal como tencionado, as crianças guiaram o diálogo nesse sentido havendo um menino que afirmou:

“- *Os sapatos servem para pôr presentes, mas eu uso a bota, é maior!*” (JR)

Diário de bordo, 22 de novembro de 2016

Partindo desse comentário exibi uma bota de natal, questionei as crianças sobre o que era aquilo e rapidamente associaram o que viram ao comentário do colega. Além disso, uma criança extremamente atenta e perfeccionista fez uma observação pertinente:

“- *A bota não tem cor!*” (MB)

Diário de bordo, 22 de novembro de 2016

Este comentário foi um dos pontos de partida para dar início ao momento seguinte, decorar a bota de natal. Como as crianças tinham de utilizar a tesoura optei por disponibilizar papel metalizado de várias cores para que procedessem ao corte e à colagem dos papéis no molde da bota de natal. Para somar elementos decorativos à bota e para as crianças manipularem outros materiais, sugeri, mediante um diálogo coerente, a utilização de algodão com a justificativa de a tornar mais “quentinha” e “fofinha”.

Homem, Gomes e Montalvão (2009) afirmam que rasgar, cortar e colar são atividades essenciais na educação pré-escolar, pois estimulam a motricidade fina, a coordenação psicomotora, a autonomia e a capacidade de iniciativa da criança. Além disso, podem ser encaradas como um meio de representação ou comunicação que surge por iniciativa das crianças ou tal como nesta atividade, mediante a proposta do docente. Os mesmos autores referem que é possível fazer uso dessas técnicas para promover o processo de exploração e descoberta do imaginário, permitindo que a criança conheça e contacte com vários materiais e se expresse de forma livre e criativa.

Tendo em vista o pensamento de Homem, Gomes e Montalvão (2009), considero que esta atividade, apesar de ser alvo de orientação, tornou-se numa mais valia para o grupo se expressar livremente, pois teve oportunidade de gerir os materiais a utilizar, recortar sem limites e proceder à colagem sem que a sua criatividade fosse desvalorizada. É de ressaltar que a introdução ao uso da tesoura estava a ocorrer gradualmente, mas na sua maioria o grupo já a utilizava sem grandes dificuldades, à exceção de algumas crianças que necessitaram de orientação, especialmente na forma como pegavam na tesoura.

Figura 17 - Momento de corte e colagem dos materiais

No entender de Moser (2015), as crianças sentem o desejo de exibir as suas produções artísticas de maneira a demonstrar o seu esforço e dedicação. Por essa razão é essencial que o docente conceba mecanismos capazes de valorizar as produções de cada criança, de forma a aumentar o seu interesse em realizar trabalhos semelhantes. Acolhendo esta visão, todas as produções foram expostas no placar da sala, para que as crianças pudessem exibi-las aos visitantes, particularmente aos pais e irmãos (figura 18).

O auge desta atividade deu-se no momento em que as crianças despertaram da sesta, porque em cada bota havia um brinde deixado pelo Pai Natal juntamente com uma carta a congratular as crianças pelo trabalho desenvolvido e lembrando-lhes que tinham de escrever as cartas com os seus desejos natalícios. Com este momento as crianças sentiram-se verdadeiramente elogiadas e orgulhosas por terem realizado um trabalho merecedor da visita do Pai Natal, mas sentiram-se, simultaneamente, zangados por não o conseguirem ver e por não lhe terem oferecido bolachas e leite para a viagem. Durante o resto do dia só se ouvia as crianças falarem da visita do Pai Natal e do excelente trabalho que fizeram.

Figura 18 - Exposição das produções artísticas

4.6. Aproximando a Comunidade Educativa: *As Minhas Ervas de Chá*

Com o decorrer do tempo tem sido evidenciado que a família e o estabelecimento de educação são dois contextos sociais que participam na educação da mesma criança, de tal maneira que se apela à construção de uma relação de cooperação entre ambas as entidades, para que os pais participem efetivamente no trajeto pedagógico dos seus educandos (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Neste sentido, desenvolveu-se um projeto que tencionava envolver a comunidade educativa no desenvolvimento das aprendizagens das crianças.

Por conseguinte, o projeto foi construído em parceria com as colegas que estavam a desenvolver a prática pedagógica na mesma instituição e teve como referência a celebração do dia internacional do chá que se consagrou a 15 de dezembro de 2016. Por essa razão, toda a dinâmica realizada centrou-se na temática *O chá*.

Num primeiro momento, recolheu-se junto dos pais várias ervas de chá que foram entregues ao longo do mês de novembro e que viriam a contribuir para a elaboração de um recurso didático que seria utilizado na semana de 12 a 14 de dezembro de 2016. Após a recolha das ervas cessar, demos início à construção de um herbário que mais tarde recebeu o título de *As minhas ervas de chá*. Neste livro é possível encontrar as ervas

trazidas pelos encarregados de educação, devidamente identificadas com os nomes que são vulgarmente conhecidos. Em cada página, através da carimbagem de uma folha com as cores das respetivas salas, identificamos quais as que contribuíram com aquele tipo de erva de chá.

Figura 19 - Herbário construído com a colaboração dos pais



De maneira a iniciar a abordagem à temática delineada, contamos em sala a história *Folhinhas Mágicas* que relata de forma criativa a origem do chá. Essa história foi elaborada a propósito da realização deste projeto e teve por base uma lenda chinesa. O conto da história desenrolou-se com sucesso, as crianças permaneceram atentas durante toda a história e no momento do reconto foram capazes de descrever de forma clara e concisa as situações enunciadas na narrativa. Por conseguinte, dei especial atenção ao momento da história em que uma pequena folhinha caiu na água a ferver e fez com que a água mudasse de cor, cheiro e sabor. Com isto era expectável que as crianças percebessem que as folhas de chá alteram a água e que existem várias ervas de chá.

Figura 20 - Parte da história *Folhinhas mágicas*



Após a introdução da história, exibi o livro *As minhas ervas de chá* que se caracteriza por ser um pequeno herbário que reúne várias ervas de chá trazidas pelas crianças das salas amarela, laranja e azul. A partir dele fizemos uma pequena exploração das ervas de chá, as crianças puderam cheirar e tocar em algumas delas identificando facilmente as que foram recolhidas pelo grupo. Neste dia, a exploração das ervas foi feita através do herbário construído e apesar da turma ter revelado motivação em participar e em analisar a reação dos colegas ao cheirar e ao tocar nas ervas, reconheço que deveria repensar nesta estratégia, já que havia momentos em que algumas crianças eram pouco estimuladas e isso podia dispersar a sua atenção.

Figura 21- Momento de exploração do herbário



No segundo dia de aplicação do projeto as crianças tiveram a oportunidade de preparar o seu próprio chá, mas antes disso retomei a história explorada no dia anterior com o intuito de relembrar como se fazia o chá e qual era a sua importância. De seguida, houve novamente a exploração de algumas ervas de chá e as crianças demonstraram o seu agrado ou desagrado pelo cheiro e textura das ervas, contudo essa exploração não se circunscreveu ao herbário, circulou simultaneamente um conjunto de ervas de chá por todas as crianças. Posto isto, passamos para a confeção do chá, cada sala fez um diferente, a sala amarela fez chá de pessegueiro-inglês, a sala laranja de erva-doce e sala azul de hortelã-pimenta. Durante a confeção do chá na sala laranja, as crianças observaram todo o processo colocando hipóteses sobre o que ia acontecer à água, tendo em conta a narrativa explorada. Com o chá pronto iniciamos a sessão de degustação, todas as crianças provaram e manifestaram prazer pelo mesmo.

Figura 23 - Momento de exploração e preparação do chá

Como último momento, houve a partilha do chá com toda a comunidade educativa, para isso colocamos uma mesa na entrada da instituição com os três tipos de chás confeccionados pelas diferentes salas. A acompanhar o chá colocamos à disposição da comunidade educativa um pote com bolachas para que pudessem degustar o chá tal como as crianças, desfrutando de um momento prazeroso. À medida que os pais iam buscar os filhos à escola, agrupavam-se a tomar chá e a conviver com os outros encarregados de educação e a ouvir as crianças a falarem sobre a aventura que tinham vivido nesse dia.

Figura 22 - Zona de degustação de chá para a comunidade educativa

4.7. Refletindo sobre a prática na Educação Pré-Escolar: postura fundamental na área da docência

Esta reflexão surge da necessidade de ponderar todo o processo desencadeado no decorrer desta prática pedagógica que se revelou fundamental para compreender os contextos na EPE. Esta experiência implicou uma reflexão contínua sobre o planeamento, a intervenção, a observação e os diálogos com a equipa educativa que contribuíram para a construção de um ambiente profícuo ao desenvolvimento das aprendizagens das crianças.

A concretização desta prática pedagógica contou com duas semanas de observação participante que foram essenciais para a compreensão das vivências do grupo. Para tal, destaquei as suas criações, sinalizei as suas características, necessidades e motivações, comuniquei com os encarregados de educação e com a equipa educativa e analisei a instituição. Todo este processo foi fundamental para avaliar as intenções e os interesses da comunidade educativa, revelando-se fundamental para projetar toda a ação educativa de forma contextualizada, adaptada, diferenciada e flexível.

Partindo da ideologia de Froebel que reconhece que a criança “deve ser cuidada como uma semente recém-plantada, para que possa se fortalecer, descobrir o seu eu, as suas potencialidades, a sua essência” (Angotti, 1994, p. 9), procurei desenvolver uma prática que fosse coerente a esse princípio, valorizando a criança enquanto construtora do seu próprio conhecimento. Tal postura, permitiu assegurar que as competências latentes às atividades propostas fossem alçadas com sucesso e sentido para o grupo.

No entender de Froebel, tanto as atividades orientadas como as espontâneas, atuam no interior da criança como uma força impulsionadora da sua própria natureza, levando-as a conceber uma visão do mundo e, conseqüentemente, a construírem a sua própria identidade. Com o desencadear de uma atividade, a criança aufere um momento de autorrealização que lhe permite: explorar a sua singularidade e criatividade; legitimar a sua presença no grupo; exprimir e comunicar os seus pensamentos e sentimentos; aprender a aprender; partilhar histórias e saberes; trazer do seu íntimo novos interesses (Angotti, 1994).

Considerando tais diretrizes, no decorrer da intervenção na Sala Laranja, todas as atividades privilegiaram momentos lúdicos, pois no entender de Silva, Marque, Mata e Rosa (2016) o brincar assume-se como uma atividade natural da criança que favorece o

seu desenvolvimento holístico. Notando que o brincar não é uma mera forma de entretenimento, considero ter projetado atividades coerentes e significativas para as aprendizagens do grupo, pois foi atribuído a esse ato uma intencionalidade verdadeiramente educativa. Ao aliar o brincar às atividades orientadas, assegurei o envolvimento de todas as crianças nesses momentos, demonstrado nos sinais de satisfação, concentração, perseverança e empenho.

Os planejamentos das atividades tiveram como referência o plano anual de atividades delineado para o grupo, havendo semanalmente uma temática em foco que regia a planificação. Todavia, no momento de planejar tive sempre em consideração as intenções educativas, as áreas de maior interesse das crianças e as áreas onde apresentavam maior dificuldade, valorizando também o momento de seleção dos materiais a utilizar nas intervenções. Para Formosinho e Oliveira-Formosinho (2013), os recursos pedagógicos são essenciais no processo de aprendizagem, pois devem promover o bem-estar da criança e estimular os sentidos cognitivos e sensoriais da mesma. Como as crianças estão em constante exploração, sentem necessidade de contactar e explorar objetos e materiais diferentes, por esse motivo trouxe para o cerne da minha prática essa ideologia e elenquei um conjunto de atividades que envolveram materiais diversificados.

Importa, ainda, refletir acerca da organização do ambiente educativo da sala, pois segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p. 24) essa organização garante o “suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender”. A Sala Laranja possuía uma boa organização espacial, oferecendo às crianças um conjunto de áreas de interesse potencializadoras de várias aprendizagens, estando todas elas disponíveis e aptas para as crianças as explorarem livremente sem necessitarem do apoio constante do adulto. Tudo isso permitia estimular a independência e a autonomia das crianças, porque tinham a possibilidade de escolher o que fazer e como utilizar os diversos materiais disponíveis.

No que toca à gestão do tempo e ao cumprimento do planeado, ressalto que nem sempre foi possível realizar todas as propostas, algumas delas foram sujeitas a alterações devido aos interesses e às necessidades das crianças, mas também ao tempo reservado para cada uma. Uma das dificuldades que senti durante a prática foi a gestão do tempo, por vezes a planificação de um dia alongava-se para o dia seguinte, pois o grupo era numeroso e as atividades, por vezes, requeriam algum tempo suplementar para a sua

execução. Desta forma, nem todas as crianças conseguiam concretizá-las no dia estipulado, havendo necessidade de retomá-las no dia seguinte.

Os momentos onde senti maior dificuldade foram aqueles que envolveram atividades no tapete, onde tive de mediar diálogos e fazer o ponto de partida para todas as atividades. Estas tarefas, por vezes, tornavam-se difíceis, pois o grupo apresentava alguma inquietação característica da idade, havendo momentos de maior distração e dispersão do grupo. Contudo, na tentativa de contrariar tal situação, construí um fantoche de meia que entrava na sala para dar o bom-dia às crianças, mas também para as cativar nos momentos de maior desconcentração, tornando-se numa excelente ferramenta didática.

No que concerne ao projeto desenvolvido com a comunidade, creio que se desenrolou da melhor forma possível, pois envolveu toda a comunidade escolar, atingindo assim um dos objetivos primordiais. Considerei-o pertinente e favorável às vivências das crianças, pois traduziu-se num momento de exploração e ativação dos seus sentidos, disfrutando de um momento prazeroso com o grupo e com a família, cujo contributo constituiu uma mais valia, pois algumas crianças foram capazes de identificar quais foram as ervas que trouxeram, ficando satisfeitas por ver que as contribuições dos seus familiares foram valorizadas.

Quanto à minha prestação, estou consciente que desenvolvi um trabalho com muita dedicação e empenho, atingindo os objetivos delineados, apesar de apresentar algumas fragilidades que serão certamente consolidadas com a experiência. Durante o percurso senti algumas dificuldades, medos e inseguranças que refletiram na minha forma de agir, porém julgo que tais sentimentos são comuns dada a inexperiência. Contudo, coloquei sempre as crianças em primeiro plano e nunca descurei do seu bem-estar, construindo uma relação de proximidade baseada no apoio às atividades, na valorização dos seus trabalhos e nas suas descobertas, na promoção de diálogos e na partilha de ideias e saberes.

Por tudo isto, reconheço que esta prática, tendo sido a experiência mais duradoura que tive neste contexto, foi fundamental para a aquisição de competências e estratégias que permitem a interligação da teoria com a prática, construindo e fortalecendo a minha identidade enquanto futura educadora. Considero que desempenhei as minhas funções da melhor forma possível, finalizando esta experiência com um balanço positivo perante a minha prática.

Capítulo V – Intervenção Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico

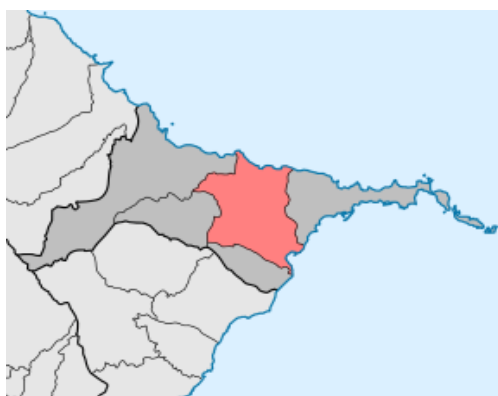
“A ação educativa é, pois, compreendida como uma ação formativa especializada, fundada no ensino, que implica a adoção de princípios e estratégias pedagógicas e didáticas que visam a concretização das aprendizagens. Trata-se de encontrar a melhor forma e os recursos mais eficazes para todos os alunos aprenderem, isto é, para que se produza uma apropriação efetiva dos conhecimentos, capacidades e atitudes.”

(Ministério da Educação, 2017, p. 32)

5.1. Caracterização do Meio⁴

As Práticas Pedagógicas II e III decorreram no anexo 1 da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar (EB1/PE) e Creche Eng.º Luís Santos Costa, particularmente numa turma de 4.º ano e numa de 2.º ano. Este edifício localiza-se na Rua do Senhor dos Milagres, pertencente à freguesia e ao concelho de Machico (figura 24).

Figura 24 - Concelho de Machico



O concelho de Machico situa-se na costa leste da Ilha da Madeira e está dividido em cinco freguesias: Machico, Água de Pena, Caniçal, Porto da Cruz e Santo António da Serra. Ao consultar a página online da Câmara Municipal de Machico é possível inferir que a freguesia de Machico é habitada por 11 256 pessoas que representa 51,57% dos habitantes do concelho.

Em tempos, as principais atividades económicas em Machico eram a agricultura e a pesca. Atualmente, integrando uma multiplicidade de atividades económicas, Machico assenta, essencialmente, no turismo, na construção, nos serviços e na pesca. Somando a todas essas atividades, Machico também é beneficiado pelo movimento de investimentos

⁴ Informação recolhida na página online da Câmara Municipal de Machico e no PEE.

circunjacentes, como o Aeroporto Internacional da Madeira Cristiano Ronaldo, o Campo de Golfe do Santo António da Serra e a Zona Franca da Madeira.

A freguesia de Machico oferece aos cidadãos um conjunto de infraestruturas e serviços próximos da escola que viabiliza várias propostas no contexto da prática pedagógica. Ao nível de edifícios com interesse arquitetónico para a identidade da história e da cultura local, dispõe da Igreja Matriz, das capelas do Senhor dos Milagres, de São Roque e da Graça, dos fortes de Nossa Senhora do Amparo e de São Batista (desembarcadouro) e do Museu Arqueológico do Solar do Ribeirinho. Além disso, frui de um conjunto de serviços sociais, dos quais destaca-se: câmara municipal; junta de freguesia; biblioteca municipal; piscinas municipais; bombeiros municipais; centro de saúde; infantários; escolas do 1.º, 2.º, 3.º CEB e secundário; posto da polícia; correios; áreas comerciais; parques infantis; zonas balneares. Proporciona, ainda, várias zonas de interesse turístico, como miradouros, museus e levadas.

Em função do que foi referido, prontamente se entende que a escola está inserida num contexto que possui um conjunto de instituições e serviços que estão ao dispor da comunidade residente. É importante enaltecer que se estabelecem várias parcerias entre a EB1/PE e Creche Eng. Luís Santos Costa e as instituições mencionadas, mediante um trabalho de cooperação e colaboração que favorece a formação dos alunos.

5.2. Caracterização da Instituição: EB1/PE e Creche Eng.º Luís Santos Costa⁵

Inaugurada em 2006, a EB1/PE e Creche Eng.º Luís Santos Costa, de natureza pública, oferece à comunidade educativa um espaço amplo e devidamente equipado. Em virtude da fusão de escolas, a instituição passou a ser composta por três edifícios: a sede, situada na Rua Senhor dos Milagres; o anexo 1, localizado na Ribeira Seca; o anexo 2, estabelecido no sítio da Graça. Uma vez que a prática pedagógica aqui relatada desenvolveu-se na sede da instituição, optou-se por particularizar a descrição somente ao edifício principal.

⁵ Caracterização baseada na análise do PEE.

Figura 25 - EB1/PE e Creche Eng.º Luís Santos Costa

A sede da instituição reúne duas vertentes educativas, a EPE e o 1.º CEB, tratando-se de uma instituição enquadrada na modalidade de escola a tempo inteiro, o horário de funcionamento está compreendido entre as 8h30m e as 18h30. Contudo, dado o número de crianças que acolhe no 1.º CEB organiza-se por turnos. Deste modo, os alunos dos 1.º e 2.º anos frequentam a componente curricular no turno da manhã (8h30 às 13h30), enquanto o turno da tarde (14h30 às 18h30) é destinado às atividades de enriquecimento curricular. Já os 3.º e 4.º anos organizam-se no horário inverso, no turno da manhã frequentam as atividades de enriquecimento curricular e à tarde auferem a componente curricular.

Relativamente às infraestruturas, a instituição oferece excelentes condições para o desenvolvimento pleno e harmonioso das crianças. A escola está organizada em três andares, no 1.º piso funciona a EPE e os serviços administrativos e no 2.º e 3.º piso decorre, essencialmente, as aulas do 1.º CEB. Conta também com uma zona exterior onde há dois campos desportivos e zonas de convívio. Através da análise do quadro 5, é possível compreender com mais detalhe os espaços disponíveis na escola.

Quadro 5 - Recursos físicos da instituição

1.º Piso	2.º Piso	3.º Piso
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gabinete de Gestão; ▪ Gabinete de administração; ▪ Gabinete do Núcleo de Conciliação; ▪ 1 reprografia; ▪ 4 salas de EPE; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 7 salas da componente do currículo; ▪ 1 sala de trabalho de professores; ▪ 1 sala da unidade especializada; ▪ Ginásio; ▪ Balneários; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 1 sala de Expressão Plástica; ▪ 1 sala de Inglês; ▪ 1 sala de Estudo; ▪ 1 sala de Informática; ▪ 1 sala de Expressão e Educação Musical e Dramática;

<ul style="list-style-type: none"> ▪ 1 sala de trabalho para os docentes da EPE; ▪ 1 sala de apoio educativo; ▪ 1 sala de educação especial; ▪ 1 laboratório; ▪ 2 casas de banho para professores; ▪ 2 casas de banho para os alunos da EPE; ▪ 2 casas de banho para alunos do 1.º CEB; ▪ 1 Casa de banho para deficientes motores. ▪ Refeitório; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 1 arrecadação para o material didático; ▪ 2 casas de banho para professores; ▪ 2 casas de banho para alunos do 1.º CEB; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 1 sala de Ludoteca e Videoteca; ▪ 1 sala de Biblioteca; ▪ 1 sala de apoio/e-blocks; ▪ 1 sala de arquivo; ▪ Bar dos professores; ▪ 1 arrecadação para o material didático; ▪ 2 casas de banho para alunos do 1.º CEB;
--	---	--

O projeto educativo de escola intitula-se por *Literacia e Civismo*. Segundo este documento, a abordagem deste tema emergiu devido à presença de um acentuado défice de cultura geral, de uma vasta iliteracia em diversas áreas do saber que se arrasta desde a idade mais tenra aos outros graus de ensino e que tendencialmente se tem vindo a agravar. Para além disso, é visível um défice de valores, de atitudes, de tolerância e de respetos para com os outros. Como a escola tem, indubitavelmente, um papel importante no exercício do civismo, aliou-se estes dois conceitos (literacia e civismo) promotores de cidadãos atuantes de forma plena e democrática. Por esse motivo, o PEE pretende ser uma referência de excelência educativa na promoção da literacia e na vivência e desenvolvimento de atitudes cívicas, fazendo com que cada aluno se sinta preparado, seguro, integrado e feliz na sociedade a que pertence.

Com isto, é possível inferir que a instituição pretende oferecer aos seus alunos um ensino e uma educação de qualidade e assume o desafio da formação dos mesmos, assente em critérios que objetivam um adequado desenvolvimento, boas aprendizagens, conquista de competências e êxito escolar.

5.3. Intervenção Pedagógica no 2.º Ano de Escolaridade

5.3.1. Organização do ambiente educativo

A prática pedagógica III desenrolou-se na turma E do 2.º ano da EB1/PE e Creche Eng.º Luís Santos Costa. De maneira a enquadrar a prática, é pertinente apresentar a descrição do ambiente educativo, particularizando a organização do espaço e do tempo da turma. Morgado (2003), acredita que a organização da sala de aula está inteiramente associada às rotinas definidas para o grupo, à gestão do tempo disponível e, essencialmente, à metodologia pedagógica e aos objetivos curriculares traçados pelo professor, sendo indispensável haver uma reflexão e gestão consciente sobre estes aspetos, pois são elementos basilares para o processo educativo.

Por conseguinte, é importante reconhecer que a gestão da sala de aula é essencial para gerar momentos de aprendizagem e desenvolvimento que impulsionam as capacidades inerentes ao processo de aprendizagem, como o respeito, a responsabilidade, a autonomia, a organização, a criatividade, a espontaneidade, entre outros.

Relativamente ao espaço da sala de aula, é importante referir que este era partilhado por duas turmas distintas. No turno da manhã a sala era ocupada pelo 2.º ano e no turno da tarde pelo 4.º ano. Por esse motivo, a gestão do espaço não ficava a cargo exclusivo de um único professor e os armários de arrumação e os espaços de exposição dos trabalhos tinham de ser geridos igualmente.

Apesar de se verificar uma arrumação funcional da sala de aula, ela não dispunha de um espaço muito amplo, dificultando a circulação do grupo pela sala. As mesas estavam organizadas em três colunas, cada uma com quatro filas, em duas dessas colunas as mesas estavam organizadas aos pares e na outra estavam dispostas em trios.

A sala possuía duas grandes janelas que ocupavam uma das paredes da sala, possibilitando uma boa exposição à luz natural. Para além disso, usufruía de dois armários, um para cada turma, para a arrumação dos materiais escolares dos alunos e dos materiais didáticos da escola. Junto deles havia uma bancada com zona de arrumação e com uma pia que facilitava os trabalhos manuais e as atividades experimentais.

Figura 26 - Organização da sala do 2.º E

Quanto aos recursos, havia uma grande variedade de materiais didáticos e pedagógicos disponíveis para as atividades, desde jogos, mapas, globos, computador, tesouras, colas, blocos de folhas, tintas, entre outros. A organização e gestão desses recursos era feita de forma coerente, de maneira a que os alunos tivessem livre acesso aos materiais. Por conta disso, diariamente, era eleito um aluno responsável pela distribuição e arrumação dos materiais que poderiam ser necessários para a plena concretização das atividades.

Para a organização e gestão do tempo, havia uma rotina geral de trabalho estabelecida em conformidade com a matriz curricular do 1.º CEB e em articulação com as áreas curriculares lecionadas por professores especializados que pode ser consultada no quadro 6. Contudo, a gestão do tempo curricular era flexível e adaptável ao ritmo e às necessidades de cada criança.

Quadro 6 - Horário das atividades curriculares do 2.º E

Horas	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
08h30 9h00	Apoio ao Estudo		Apoio ao Estudo	Apoio ao Estudo	Português
09h00 10h00	Português	Português	Expressão e Educação Musical e Dramática	Expressão e Educação Físico-Motora	Biblioteca
10h00 10h30	Intervalo				
10h30 11h30	Português	Matemática	Português	Matemática	TIC
11h30 12h30	Matemática		Matemática	Português	Matemática
12h30 13h30	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Inglês		

5.3.2. Caracterização do Grupo

A turma do 2.º E, na qual tive oportunidade de realizar a prática pedagógica III, era constituída por vinte alunos, sendo onze do género masculino e nove do género feminino, com idades compreendidas entre os sete e os nove anos. No grupo havia dois alunos repetentes, porém estavam plenamente integrados na turma tanto na realização dos trabalhos de grupo, como nas brincadeiras exteriores, tratando-se de um aspeto positivo a apontar. Para além disso, havia um aluno que estava a cumprir o plano curricular destinado ao 1.º ano de escolaridade nas áreas de Português e Matemática.

No decurso do processo de observação e intervenção pedagógica, foi possível compreender que, de um modo geral, estava perante um grupo de alunos autónomos, curiosos, empenhados, com sentido de responsabilidade, confiantes, participativos, atenciosos e críticos. Contudo, havia três alunos que manifestavam pouca autonomia e baixa concentração, necessitando do auxílio do adulto e requerendo um *feedback* contínuo do trabalho para conseguirem avançar, beneficiando do apoio pedagógico acrescido.

Relativamente às aprendizagens do grupo, o Estudo do Meio era a área de eleição, os alunos envolviam-se facilmente nas atividades propostas, colocando questões

coerentes e relacionando muitas vezes os conteúdos que estavam a ser trabalhados com situações vividas no quotidiano. Com isso, percebeu-se que os conhecimentos prévios dos alunos eram alargados e demonstravam interesse em aperfeiçoar os seus saberes.

A área curricular de Matemática apresentava-se, para alguns alunos, como a área de maior dificuldade, principalmente na resolução de situações problemáticas, de certa forma relacionada com as dificuldades de leitura e interpretação. Ainda assim, faço um balanço positivo do grupo perante esta área, pois manifesta um conjunto de competências adequadas ao ano de escolaridade e ao período no qual decorreu a prática, destacando-se no cálculo mental, na exploração dos números naturais, na introdução à multiplicação e na organização e tratamento de dados.

No que toca à área de Português, grande parte da turma já conseguia realizar uma leitura fluente, com boa articulação, entoação e ritmo. Contudo, alguns alunos apesar de fazerem uma leitura adequada, manifestavam uma certa dificuldade na interpretação e compreensão do que liam. Por outro lado, alguns alunos ainda realizavam uma leitura silábica, necessitando do apoio do adulto para progredirem na leitura do texto. Todavia, se a leitura fosse realizada pelo adulto o grupo transparecia uma boa capacidade de interpretação de narrativas, procurando demonstrar essa aptidão durante os diálogos realizados após a leitura. A redação de textos foi introduzida, paulatinamente, no decorrer da prática através da escrita em grande grupo, não sendo perceptível alguma relutância neste tipo de atividade, apenas alguma inibição por parte dos alunos mais tímidos.

As atividades expressivas representavam momentos de grande envolvimento e entusiasmo para o grupo, porém essas atividades eram delegadas aos professores especializados, sendo notório uma ténue rutura entre essas áreas e as ditas nucleares. Em vista disso, toda a prática pedagógica foi concebida na tentativa de quebrar essa postura fragmentista.

A nível comportamental a turma era exemplar, respeitava os professores, os colegas e as regras estipuladas. Na sala de aula eram raros os comportamentos menos adequados, apenas o registo de pequenas distrações e conversas paralelas entre pares que, na sua generalidade, não influenciavam o ritmo de trabalho do grupo nem o desempenho final dos alunos.

Pelo facto de ser essencial estabelecer um vínculo entre a escola e a família, de maneira a construírem uma relação de cooperação que contribui, indubitavelmente, para

a promoção de uma relação e educação de qualidade, torna-se pertinente analisar os contextos em que estavam inseridos os alunos. Nesta lógica, podemos inferir, através da postura e dos conhecimentos prévios dos alunos, que a maioria dos agregados familiares estavam cientes das necessidades educativas dos seus educandos, procurando oferecer experiências que lhes permitissem ir mais além do que as páginas de um livro ou as paredes da sala transmitem. Ademais, procuravam estar sempre envolvidos nas atividades pedagógicas e no acompanhamento do processo de aprendizagem.

5.3.3. Promovendo aprendizagens: o lúdico no centro da planificação

5.3.3.1. Os cinco sentidos

Na primeira semana de intervenção, segundo a orientação da professora cooperante, estava previsto explorar a temática ‘Os cinco sentidos’ enquadrada na área de Estudo do Meio, no Bloco 1 – À descoberta de si mesmo, onde é esperado que os alunos consigam: localizar, no corpo, os órgãos dos sentidos; distinguir objetos pelo cheiro, sabor, textura, forma; distinguir sons, cheiros e cores do ambiente que o cerca.

Como já referido, o Estudo do Meio é uma das áreas, pela qual os alunos sentem maior curiosidade e interesse. Partindo desta asserção e sabendo que o “professor deve proporcionar aos alunos oportunidades de se envolverem em aprendizagens significativas” (Ministério da Educação, n.d, p. 76), planifiquei uma atividade prática para o dia 23 de outubro, onde os alunos tiveram a oportunidade de: manipular alimentos e objetos; provar e cheirar alimentos; ouvir sons; observar vários elementos alheios à organização habitual da sala de aula.

Com o objetivo de rentabilizar o tempo e de despertar a atenção dos alunos, antes de iniciar a aula dirigi-me à sala para organizar quatro áreas de trabalho, colocando em cada uma delas um conjunto de objetos e alimentos, devidamente acondicionados, que estimulassem os cinco sentidos: olfato, paladar, tato, visão e audição.

Os alunos chegaram à sala e ao depararem-se com tal cenário ficaram entusiasmados e colocaram um conjunto de questões de maneira a perceberem o que ia acontecer naquele dia: “- *Vamos comer isto?*” (LM); “*Eu gosto de pipocas, podemos comê-las?*” (LN); “*Isto é tudo para nós?*” (DF). Esclarecidas as perguntas, organizei a turma em quatro grupos, cada um com cinco elementos e encaminhei cada grupo para uma área de trabalho, procedendo à explicação da atividade.

No decorrer da atividade os alunos tiveram a oportunidade de: saborear pipocas salgadas, chocolate negro, sumo de limão, gelatina de morango e pêsego enlatado; cheirar arruda, alecrim e casca de laranja; tocar numa lixa, num pano macio e em gelatina; ouvir o som do mar, da chuva, dos carros, da trovoada e de alguns animais.

Esta atividade impulsionou um momento de partilha e troca de saberes acerca das sensações experienciadas, explorando algumas questões sobre a atividade: “- *Como foi possível distinguirem o cheiro agradável do desagradável?*” “- *Como é que descobriram o que estava dentro do saco?*”. Através deste momento, a turma conseguiu inteirar-se dos conceitos de paladar, olfato, visão, tato e audição.

Figura 27 - Momento de estimulação dos cinco sentidos

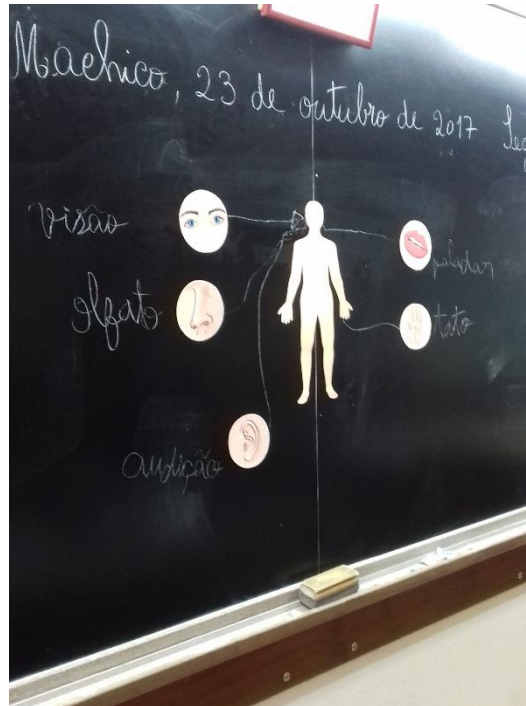


Após um primeiro diálogo sobre os cinco sentidos, desafiei os alunos a identificarem os órgãos que estão associados a cada um deles. Para isso, afixei uma imagem do corpo humano no quadro e dentro de um saco de pano coloquei imagens que representavam os órgãos dos cinco sentidos, para que um aluno se dirigisse ao quadro e associasse o órgão a uma zona do corpo humano e a um dos sentidos.

No decorrer desta atividade, os alunos não demonstraram dificuldades em associar o órgão do corpo humano a um dos sentidos, além do mais, foram capazes de exemplificar a função de cada órgão e de cada sentido tendo em conta a atividade que se realizou. Por exemplo o PV, um dos alunos mais participativos, fez uma asserção que nos levou à

descoberta das papilas gustativas “- *Percebemos que o chocolate era amargo porque o provamos e as bolinhas que temos na língua disseram-nos se era doce ou amargo*”. A partir desta inferência levei os alunos a perceberem que através das papilas gustativas distinguimos o sabor dos alimentos.

Figura 28 - Atividade de associação



Após todo este momento de exploração, manipulação e diálogo, era essencial proceder ao registo escrito daquilo que se falou, desta forma, entreguei a cada aluno um desdobrável que continha textos com lacunas acerca da temática trabalhada. Num primeiro momento, deixei que os alunos tentassem preencher os espaços em branco, o que desencadeou uma certa competição saudável para ver quem conseguia terminar primeiro. Posteriormente, dei início à correção do exercício, para tal, lia o texto e dava espaço aos alunos para indicarem as palavras em falta. À medida que obtinha as respostas procedia ao registo no quadro. Após a correção, os alunos tiveram a liberdade de ilustrar cada sentido completando o desdobrável (figura 29).

Figura 29 - Construção do desdobrável



No meu entender, foi de todo pertinente realizar esta sequência de atividades dado que a temática era de cariz prático. Não faria sentido abordar teoricamente a função e a importância dos sentidos sem antes os pormos à prova, assim apelei à aprendizagem pela ação, onde os alunos estavam no centro de toda a aprendizagem. Segundo Brickman e Taylor (1996), a aprendizagem pela ação é fulcral, na medida em que possibilita o desenvolvimento de todas as competências, pois uma boa aprendizagem exige a participação ativa dos alunos, de modo a construírem e reconstruírem o seu próprio conhecimento. Para além disso, o facto do registo escrito não se limitar a uma ficha de trabalho, tornou-se, na minha opinião, numa mais valia para despertar a atenção e a motivação dos alunos.

5.3.3.2. O rato do campo e o rato da cidade

Esta atividade surgiu da necessidade de trabalhar com os alunos a capacidade de ordenar uma história, oral ou escrita, por sequência de acontecimentos. Para além do referido, era essencial treinar a leitura individual dada a dificuldade de alguns alunos. Deste modo, a atividade que se descreve enquadra-se no domínio da oralidade, da leitura e escrita e da iniciação à educação literária.

Como estratégia de motivação, entreguei a cada aluno um pequeno puzzle para que fosse montado e servisse de ponto de partida para as atividades seguintes (figura 30). Com o puzzle construído, os alunos perceberam que estava representado a imagem de dois ratos. De seguida, encetei um diálogo para tentar perceber se os alunos conheciam alguma história que pudesse envolver estas duas personagens, rapidamente insinuaram que se tratava da fábula *O rato do campo e o rato da cidade*.

Figura 30 - Imagem do puzzle entregue aos alunos



Num primeiro momento, tentou-se perceber o que os alunos já sabiam sobre a fábula e onde a tinham ouvido, de maneira a avaliar os seus conhecimentos prévios. Com esta primeira abordagem obtive as seguintes informações: “*a minha professora contou-me essa história na pré*” (MF); “*é uma história sobre dois ratos amigos*” (BS); “*um dia, a minha mãe contou-me essa história antes de ir dormir*” (PV); “*um rato vive na cidade e o outro vive no campo*” (SE). Através deste momento, percebi que no geral os alunos apesar de reconhecerem as personagens, não se recordavam da narrativa que as envolvia, sendo uma mais valia, pois tiveram a oportunidade de a recordar ou conhecer, despertando a curiosidade e o interesse pela atividade.

Num segundo momento, projetei o vídeo que conta a história para que os alunos tivessem a oportunidade de visualizarem o conto da fábula em desenhos animados⁶. Ao terminar a projeção iniciamos um diálogo com o objetivo de recontar a história e refletir sobre a sua moral. Durante o diálogo a turma esteve muito participativa, tanto no reconto como na reflexão, sugerindo várias lições de moral associadas à fábula. Achei particularmente interessante o facto de os alunos conseguirem transportar a lição de moral

⁶ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ZL89MdEGTxc>

da fábula para as suas vivências quotidianas, dando exemplos concretos que clarificaram as suas ideias.

Segundo Liao (1999), citado por Lopes e Silva (2011) os recursos multimédia utilizados na sala de aula pretendem facilitar a aprendizagem dos alunos, sendo muitas vezes um complemento à exploração de um determinado conteúdo. Neste caso recorri aos recursos multimédia para introduzir uma atividade, revelando-se um excelente meio para despertar a atenção e a curiosidade dos alunos.

Posteriormente, foi entregue a cada aluno um cartão com uma frase que descrevia uma parte da fábula, essa frase devia ser lida silenciosamente e mais tarde para a turma. Depois de todos os alunos lerem a sua frase à turma, demos início à ordenação dos acontecimentos, afixando no quadro esses cartões. Esta atividade traduziu-se num momento de cooperação porque os alunos ajudaram-se uns aos outros, tanto na interpretação das frases como na ordenação dos acontecimentos. Neste sentido, destaca-se a aprendizagem cooperativa pelo facto de potencializar o comportamento cooperativo, na medida em que favorece atitudes sociais entre os alunos ao mesmo tempo que estes se auxiliam mutuamente na construção de saberes (Arends, 1995).

Quando a turma conseguiu juntar todos os cartões e criar uma sequência dos acontecimentos que descreviam a fábula, cada aluno recebeu um exercício com as mesmas frases, no entanto estas estavam desordenadas. Consequentemente, os alunos tinham a tarefa de numerá-las de um a dezanove baseando-se na sequência realizada no quadro. Este exercício exigia que os alunos voltassem a ler todas as frases e as comparassem com a organização feita no quadro. Inicialmente, estava com um pouco de receio porque os alunos nunca tinham feito uma sequência de acontecimentos tão longa, estavam habituados a organizar no máximo seis frases, mas o facto de termos realizado, num primeiro momento, o exercício em grupo, facilitou o desenrolar da atividade.

Ao realizarem este exercício, grande parte da turma demonstrou interesse e autonomia havendo uma pequena competição para ver quem acabava primeiro, fazendo com que o ritmo de trabalho aumentasse de forma enriquecedora. Porém, aqueles alunos que tinham maior dificuldade na leitura demonstraram algumas fragilidades, pois o exercício requeria um momento de leitura mais intenso que o habitual. No entanto, como a restante turma estava a realizar a atividade autonomamente, tanto eu como a professora cooperante pudemos dar atenção redobrada aos alunos que estavam a sentir mais dificuldade, permitindo o pleno funcionamento da atividade. Para superar esta situação,

poderia ter proposto trabalho a pares, agrupando os alunos que têm mais dificuldade aos que dominam a competência da leitura, mas reconheço que no momento da intervenção não fui capaz de solucionar a situação de maneira a que os adultos não tivessem de intervir.

Figura 31 - Momento de ordenação individual dos acontecimentos da fábula



Findado este momento, apresentei à turma dois fantoches de meia que representavam o rato do campo e o rato da cidade. Logo de seguida, desafiei-os a dramatizarem a fábula ou situações para além das já conhecidas, a produzirem um diálogo entre os dois ratos ou a dar outro fim à fábula. Para realizarem a tarefa proposta, os alunos deveriam formar pares para que cada elemento assumisse o papel de uma das personagens.

O fantoche é um recurso excepcional, simples, de fácil acesso e tem múltiplas possibilidades de exploração. Segundo Reis (2004) o uso de fantoches está intrinsecamente associado a uma componente lúdica e a sua exploração estimula o desenvolvimento de várias aprendizagens, como a coordenação, a concentração, a observação, a imaginação e a expressão oral. Para além do mencionado, a timidez e a inibição podem ser minimizadas com a exploração deste recurso, porque a criança dá vida a um fantoche, expressando os seus pensamentos e sentimentos, enquanto está escondida atrás do pano. No âmbito desta atividade, apesar da manipulação dos fantoches estar limitada à fábula *O rato do campo e o rato da cidade*, todas as competências referidas anteriormente foram estimuladas e este momento permitiu-me avaliar se os alunos foram

capazes de compreender a história e se conseguem acrescentar outras peripécias de forma conexa.

Os alunos divertiram-se imenso a manipular os fantoches e a ouvirem as histórias dos colegas, criando um murmurinho de fundo acompanhado por risos, situação característica deste tipo de atividade. Porém, o facto de ter sido aplicada num curto espaço de tempo e por se alicerçar na improvisação e na espontaneidade, alguns alunos sentiram-se inibidos em dramatizar perante os colegas, fazendo diálogos simples e rápidos.

Figura 32 - Dramatização de histórias com fantoches de meia



Considerei profícua a aplicação desta atividade, pois a Expressão e Educação Dramática merecem um lugar de relevo no currículo do 1.º CEB devido às suas potencialidades na educação global do aluno, realçando a sua importância no desenvolvimento cognitivo e afetivo do aluno, sendo ainda um excelente veículo de sociabilização. Para além disso, o jogo dramático promove um momento lúdico de aprendizagem que envolve todo o grupo até mesmo os menos desinibidos (Martins, 2002). Através do jogo dramático, os alunos demonstraram que perceberam o desenrolar da história, a lição de moral e além disso, evidenciaram a sua capacidade de criar pequenas narrativas com uma sequência lógica envolvendo os seguintes elementos: quem, quando, onde, o quê e como.

5.4.1.1. Lança e Ganha

Os alunos estavam prestes a realizar a ficha de avaliação sumativa de Estudo do Meio, por essa razão a professora cooperante pediu-me que no tempo destinado a essa área curricular, realizasse revisões acerca das temáticas trabalhadas nas semanas

anteriores enquadradas no Bloco 1 – À descoberta de si mesmo. Desta forma, no dia 27 de novembro, com o objetivo de despertar nos alunos o interesse e a motivação para relembrar e explorar conteúdos já trabalhados, construí um jogo de tabuleiro onde toda a turma teve a possibilidade de se integrar na atividade.

O tabuleiro era formado por 76 casas: 22 tinham perguntas, 5 continham uma penalização e 3 davam oportunidade ao jogador de avançar uma casa. Para realizar a atividade, o tabuleiro foi colocado no chão e os alunos sentaram-se ao seu redor, organizados em quatro grupos de cinco elementos. Os grupos foram formados tendo em conta as potencialidades e as fragilidades de cada aluno, com o intuito de criar grupos equilibrados quanto ao nível de desenvolvimento das competências, para que os alunos com maior dificuldade pudessem ser ajudados pelos alunos que estavam mais à vontade com os conteúdos explorados. Em cada grupo foi nomeado um representante que tinha como função primordial gerir alguns conflitos que surgissem durante o desenrolar do jogo. Para dar início ao jogo, os representantes das equipas lançaram o dado e aquele que obteve maior pontuação começou a partida.

No decorrer do jogo, quando um grupo chegava a uma casa com pergunta, tinha de retirar um cartão, ler a pergunta à turma e em grupo deveriam trocar ideias de maneira a chegar à resposta certa. Este momento era muito interessante sobretudo quando havia duas opiniões distintas, porque os alunos tentavam explicar uns aos outros os seus pontos de vista, desenvolvendo o sentido crítico e persuasivo. Ao darem a resposta eu pedia a outro grupo que a avaliasse como certa ou errada justificando a sua escolha. Partindo da pergunta e da resposta, revíamos um determinado conteúdo e o jogo prosseguiu neste sentido. A atividade decorreu em dois dias porque no primeiro dia de aplicação nenhum grupo alcançou a meta e como estavam interessados em continuar o jogo registamos as posições de cada grupo e no dia seguinte retomamos a dinâmica.

Figura 33 - Realização do jogo *Lança e Ganha*

A partir deste jogo consegui avaliar os conhecimentos dos alunos sem ter de recorrer a fichas de trabalho exaustivas que padronizam toda a ação pedagógica. Para Cabral (2001), no processo de ensino-aprendizagem o jogo enquadra-se num modelo lúdico que pelas suas características prazerosas, desencadeia uma maior entrega na realização das propostas educativas. Ainda nesta perspetiva, Wassermann (1990) defende que as atividades cujo o aspeto lúdico é evidenciado, cooperam categoricamente para o desenvolvimento positivo a nível social, cognitivo e psicológico dos alunos.

Tendo em conta tais pressupostos, posso inferir que esta atividade foi de toda proveitosa e pertinente, pois os alunos através do lúdico conseguiram rever conteúdos já trabalhados de forma prazerosa. O sucesso desta atividade refletiu-se nos bons resultados obtidos na ficha de avaliação sumativa de Estudo do Meio.

Se fosse possível re replicar o jogo, modificaria pequenos aspetos que poderiam potencializar ainda mais a atividade. Em primeiro lugar, tentaria realizá-la num espaço mais amplo para que os alunos conseguissem ter mais espaço para se movimentarem. Em segundo lugar, não elegia o representante do grupo porque a certa altura os representantes queriam exercer todas as funções dentro do grupo, lançar o dado, retirar a pergunta, lê-la e respondê-la deixando os restantes elementos do grupo sem um papel ativo. Porém esta situação foi facilmente contornável, apesar de haver sempre a tentativa de contrariar as regras.

Como já referido, através do jogo consegui avaliar os conhecimentos dos alunos, percebendo se havia conteúdos que deveriam ser retomados ou não. No geral, a turma demonstrou que dominava os conteúdos explorados, no entanto, durante o jogo houve um reforço sobre alguns aspetos importantes. Para além de se avaliar competências específicas da área, através da observação dos comportamentos foi possível avaliar a capacidade dos alunos em se integrarem num grupo de trabalho e cooperarem para o sucesso do grupo e da turma.

5.4. Intervenção Pedagógica no 4.º Ano de Escolaridade

5.4.1. Organização do Ambiente Educativo

A prática pedagógica II ocorreu na turma J do 4.º ano da EB1/PE e Creche Eng.º Luís Santos Costa. Espelhando-se numa estratégia fundamental para potenciar o desenvolvimento de cada indivíduo, a organização da sala de aula configura-se como uma estrutura de oportunidades múltiplas que influencia manifestamente o processo de ensino-aprendizagem.

Visto que esta prática pedagógica decorreu na mesma instituição que a prática já descrita, a organização da sala e as condições inerentes a tal questão assemelham-se ao contexto anterior. Dessarte, no que toca à disposição da sala, à oferta de recursos materiais e aos espaços de arrumação é possível afirmar que estamos perante uma sala idêntica à anterior, tendo como única exceção a sua dimensão. Esta era relativamente maior o que facilitava a mobilidade das mesas a fim de organizá-las em pequenos grupos de trabalho.

Figura 34 - Sala do 4.º J



Direcionando a atenção para a análise da gestão do tempo, era perceptível uma organização flexível de todos os momentos de aprendizagem, contudo eram regulados de acordo com a matriz curricular do 1.º CEB e com as áreas curriculares lecionadas por

professores especializados. Importa enaltecer que a professora cooperante valorizava, simultaneamente, os planos de aula e o ritmo de trabalho do grupo. Consequentemente e sempre que necessário, os planos eram alterados de maneira a priorizar os alunos o que muitas vezes representava uma alteração no horário pré-estabelecido no quadro 7.

Quadro 7 - Horário das atividades curriculares do 4.º J

Horas	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
13h30 14h30	Estudo do Meio	Expressão e Educação Musical e Dramática	Matemática	Português	Estudo do Meio
14h30 15h30	Português	Matemática		Matemática	Matemática
15h30 16h00	Intervalo				
16h00 17h00	Inglês	Inglês	Expressão e Educação Físico-Motora	Matemática	Português
17h00 18h00	Matemática	Português	Biblioteca	Apoio ao Estudo	
18h00 18h30		Estudo do Meio		Expressão e Educação Plástica	Expressão e Educação Plástica

5.4.2. Caracterização do Grupo

A prática pedagógica em análise foi corporizada na turma do 4.º J, constituída por vinte e um alunos, sendo nove do género feminino e doze do género masculino, com idades compreendidas entre os nove e os dezassete anos. Esta dissemelhança de idades deve-se ao facto de a turma integrar três alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) que frequentavam assiduamente a unidade especializada e visitavam a sala de aula esporadicamente. Para além disso, havia uma aluna que estava regularmente na sala, no entanto aguardava uma avaliação para possivelmente frequentar a unidade especializada, pois tinha uma deficiência intelectual que não a permitia acompanhar os conteúdos programados para o 4.º ano de escolaridade.

Por conseguinte, os momentos decorrentes da prática pedagógica foram direcionados apenas para dezassete alunos, sete do género feminino e dez do género masculino. Tal situação aconteceu porque os três alunos com NEE não permaneciam na

sala de aula e a aluna com deficiência intelectual era orientada pela professora cooperante e pela professora de apoio educativo. Neste grupo de alunos havia apenas um repetente ao qual foi diagnosticado dislexia, porém era capaz de acompanhar todas as atividades realizadas quotidianamente, necessitando apenas de um apoio acrescido e nos momentos de avaliação beneficiava da leitura da prova. Paralelamente, havia dois alunos sinalizados com hiperatividade aos quais era ministrada medicação.

O grupo na sua maioria manifestava pouco interesse e motivação para aprender e alguns alunos demonstravam resistência em se envolver nas atividades propostas. Por vezes participavam de forma impertinente, somando alguns comportamentos menos adequados ao pleno funcionamento da sala de aula, como saltar de cadeira em cadeira, deitar-se no chão ou até mesmo correr na sala. O grupo revelava uma certa dificuldade em cumprir regras e era facilmente influenciado pelos outros, havendo frequentemente o “efeito dominó”, isto é, bastava um aluno destabilizar a aula e o restante grupo aliava-se às brincadeiras.

A turma apesar de assumir uma atitude de entreatajuda e um sentimento de solidariedade, expressava uma certa relutância no envolvimento de atividades cooperativas. Tal postura era visível nas dificuldades em partilhar os recursos materiais, em aceitar a opinião do outro, em consentir a derrota e em sanar as discórdias autonomamente.

Quanto às competências e conhecimentos nas diferentes áreas curriculares, o grupo demonstrava grande apreço pelas atividades expressivas, envolvendo-se com um nítido entusiasmo nos momentos destinados à Expressão e Educação Físico-Motora e Plástica. Contrariamente, as áreas menos apreciadas eram o Português e a Matemática em virtude das dificuldades sentidas em conteúdos específicos.

Na área do Português o grupo sentia-se desconfortável nos momentos de redação de textos, por conta das dificuldades de ortografia e de coerência e coesão textual, sendo encarada como uma tarefa complexa e morosa. Por sua vez, a leitura e interpretação de textos era um momento deveras apreciado, porque cada aluno era desafiado a fazer uma leitura expressiva que permitia dar asas à sua imaginação, evidenciando a faceta criativa do grupo. A nível gramatical o grupo não apresentava dificuldades significativas, contudo não demonstravam grande interesse na concretização de atividades que requeressem tais conteúdos.

No que concerne à área da Matemática, a turma conseguia resolver operações e problemas que requeressem diferentes operações matemáticas, no entanto evidenciava alguma dificuldade na resolução de problemas que necessitassem de três ou mais operações para os solucionar. A turma era capaz de organizar e tratar dados e explorar medidas de comprimento, de capacidade, de áreas e de volume com grande facilidade, tornando-se num dos conteúdos de maior interesse.

Já na área do Estudo do Meio, os alunos expressavam grande curiosidade e interesse para com os conteúdos em estudo, procurando aproximá-los ao meio que os rodeava e assumindo uma postura crítica que os levava a questionar e a procurar saber mais sobre o assunto.

Para complementar a caracterização da turma do 4.º ano, interessa traçar um breve perfil sobre o contexto familiar do grupo. Apesar da intervenção pedagógica no 1.º CEB ter decorrido na mesma instituição e ambos os contextos familiares estarem, maioritariamente, inseridos no mesmo meio, a postura assumida por ambos os grupos era divergente. Na sua generalidade, os pais demonstravam pouco interesse em se envolverem no percurso escolar dos seus educandos, limitando-se muitas vezes à simples comparência nas reuniões de avaliação. Contudo, não posso deixar de referir que havia pais verdadeiramente interessados e preocupados em oferecer aos seus educandos experiências que os impulsionavam a serem cidadãos mais ativos e críticos.

5.4.3. Projeto de Investigação-Ação

5.4.3.1. Questão de Investigação-Ação

No decorrer das semanas destinadas à observação participante, foi possível reconhecer que o grupo apresentava pouca motivação e predisposição para aprender, acrescentando alguns comportamentos pouco adequados à sala de aula, como gritar, correr em volta das mesas ou atirar objetos aos colegas. Além disso, a turma no geral era pouco tolerante com os colegas que destabilizavam a aula, e ao repreendê-los, geravam momentos de tensão que também destabilizavam o normal funcionamento da aula. Esta problemática evidenciava-se nos momentos destinados às atividades menos apreciadas pelo grupo.

Perante tal cenário, senti necessidade de criar mecanismos que despoletassem o interesse da turma e criassem um ambiente propício ao seu desenvolvimento educativo.

Para dar resposta a tal intenção, valorizei o lúdico e os materiais didáticos como promotores e facilitadores da aprendizagem e recorrendo à metodologia de Investigação-Ação, empreendi um projeto que procurou dar uma resposta adequada à questão:

De que maneira é possível motivar os alunos do 4.º J para a construção do seu próprio conhecimento e mediar as atitudes de respeito e tolerância com os outros?

5.4.3.2. Fases de Aplicação do Projeto

Valorizando todas as etapas inerentes à metodologia de I-A, tornou-se essencial conceber um cronograma que regesse, de forma flexível, a organização temporal deste projeto. Sabendo que a prática pedagógica aconteceu entre os dias 27 de março e 13 de junho de 2017, o quadro 8 clarifica as fases que foram consideradas na realização deste projeto, estando organizado pelos meses e respetivas semanas de prática pedagógica.

Quadro 8 - Cronograma das etapas de concretização do projeto de Investigação-Ação

		Março	Abril				Maio					Junho	
Semanas		4	2	3	4	1	2	3	4	5	1	2	
Fases do projeto	1.ª fase												
	Observação e orientação do problema												
	2ª fase												
	Intervenção e reflexão												
	3ª Fase												
	Análise											7	

⁷ Esta fase não terminou no período estipulado, pois seria necessário mais algum tempo para obter uma análise de dados mais detalhada e rigorosa.

Legenda:	
	Observação
	Reconhecimento da problemática
	Formulação da questão de investigação
	Revisão preliminar para este estudo
	Planificação das estratégias de intervenção
	Aplicação das estratégias de intervenção
	Recolha de dados
	Reflexão
	Organização dos dados

Mediante a observação do quadro 8, podemos compreender que os momentos de observação, recolha de dados e reflexão ocorreram ao longo de toda a intervenção pedagógica, sendo certo que são fases latentes a qualquer prática pedagógica de qualidade.

Apesar de prezar o processo de observação no decorrer de toda a intervenção pedagógica, atentei com maior rigor e detalhe nas duas primeiras semanas de estágio, visto que se auferiu o estatuto de observador participante sem ser delegado outra função. Perante tais circunstâncias, identificou-se com clareza a questão que norteou todo o projeto de I-A e que alicerçou a revisão preliminar do estudo que se sucedeu nas duas primeiras semanas do mês de abril.

Findada a revisão literária preliminar essencial ao sucesso do projeto, foi possível, nas últimas duas semanas de abril, avançar para a definição das estratégias que seriam implementadas na tentativa de apaziguar a problemática apontada, dando uma resposta adequada à questão levantada nas primeiras semanas de prática pedagógica: *“De que maneira é possível motivar os alunos do 4.º J para a construção do seu próprio conhecimento e mediar as atitudes de respeito e tolerância com os outros?”*

As estratégias de intervenção selecionadas ambicionavam criar um ambiente promotor e facilitador da aprendizagem, pois a turma apesar de ter autonomia para ultrapassar as dificuldades, a falta de interesse e motivação agiam como elementos bloqueadores ao triunfo do grupo. Definidas as estratégias de intervenção, dei início à fase de aplicação no âmbito educativo, principiando na última semana de abril e se prologando pelas restantes semanas de prática pedagógica.

Todas as fases de concretização do projeto requereram uma constante reflexão sobre aquilo que era observado e implementado na intervenção pedagógica, funcionando como um instrumento regulador do processo de intervenção que permitiu corrigir e potencializar a ação pedagógica. Como tal, a reflexão foi uma etapa transversal aos meses de março, abril, maio e junho.

A última fase foi reservada à organização dos dados e posterior avaliação do projeto, mas aponto como limitação o facto de os resultados obtidos a curto prazo não serem suficientemente firmes para obter um desfecho conclusivo acerca da sua aplicação. Em vista disso, procurei instrumentalizar estratégias que impulsionassem cada aluno a desenvolver mecanismos motivacionais que promovessem a construção do seu próprio processo de aprendizagem.

5.4.3.3. Enquadramento teórico: O jogo e os materiais didáticos como promotores e facilitadores da aprendizagem

As duas primeiras semanas de observação participante permitiram-me reconhecer a problemática inerente ao grupo e com isso achei pertinente proceder a um enquadramento teórico que fundamentasse a minha prática e orientasse as estratégias de intervenção a serem aplicadas.

Num sistema educativo onde a responsabilidade educacional assenta em objetivos comportamentais rigorosamente definidos e as competências dos docentes são avaliadas pela capacidade em cumprir esses objetivos, a exploração do jogo e dos materiais didáticos é, muitas vezes, catalogada como uma perda de tempo. Consequentemente, é enaltecida uma metodologia que desconsidera a criatividade, a imaginação e a fantasia e preza uma aprendizagem mecânica baseada na reprodução e na repetição. Todo este cenário desmotiva não só os alunos, como também o trabalho dos docentes (Ferlin & Gomes, 2008).

No dizer de Leite e Alves (2005), o jogo é fundamental para o progresso intelectual, moral, social e físico de todos os alunos. Além do mais, é uma excelente ferramenta motivadora capaz de incentivar os alunos a transcenderem os seus limites e a desenvolverem uma miríade de capacidades que, até então, estavam inertes. Os mesmos autores reconhecem algumas vantagens associadas ao jogo, das quais destacam: o desenvolvimento cognitivo; o estímulo da imaginação; a socialização; a exploração e cumprimento de regras; a competição saudável; o desenvolvimento da autonomia. Com

todos estes aspetos, fica claro que o jogo não é uma mera diversão, pode se tornar num meio para atingir os objetivos homologados nos currículos quando alinhado a uma intencionalidade educativa.

Para além do jogo, é fundamental trazer para o interior da sala de aula um conjunto de materiais didáticos que permitam aos alunos explorar os conteúdos das várias áreas curriculares, favorecendo o seu processo de ensino-aprendizagem. De acordo como Royo (1996), mencionada por Caldeira (2009), o material didático é todo o instrumento que pela sua natureza ou construção convencional simplifica o momento de ensino, atuando como um mediador entre a criança e a realidade.

Valorizando o estudo de Caldeira (2009), podemos depreender que os materiais didáticos, através do contato e exploração, conduzem os alunos a construir/reconstruir conceitos num ambiente cativante e motivador. Tal contato invoca, inevitavelmente, a aprendizagem pela ação, pelo facto de ser necessário elaborar, alterar e interagir com o mundo ao redor. Constituem-se, portanto, em instrumentos primordiais à aquisição de saberes complexos, pois exigem um envolvimento direto e modificações com meio material e social.

Compreendendo o que são materiais didáticos, importa referir que Graells (2000), citado por Botas e Moreira (2013), agrupou-os em três classes distintas: materiais convencionais (livros, revistas, documentos escritos); materiais audiovisuais (filmes, rádios, vídeos); novas tecnologias (computador, internet, programas informáticos). Efetivamente, o docente tem à sua disposição uma panóplia de materiais didáticos, mas para beneficiar de todas as suas potencialidades é imperativo criar oportunidades para os alunos interagirem com os objetos através da discussão, da reflexão e da experimentação, sem esquecer que a sua inclusão na sala de aula deve ser coerente com os objetivos que se pretende atingir e adequada às necessidades e exigências dos alunos (Zabalza, 2001).

Por tudo isto, o jogo e os materiais didáticos são ferramentas excecionais para potencializar o desenvolvimento do aluno quando utilizadas de forma coesa e contextualizada.

5.4.3.4. Estratégias de Intervenção

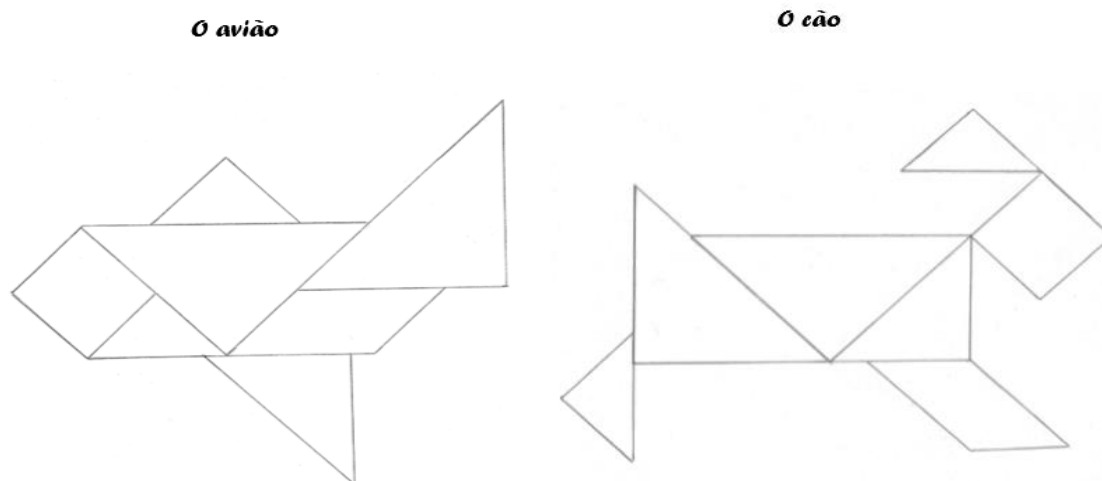
Vieira & Vieira (2005) caracterizam as estratégias como “uma organização, ou arranjo sequencial de acções ou atividades de ensino que são utilizados durante um intervalo de tempo e com a finalidade de levar os alunos a realizarem determinadas aprendizagens” (p. 16). Dessa forma, a implementação de estratégias no meio educativo apresenta-se como um processo basilar para promover aprendizagem e colmatar dificuldades.

Com a intenção de responder à questão de Investigação-Ação precedentemente contextualizada, estabeleci as estratégias de intervenção a empregar conforme as necessidades e os objetivos que se ambicionava alcançar.

a) Caderneta de cromos

Na tentativa de colmatar um dos grandes problemas da turma, a falta de motivação e a dificuldade em cumprir as regras de sala de aula, propus ao grupo a participação numa “missão” que objetivava dar cor a uma caderneta que possuía várias imagens em branco, formadas por figuras geométricas (figura 35).

Figura 35 - Exemplos das imagens patentes na caderneta entregue aos alunos



Para empregar tal estratégia, entreguei a cada aluno uma caderneta e expliquei as regras partindo do texto introdutório que compunha a caderneta, apêndice 4:

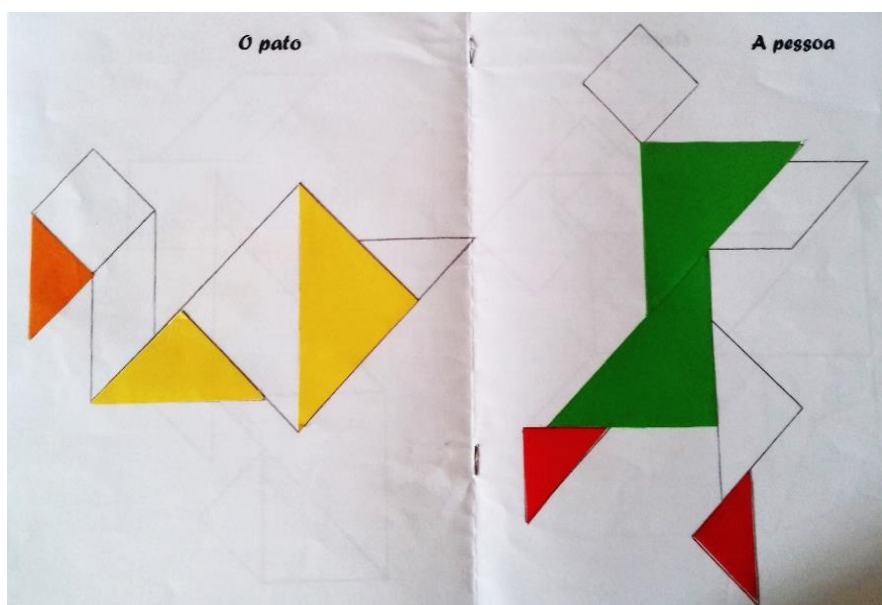
Nesta caderneta há várias imagens sem cor e tu tens a difícil tarefa de as colorir! Para isso ser-te-á, ou não, entregue um cromo para colares numa das figuras geométricas que formam as imagens. Sabes o que tens de fazer para conquistares um cromo?

Vou explicar! Poderás receber um cromo todos os dias, tudo irá depender do teu comportamento, se cumprires as regras da sala recebes o teu cromo! Para além disso, podes ganhar um cromo extra realizando os desafios que serão propostos nas aulas.

Tens de dar o teu máximo para conseguires completar a tua caderneta. Não te esqueças, cumpre sempre as regras, empenha-te nas tuas tarefas e nunca desistas!

No entender de Caldeira (2009), os momentos de ensino-aprendizagem são verdadeiramente influenciados por múltiplos fatores, dos quais destaca a atitude do docente e as ferramentas que mobiliza para atingir os objetivos traçados. Apesar do trabalho da autora particularizar a área da matemática, considero pertinente mencionar o seu estudo, uma vez que a ideologia defendida ambiciona alcançar os objetivos estabelecidos, recorrendo ao uso de estratégias e materiais diferentes do quotidiano monótono da sala de aula. Para Correia (2013), a promoção da aquisição dos comportamentos desejados deve ser uma das intenções primordiais na ação do docente, podendo fazer uso do reforço positivo ou negativo para estabilizar determinados comportamentos. Neste sentido, criei uma estratégia lúdica que invocava o reforço positivo, pelo facto de os alunos receberem uma recompensa, os cromos, sempre que os comportamentos desejados eram manifestados.

Após a compreensão do desafio, o grupo demonstrou grande predisposição para o aceitar, assumindo uma atitude de competitividade saudável ao ambiente do grupo. Importa salientar que a presença de estratégias de competição foi sempre mediada com muita cautela para não caminhar em direção ao individualismo e à insatisfação. O sucesso granjeado com esta estratégia foi mais expressivo nos momentos em que se apresentava uma proposta de atividade, a turma envolvia-se com grande ímpeto nas atividades que incluíam a conquista de um cromo extra. A nível comportamental não se observou uma mudança tão significativa quando comparada com a situação anterior.

Figura 36 - Caderneta entregue aos alunos

Ao ponderar todos os aspetos inerentes à aplicação desta estratégia, reconheço que a sua gestão deveria ter sido alterada dada a dificuldade em orientar a distribuição dos cromos. Como estes estavam organizados em sacos individuais a sua distribuição implicava um processo ligeiramente moroso, destinado aos últimos momentos da aula, impossibilitando a necessária reflexão sobre o dia e posterior distribuição dos cromos.

b) Trabalho cooperativo

À luz do pensamento de Lopes e Silva (2009) a aprendizagem cooperativa é um processo educativo que rompe com o tradicional paradigma do trabalho de grupo e se alicerça no comprometimento individual, onde a colaboração de cada aluno é essencial ao êxito do grupo. Consequentemente, a ação pedagógica do docente deve privilegiar o uso desta ferramenta por se tratar de um mecanismo que valoriza as competências e as capacidades de todos os elementos do grupo, instigando e potencializando, concomitantemente, as habilidades cognitivas e sociais.

Paralelamente, Morgado (2004) afirma que o facto desta pedagogia assentar na cooperação, permite despertar em cada aluno o respeito, a solidariedade e o espírito de interajuda. De maneira a otimizar as propostas de atividades no âmbito do trabalho cooperativo, defini os grupos de trabalho atendendo à formação de grupos heterogéneos no que toca às capacidades, competências e personalidades de cada aluno. Portanto, mais do que abordar um conjunto de conteúdos plasmados num currículo denso e extenso, esta

ferramenta permite dar voz a cada elemento que constitui a turma, despertando o interesse e a motivação para a construção da sua própria aprendizagem.

Por todos estes aspetos, valorizei ao longo das semanas de prática pedagógica o trabalho cooperativo na tentativa de motivar os alunos e mediar as atitudes de respeito e tolerância com os outros. No entanto, só irei destacar duas propostas de atividade a título de exemplo: *Desvenda os Enigmas*; *Constrói uma Ementa*.

A proposta de trabalho *Desvenda os Enigmas* foi enquadrada na área da Matemática e envolveu vários conteúdos, uma vez que se fez uso dela para proceder a uma revisão e preparação para a ficha de avaliação sumativa. Para dar início à atividade deleguei tarefas e entreguei a cada grupo um cartão de identificação que servia para informar que tinham terminado o exercício e um cartão de alerta que indicava a necessidade de ajuda. Posteriormente, foi entregue a cada grupo um problema, assim que o solucionassem tinham acesso a outro até cada grupo perfazer cinco problemas.

Como já referido, quando um grupo terminava um problema tinha de levantar o cartão de identificação para indicar que se poderia proceder à correção individual e determinar, ou não, a acumulação de pontos. Caso o grupo acertasse ganhava um ponto e tinha acesso ao problema seguinte, dando continuidade à atividade. Quando todos os grupos cumpriram a meta estipulada, procedeu-se à contagem de pontos e à atribuição de uma recompensa: o grupo que acumulou mais pontos ganhou 3 cromos extras e um certificado de mérito (figura 40); o grupo que ficou em segundo lugar recebeu 2 cromos extra; aquele que ocupou a terceira posição arrecadou 1 cromo extra.

A turma demonstrou desde cedo alguma fragilidade e relutância na resolução de problemas. Contudo, esta proposta de atividade veio alterar esse padrão e todos os elementos dos grupos envolveram-se na resolução dos problemas, no entanto havia sempre uma tentativa, por parte de três alunos, de não registar as tarefas no caderno diário. Para contrariar esta situação, a pontuação só era atribuída aos grupos quando todos os elementos que o constituíssem tivessem registado, no caderno diário, o processo de resolução do problema. No meu entender, esta “exigência” impulsionou ainda mais a união do grupo, porque aumentou os níveis de atenção e preocupação com o outro de maneira a garantir que todos estavam a trabalhar no mesmo ritmo e para o mesmo fim.

Figura 37 - Entrega de certificados de mérito

Ainda no âmbito desta estratégia propus a atividade *Constrói uma Ementa* que se integrava nas áreas de Matemática e de Estudo do Meio. Com esta proposta de trabalho tencionei desafiar os alunos a construírem, em grupo, uma ementa que incluísse entrada, prato de peixe, prato de carne, sobremesa e bebida.

Para a construção da ementa entreguei a cada grupo um folheto promocional que serviu para recolher os dados sobre os produtos a utilizar (preço, quantidade, valor promocional), uma cartolina onde cada grupo construiu a ementa (colando as imagens do panfleto ou desenhando) e o enunciado que será exibido adiante:

O Henrique faz 18 anos e pretende dar uma festa de aniversário para 30 pessoas. Como é um acontecimento especial quer proporcionar aos convidados um grande banquete.

Agora o Henrique precisa da vossa ajuda para elaborar uma ementa completa, com entrada, prato de peixe, prato de carne, sobremesa e bebida! Ele quer gastar o mínimo de dinheiro possível. Explorem o folheto promocional e criem uma possível ementa para a ocasião.

Para isso sigam os seguintes passos:

1. Seleccionem os produtos que vão oferecer aos convidados;
2. Recortem os produtos seleccionados e colem-nos no cartaz. Não se esqueçam de identificar a quantidade necessária de cada produto.
3. Indiquem o valor a ser pago pelo Henrique para dar a festa, sabendo que cada pessoa consome aproximadamente:

- 100g de carne. - 200 ml em bebida.
- 100g de peixe. - 50g de arroz ou massa.

Feita a entrega dos materiais essenciais à realização do trabalho, os grupos começaram rapidamente a se organizar e a se empenhar verdadeiramente nesta tarefa, delegando funções e trocando opiniões sobre vários aspetos inerentes ao trabalho.

Figura 38 - Realização da atividade *Constrói uma Ementa*



Com o desenrolar destas atividades, percebi que a sua realização exigiu uma profunda coesão entre os elementos do grupo na tentativa de encontrarem o melhor caminho a seguir para a resolução de ambas as propostas. Admito que inicialmente a abordagem ao trabalho cooperativo não aconteceu tal como idealizado, contudo após uma contínua exploração desta estratégia a posição da turma perante as propostas de trabalho alterou-se. Passei a ouvir, por toda a sala, um doce burburinho que espelhava um ambiente de esforço e dedicação, alienando os típicos comentários negativos que tanto marcavam esta turma, para dar lugar a ténues elogios que se dispersavam por todos os grupos. Deste modo, podemos compreender que a aplicação desta estratégia promoveu uma melhoria em todos os aspetos que alicerçavam o projeto de investigação ação.

c) Jogos

O jogo é comumente associado a momentos de diversão e lazer. Todavia, quando agregado a uma intencionalidade educativa, impulsiona o desenvolvimento de capacidades e competências fundamentais à formação integral dos indivíduos. Nesta lógica, Tezani (2006) enfatiza a necessidade e a importância de o docente fazer uso do

jogo para conduzir os momentos de aprendizagens para um domínio envolvente e motivador. Considerando toda a intervenção pedagógica, destaco o emprego desta estratégia em três momentos distintos: *Bingo da Multiplicação*; *Salva o Ambiente*; *Resolve num Minuto*.

Em virtude dos comportamentos menos assertivos que caracterizavam a turma, optei por realizar, inicialmente, jogos individuais de maneira a introduzir esta estratégia paulatinamente e a recolher um *feedback* que regulasse e potencializasse a exploração desta ferramenta. O *Bingo da Multiplicação* foi o primeiro jogo que realizei com o grupo e surgiu mediante a necessidade de avaliar e explorar as tabuadas.

Para materializar tal proposta entreguei a cada aluno um cartão semelhante ao do tradicional *Jogo do Bingo*, porém cada casa era formada por uma multiplicação (exemplo: 8×4), (figura 39). Foi dado um tempo mínimo para os alunos observarem e tentarem resolver autonomamente os cálculos e posteriormente iniciou-se o sorteio dos números que davam a solução a essas multiplicações. O jogo prosseguiu, seguindo as restantes regras do jogo tradicional que já era conhecido pelo grupo.

Figura 39 - Bingo da Multiplicação



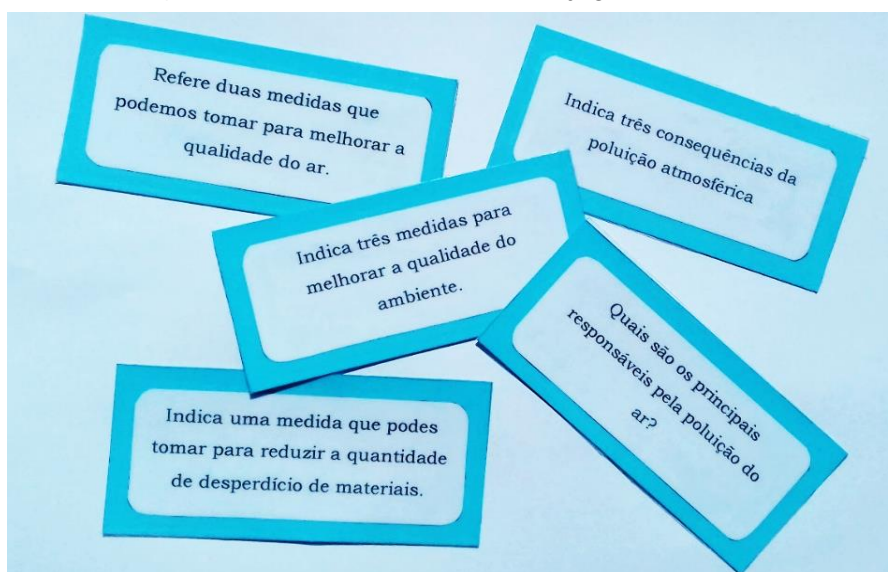
A realização desta proposta trouxe para o cerne do grupo uma nova dinâmica de trabalho, da qual já estava um pouco distanciado em consequência da rotina que se instaurou no seu quotidiano. É pertinente salientar que a sua implementação aconteceu várias vezes, havendo gradualmente uma melhoria a nível do respeito pelas regras e da

tolerância à derrota. A turma envolveu-se facilmente na atividade, porém alguns alunos demonstraram-se desmotivados por terem dificuldades em encontrar a solução da multiplicação. Deste modo, alguns elementos do grupo tinham a oportunidade de consultar, ocasionalmente, a tabuada.

Uma outra proposta no âmbito desta estratégia foi a realização do jogo *Salva o Ambiente*, formado por um conjunto de dezassete desafios relacionadas com os conteúdos de Estudo do Meio (figura 40). Para a sua concretização a turma foi dividida em dois grupos e cada elemento, à vez, tinha de retirar de dentro de um saco de pano um desafio, no entanto só esse elemento, sem a ajuda dos parceiros, podia responder. Caso não conseguisse, tinha de passar o desafio a um colega do grupo adversário. Se o adversário conseguisse dar resposta ao desafio arrecadava um ponto para o seu grupo, caso contrário tinha de voltar a remetê-lo para o outro grupo, mas não ao elemento que já tinha tido oportunidade de responder.

Inicialmente, a turma mostrou-se reticente em participar nesta atividade. Por se tratar de um grupo competitivo, os alunos eram pouco tolerantes ao erro e aqueles que assumiam o papel de “líder” não davam oportunidade de resposta aos alunos mais tímidos. Para contrariar esta situação, cada elemento do grupo atuava singularmente, contribuindo para o todo. Optei por estipular estas regras porque a turma tinha dificuldade em dar espaço aos alunos rotulados como menos capazes, para responderem aos desafios lançados no decorrer das aulas. Com esta dinâmica procurou-se aumentar a autoestima dos alunos menos participativos e fomentar a confiança e o respeito entre pares, de maneira a debelar tal barreira

Figura 40 - Cartões constituintes do jogo *Salva o Ambiente*



Com o intuito de finalizar a síntese desta estratégia, destaco o jogo *Resolve num Minuto*, constituído por dezassete cartões com situações problemáticas que envolvem vários conteúdos lecionados na área da Matemática. Para a sua concretização, cada aluno retirava um cartão de dentro de um saco de pano e lia à turma a situação problema enunciada. Após a sua leitura e compreensão, os alunos tinham um minuto para a resolver. Para os jogadores sinalizarem que conseguiram solucionar o problema, deviam levantar um cartão de identificação entregue no início da atividade. Quem resolvesse o enigma corretamente e em primeiro lugar, ganhava 3 pontos e corrigia-o no quadro, quem acabasse em segundo lugar ganhava 2 pontos e quem terminasse em terceiro ganhava 1 ponto.

Com o findar do jogo contabilizamos os pontos e nomeamos os três primeiros vencedores, sendo entregue a cada um, um marcador de livro como prémio de mérito (figura 41). Esta atividade foi realizada nas últimas semanas de estágio. Por conta disso notei que durante a sua realização o grupo assumiu uma atitude completamente antagónica àquela que transparecia nas primeiras semanas de intervenção. Havia algum alvoroço, porém era próprio deste tipo de atividade, sendo visível o respeito e a aceitação das regras.

Figura 41 - Prémio de mérito entregue aos vencedores



Diante disto, posso afirmar que esta estratégia conduziu os alunos a criarem uma nova conceção ao termo “equipa” e a se sentirem valorizados na realização de atividades individuais ou em grupo. Felizmente, abandonaram a visão estereotipada de que uma boa

equipa é aquela que vence todas as partidas, para dar lugar à sua verdadeira definição “grupo de pessoas reunidas para uma mesma tarefa ou ação”⁸. Além disso, em todos os momentos que se propôs a realização de jogos, a turma demonstrou grande predisposição e vontade de se envolver, independentemente da área ou do conteúdo explorado.

5.4.4. Promovendo aprendizagens: o lúdico no centro da planificação

5.4.4.1. Feriado Nacional

A primeira semana de intervenção pedagógica ocorreu na véspera da comemoração do feriado de 25 de abril. Como tal, a professora cooperante delegou-me a tarefa de explorar essa temática com o grupo. Não estando manifestamente interessada em valorizar um sistema educativo unicamente transmissivo que enaltece a pedagogia da resposta e priva o aluno de questionar e expressar a sua opinião, balizando toda a sua aprendizagem, planeei um conjunto de atividades que não se limitaram a uma única área curricular.

Estando ciente que cada aluno já usufruía de um conjunto de conceitos, convicções, representações e conhecimentos sobre a temática, adquiridos através das experiências do seu quotidiano escolar ou familiar, encetei um diálogo para compreender e contextualizar os conhecimentos prévios de cada um deles. Através desta ferramenta foi possível compreender que o grupo, na sua maioria, sabia o motivo que levava à celebração do feriado, porém de uma forma ténue sem grande perceção da censura que era exercida antes da emblemática revolução de 25 de abril de 1974.

Com a finalidade de reativar os conceitos “adormecidos” e construir novas conceções integradas num fluxo contínuo e constante de aprendizagem, exibi um pequeno vídeo intitulado por *25 de abril – Infominuto*⁹. Posteriormente, através de um debate, exploramos os conhecimentos prévios dos alunos em articulação com os novos conhecimentos, com o objetivo de expandir os saberes acerca desta temática. Como o vídeo tocava nos pontos fundamentais de toda a história do 25 de abril (censura, partido único, Estado Novo, PIDE, senhas lançadas na rádio, cravos, entre outros), foi possível criar uma rede de conceitos a explorar com o grupo.

⁸ "equipa", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <https://dicionario.priberam.org/equipa> [consultado em 18-04-2019].

⁹ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=-SV1EBNYup8>

Continuamente, como estratégia para resumir tudo aquilo que foi explorado, afixei no quadro uma imagem e desafiei os alunos a manifestarem a sua opinião em relação à sua contextualização (figura 42). Teriam de justificar se ela se enquadrava, ou não, no período em análise e identificar a crítica que estava subjacente. A turma, apesar de mostrar alguma dificuldade, assumiu uma postura crítica, sendo capaz de fundamentar de forma coerente todas as suas perspetivas, demonstrando domínio e interesse pelo conteúdo analisado.

Figura 42 - Imagem exibida ao grupo



Fonte: <https://images.app.goo.gl/LLxnTuJ7DNTrikjw9>

Sabendo que a revolução se principiou com a transmissão de duas canções que serviram de senha, achei oportuno explorar a canção *Grândola, Vila Morena* de Zeca Afonso que foi proibida na época por evocar princípios antagónicos aos que eram defendidos pelo Estado Novo. Para tal, entreguei a cada aluno uma parte da letra da canção com lacunas e após a sua reprodução tinham de a completar (figura 43). Esta atividade não levantou grandes dificuldades, uma vez que o nível de exigência era baixo e os alunos estavam habituados a realizar este tipo de atividade quotidianamente.

Figura 43 - Letra da canção entregue aos alunos**“Grândola, Vila Morena”, de Zeca Afonso**

Grândola, vila _____
 Terra da _____
 O _____ é quem mais ordena
 Dentro de ti, ó _____

Dentro de ti, ó cidade
 O povo é quem mais _____
 _____ da fraternidade
 _____, vila morena

Em cada _____, um amigo
 Em cada rosto, _____
 Grândola, vila morena
 Terra da fraternidade

Terra da _____
 Grândola, vila morena
 Em cada _____, igualdade
 O povo é quem mais _____



Tal como perspectivado pelo Ministério da Educação (2017), para estimular o pensamento crítico é necessário “observar, identificar, analisar e dar sentido à informação, às experiências e às ideias e argumentar a partir de diferentes premissas e variáveis” (p. 24). Partindo desse pressuposto e com o intuito de trabalhar as competências na área de pensamento crítico, propus que em grupo procedessem à análise da mensagem implícita na letra da canção trabalhada no momento anterior. Com base na análise, os grupos tinham de identificar e argumentar as razões pelas quais a canção terá sido proibida, atendendo às convicções que eram impostas na época e tinham de assumir uma posição em relação a essa decisão. Apesar dos grupos terem manifestado alguma fragilidade em argumentar, foram capazes de apresentar críticas coerentes e concisas defendendo com mérito a posição que assumiram.

Posteriormente, para integrar a área de Português e de Expressão e Educação Plástica, projetamos a construção de um cartaz alusivo à revolução de 25 de abril de 1974. Para isso, formei grupos de trabalho e disponibilizei várias imagens, textos informativos e materiais destinados a trabalhos manuais. Para a sua conceção foram estipuladas duas metas a atingir por todos os grupos: redigir um acróstico com a palavra “Liberdade”; fazer

uso do material disponibilizado para elaborar uma produção plástica que se associasse no tema.

Os grupos revelaram sensibilidade estética, visto que foram capazes de integrar todos os elementos pedidos de forma esteticamente coesa, despertando o interesse de quem iria contemplar o cartaz. Para além disso, as suas produções primaram pela criatividade e variedade empregue, exaltando em cada elemento do grupo uma atitude de empenho e dedicação em cumprir a proposta de atividade. Destaco, ainda, o trabalho minucioso de um dos grupos que se dedicou à construção de um cravo em origami para exibir no seu cartaz um dos símbolos mais marcantes da revolução. Contudo, a construção do acróstico desencadeou um certo desconforto por se sentirem limitados pelas letras que formam a palavra liberdade e pela falta de motivação em conceber produções escritas, porém com algum incentivo rapidamente debelaram essa dificuldade (figura 44).

Figura 44 - Construção dos cartazes



De um modo geral, os vários momentos de aprendizagem aqui descritos decorreram tal como esperado, os alunos envolveram-se nas atividades propostas com grande entusiasmo, facilitando todo o processo de ensino-aprendizagem, que promoveu

o desenvolvimento de competências a nível cognitivo, social e emocional. Para mim, o momento mais desafiante foi o trabalho de grupo, porque foi a primeira vez que fiz uso dessa estratégia com a turma, apesar de haver alguma agitação e dificuldade em cumprir as regras e em respeitar os colegas, todos os grupos atingiram os objetivos delineados, manifestando grande orgulho nas suas conquistas e produções.

5.4.4.2. Ouro Branco

Na quarta semana de intervenção pedagógica foi solicitado que, na área de Estudo do Meio, enquadrado no bloco 6 – à descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade, explorasse as principais atividades económicas nacionais. Partindo desta temática, elenquei um conjunto de atividades transversais a todas as áreas curriculares, fomentando a interdisciplinaridade que segundo Cosme (2017), é um meio através do qual se promove aprendizagens significativas que estão articuladas a desafios, experiências e vivências autênticas, capazes de promover um cruzamento entre o património curricular de cada disciplina.

Como um dos objetivos centrais ao explorar esta temática era consciencializar o grupo para a existência de três sectores de atividade (primário, secundário e terciário) e uma vez que a prática pedagógica decorreu na época do ano em que se extraía a cana-de-açúcar e se produzia os seus derivados, optei por explorar uma das atividades económicas que predomina na ilha da Madeira. No meu entender, tendo uma atividade económica em foco, seria possível evidenciar com mais clareza a responsabilidade delegada a cada sector de atividade para obter o produto final.

Em vista disso, a minha intenção era aproximar os alunos à realidade local, mas pela impossibilidade de levar os alunos a conhecer todo o processo de exploração da cana-de-açúcar *in loco*, procedi à recolha de imagens e vídeos que retratavam o processo de colheita e processamento da cana-de-açúcar e compilei todo o material num único vídeo que foi exibido à turma.

Figura 45 - Seleção de algumas imagens exibidas no vídeo



Esta estratégia foi empregue porque de acordo com vários investigadores, citados por Lopes e Silva (2011), os alunos aprendem de forma mais eficaz quando o docente faz uso de várias ferramentas didáticas para ilustrar a informação e proporciona oportunidades aos alunos para aplicarem o que aprenderam após a apresentação multimédia. Tudo isto, reforça e fortalece o conhecimento adquirido, complementando o plano pedagógico do docente e otimizando o processo de ensino-aprendizagem.

Com o findar do vídeo, encetei um diálogo com a turma de maneira a distinguir os três setores que marcam a atividade económica do país, sendo nítido no vídeo o

processo de extração e transformação da cana-de-açúcar e a venda dos seus derivados. Esse momento prolongou-se por algum tempo e todos os alunos tiveram a oportunidade de esclarecer dúvidas ou complementar o diálogo através da partilha de informações. O facto de o vídeo retratar uma realidade próxima dos alunos, facilitou o seu envolvimento no diálogo e nas atividades propostas subsequentemente.

Terminado o diálogo, sugeri ao grupo a redação individual de um texto livre associado à temática trabalhada anteriormente. Por unanimidade a turma sugeriu a redação de um texto dramático, por isso, de maneira a respeitar a vontade do grupo adaptei a planificação. Para tal, formamos grupos de trabalho e todos eles redigiram um texto dramático que posteriormente foi representado aos restantes grupos de trabalho.

Figura 46 - Dramatização do texto



Mediante a exploração do jogo dramático, articulado com a área de Português, todos os grupos evidenciaram os conhecimentos que detinham acerca da temática, sem ser necessário recorrer às tradicionais fichas de trabalho que padronizam toda a ação pedagógica. A partir desta dinâmica, os alunos assumiram diversos papéis (agricultor, fabricante, vendedor) que representam as funções de cada indivíduo nos três setores de atividade e dramatizaram o processo a que é submetido um produto, desde a matéria-prima até ao produto final. Acrescendo a tudo isto, foram capazes de transformar objetos presentes na sala de aula em adereços pertinentes à contextualização de todo o enredo.

Para além da componente curricular, o jogo dramático é essencial para o desenvolvimento social do aluno, pois partindo desta atividade os alunos foram capazes de apontar os aspetos positivos do trabalho de cada grupo, aumentando a autoestima, a

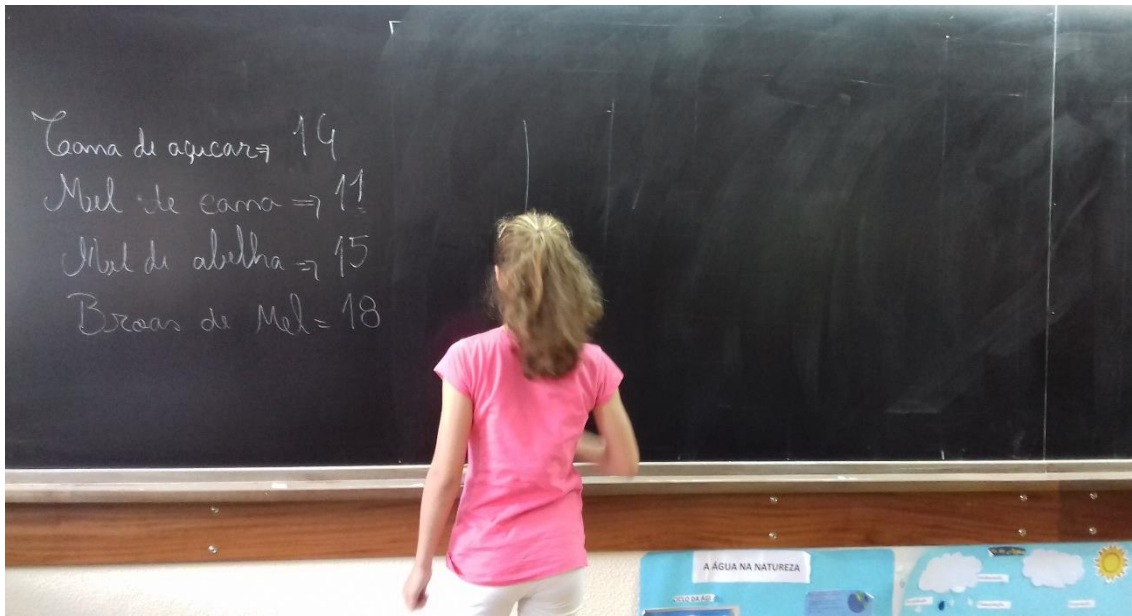
valorização do grupo e o espírito crítico, somando um momento de diversão (Martins, 2002).

De forma a dar continuidade à exploração da cana-de-açúcar e a trabalhar conteúdos na área de Matemática, nomeadamente a análise e o tratamento de dados, criei uma sessão de degustação que incluía a prova da cana-de-açúcar e dos seus derivados. Para tal, trouxe para a sala de aula fatias de cana-de-açúcar, mel de cana, broas de mel e ainda mel de abelha para os alunos distinguirem os dois tipos de mel (figura 47).

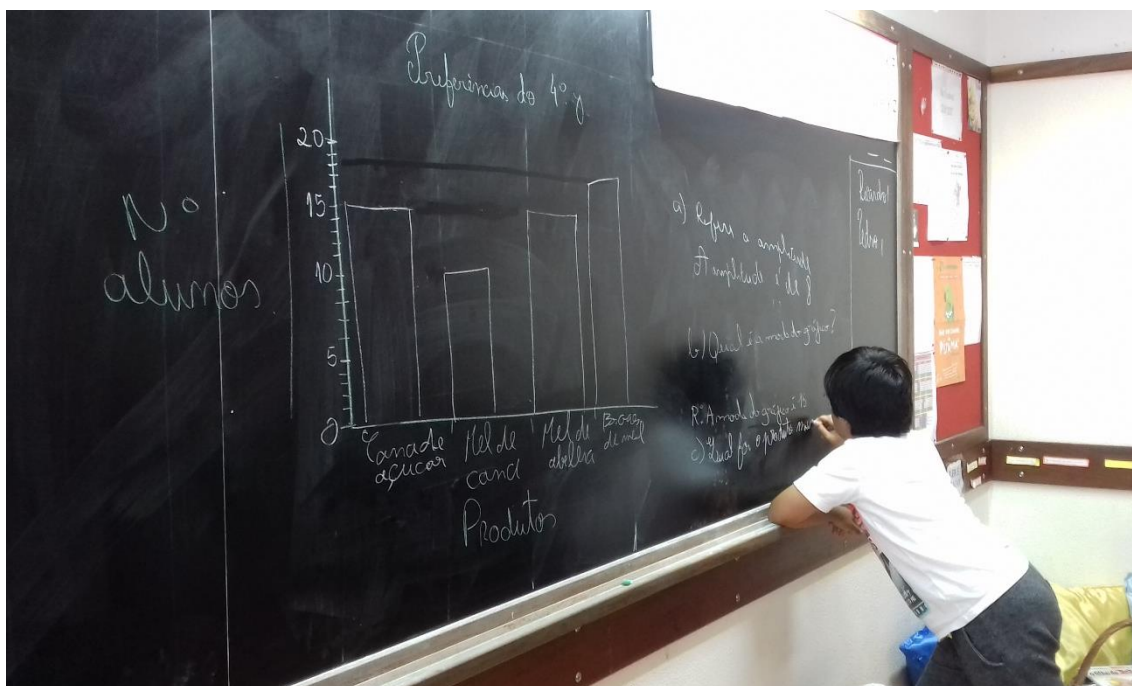
Figura 47 - Momento de degustação



À medida que os alunos provaram os produtos, um elemento da turma procedeu ao registo das apreciações feitas por estes, de maneira a percebermos quantos alunos gostavam de cada produto.

Figura 49 - Registro das preferências dos alunos

Para dar continuidade à atividade e de maneira a analisar e tratar os dados, optei por promover o trabalho coletivo. Por conseguinte, em turma, construímos uma tabela de frequência absoluta e um gráfico de barras baseados nas preferências de cada aluno. Com o gráfico construído, elaboramos um conjunto de questões que podiam ser respondidas a partir da sua análise.

Figura 48 - Momento de análise e tratamento de dados

A aplicação desta dinâmica de aula fez com que os alunos fossem os próprios autores da atividade, porque estavam a trabalhar dados concretos que emergiram da vivência de uma situação real, evocando a Pedagogia-em-Participação. No entender de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), esta pedagogia fomenta o envolvimento dos alunos e das suas experiências, de maneira a que estes se sintam estimulados para aprender porque participam ativamente no decorrer de todo o processo de ensino, expondo as suas opiniões e aprendendo a ouvir e a aceitar, de igual modo, a opinião dos seus colegas. Tudo isto impulsiona a valorização e o respeito pelo seu trabalho e pelo dos colegas, desenvolvendo a confiança e a capacidade de iniciativa de todo o grupo.

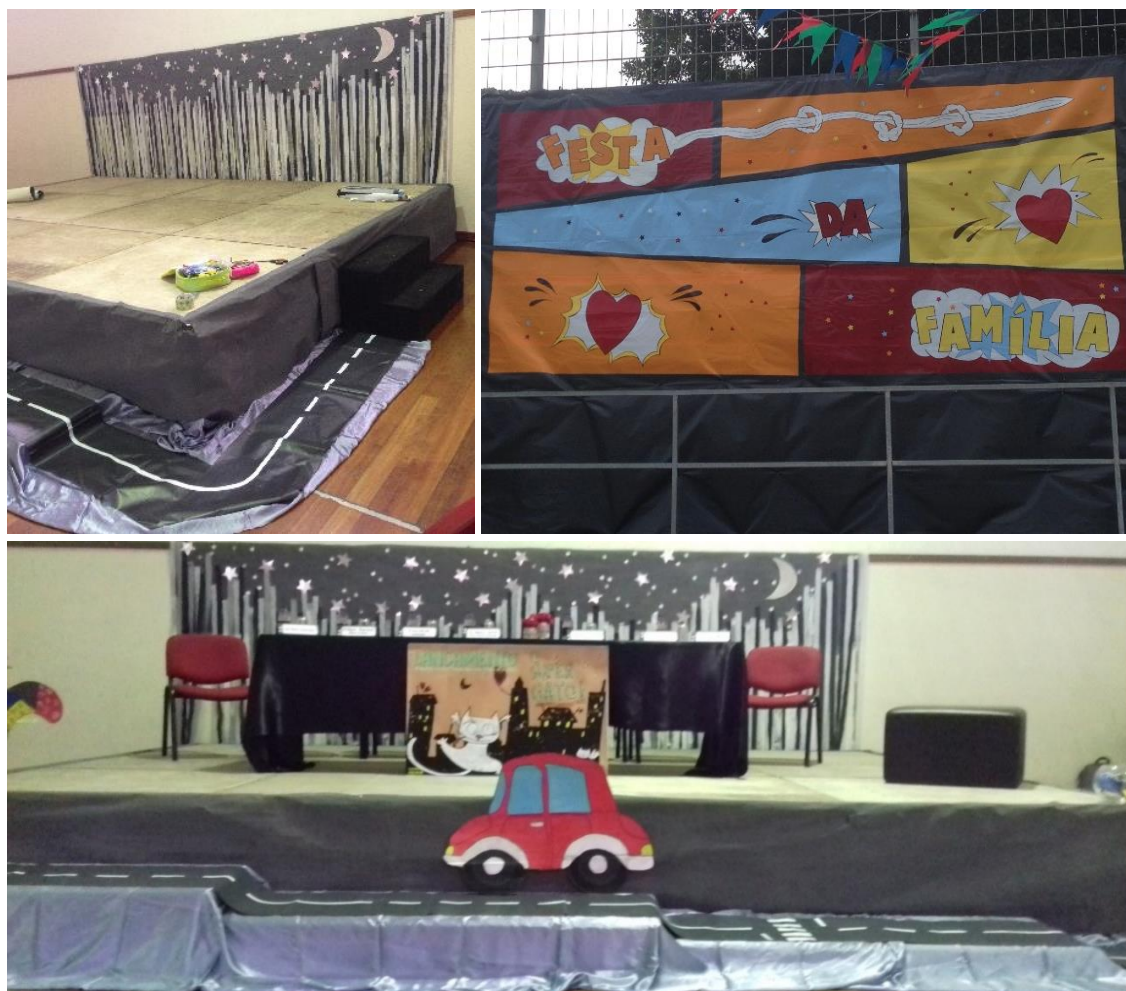
Enquanto responsável por todo o processo de ensino, priorizei o papel de mediadora, facilitadora e criadora de ambientes ricos, estimulantes, diversificados e impulsionadores de atividades verdadeiramente integradoras, significativas, diversificadas e globalizantes. Partindo desse pressuposto, julgo que a aplicação desta proposta de atividade foi ao encontro do ambicionado, pois todas as estratégias utilizadas facilitaram as aquisições feitas pelos alunos, visto que intensificaram o seu entusiasmo e a sua motivação para aprender e participar nas atividades sugeridas, elementos que elevam a qualidade da aprendizagem.

5.4.5. Aproximando a Comunidade Educativa: *Festa da Família e Feira do Livro – Banda Desenhada*

A EB1/PE Eng.º Luís Santos Costa, no início do ano letivo 2016/2017 delineou um conjunto de atividades e projetos a serem realizadas no decorrer desse período. Paralelamente, sabíamos que no âmbito da prática pedagógica II, tínhamos de desenvolver um projeto que requeresse a participação da comunidade educativa. Desta forma, após uma conversa com a diretora da escola ficou acordado que a nossa intervenção com a comunidade não passaria pela construção de um projeto de raiz, mas sim, pela participação e colaboração num projeto já estipulado, de maneira a trabalharmos cooperativamente, pois é uma máxima defendida pela instituição.

De entre todas as propostas apresentadas, optou-se pelo projeto *Festa da Família e Feira do Livro – Banda Desenhada*, pois seria aquele em que teríamos mais tempo e espaço de participação para atingirmos os nossos objetivos. Num primeiro momento, tivemos a oportunidade de assistir a várias reuniões onde foram estabelecidas as tarefas a serem desempenhadas por toda a comunidade escolar desde o dia 5 de maio até ao dia 19 de maio. Como tal, a nossa intervenção desenrolou-se em vários momentos e com funções distintas, passando pela catalogação dos livros a serem vendidos, pela decoração dos espaços onde iria decorrer a festa (figura 50), pela colaboração nas barracas de venda de livros/materiais diversos e de comes e bebes e, essencialmente, pela realização de trabalhos individuais com os alunos que resultassem em produtos que pudessem ser vendidos ou expostos durante a feira.

Figura 50 - Decoração dos espaços da festa



Remetendo o foco para os trabalhos desenvolvidos com os alunos, é possível identificar três momentos diferentes, adaptados às necessidades e aos interesses de cada turma: a criação de uma banda desenhada; a redação de frases sobre a família e a amizade;

a construção de objetos para venda. Num primeiro momento, cada turma foi desafiada a criar uma banda desenhada, cujo tema ficava ao seu critério. A turma do 4.º J, na qual desenvolvi a minha prática pedagógica, achou por bem explorar a *História do Laço Azul*, pois fomentava a reflexão sobre os maus-tratos na infância. Iniciamos a atividade, na sala de aula, através da exploração da história e posterior construção individual das bandas desenhadas que seriam expostas na feira (figura 51). Como pretendia expandir esta atividade até ao seio familiar de cada aluno, entreguei a cada um deles uma tira de papel para que recontassem e refletissem, com a família, a *História do Laço Azul* e juntos escrevessem uma frase que retratasse a importância da família e da amizade, de maneira a construir o painel da família (figura 52).

Figura 51 - Zona de exposição dos trabalhos

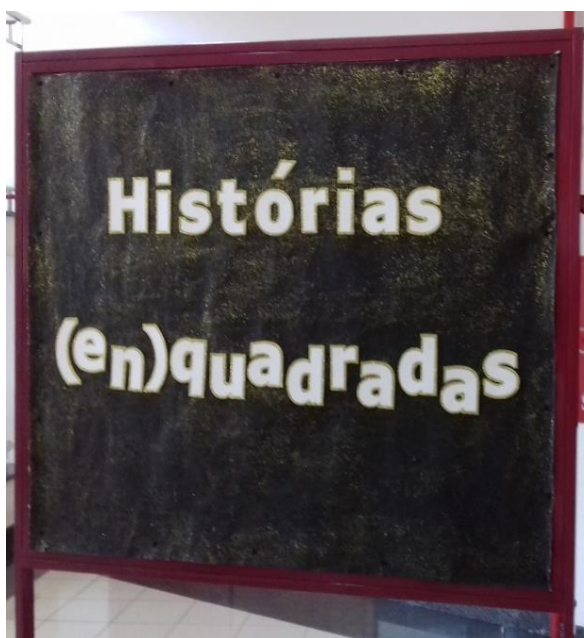


Figura 52 - Painel da família



Por último, cada turma tinha de propor a construção de um objeto que pudesse ser comercializado na feira do livro com o intuito de angariar fundos para a escola. Para tal, mediante a troca de opiniões e ideias com a turma, ficou decidido que o 4.º J iria construir e decorar blocos de notas. A fim de concretizar o pretendido, cada aluno recolheu junto da família vários materiais que possibilitou a decoração dos blocos na sala de aula. A recolha foi feita com sucesso e os alunos recolheram vários materiais (massa, fitas, botões, bolinhas de algodão) que foram partilhados por todo o grupo. É de salientar que a estrutura do bloco (capa, contracapa e folhas) foi previamente preparada e disponibilizada aos alunos, tendo que a decorar e montar.

Figura 54 - Construção dos blocos de notas

Para além da construção dos blocos de notas, desafiei os alunos a construírem ou a confeccionarem algo à sua escolha em contexto familiar, mas tendo a missão de associar uma história passada em família àquilo que iriam trazer para a sala de aula. Assim, no dia em que os alunos trouxeram os produtos houve um momento de conto de histórias, onde cada um deles dava a conhecer um pouco da sua família e das suas vivências (figura 54). Contudo, nem todos os alunos tiveram a possibilidade de trazer algum produto, porém contaram uma das suas aventuras em família.

Figura 53 - Exemplo de objetos construídos em família

Todas estas atividades decorreram ao longo de duas semanas de prática pedagógica e aglutinaram-se nos dias 18 e 19 de maio, altura em que se celebrou a Festa da Família e Feira do Livro. Nestes dois dias, as bandas desenhadas e os painéis da família de todas as turmas foram expostos, os objetos construídos pelos alunos foram vendidos e os pais reuniram-se para assistir aos espetáculos organizados pelos professores de Educação e Expressão Artística e para visitar as várias barracas que havia num dos campos da escola.

Figura 55 - Zona de convívio exterior



5.5 Refletindo sobre a prática no 1.º Ciclo do Ensino Básico: postura fundamental na área da docência.

Com o findar do processo de análise das intervenções pedagógicas no 1.º CEB, nos 2.º e 4.º anos de escolaridade, surge uma reflexão geral que ambiciona ponderar os processos desencadeados nos diferentes momentos da ação pedagógica, destacando o que cada uma das práticas contribuiu para a minha formação na área da docência.

Em ambas as práticas houve um período destinado à observação participante, revelando-se num elemento basilar para uma boa integração nas turmas e para a perceção das dificuldades sentidas pelos alunos. Para além disso, permitiu a construção de laços de confiança e de cooperação com os alunos e com as docentes que se demonstrou fundamental para um desempenho favorável nas práticas pedagógicas. Desde cedo, as professoras cooperantes mostraram-se disponíveis para ajudar e esclarecer qualquer dúvida, integrando-me e inteirando-me das características de cada aluno.

A Prática Pedagógica II desenvolveu-se numa turma de 4.º ano de escolaridade que apresentava alguns problemas de indisciplina e falta de motivação. Tais comportamentos acentuavam-se com a presença de dois alunos diagnosticados com hiperatividade que acabavam por ser o “bode expiatório” dos comportamentos dos colegas, dificultando a realização das atividades planificadas. Segundo Cordinhã e Boavida (2008), as crianças hiperativas caracterizam-se pelos seus comportamentos irrequietos, desatentos, impulsivos e até mesmo agressivos. Estes alunos levantavam-se constantemente do seu lugar pelo facto de não conseguirem permanecer sentados durante longos períodos, apresentando dificuldades em se concentrar e em concluir as tarefas propostas. Para satisfazer a necessidade de se movimentarem, atribuía a esses alunos pequenas tarefas no decorrer da aula, como distribuir os materiais, apagar o quadro e quando desenvolvíamos uma tarefa de teor mais prático, delegava-lhes as tarefas principais. Assim, valorizava-os e dava a oportunidade de se movimentarem livremente sem prejudicar o decorrer da aula.

Posso afirmar que esta prática, sendo a primeira experiência mais duradoura no contexto do 1.º CEB, foi verdadeiramente desafiadora, pois o grupo apesar de assumir uma atitude de entreaajuda e um sentimento de solidariedade, manifestava comportamentos que destabilizavam e dificultavam a intervenção pedagógica, atiravam objetos uns aos outros, iniciavam conversas sobre assuntos que nada tinham a ver com a aula e envolviam a turma no geral, levantavam-se regularmente sem pedir autorização ou discutiam com o colega do lado. Porém, esta experiência possibilitou-me a reflexão acerca das causas que impulsionavam tais situações e permitiu-me encontrar alternativas e estratégias. Por conta do cenário descrito, recorri à metodologia de Investigação-Ação para encontrar uma resposta a essa problemática que se corporizava na falta de motivação para a aprendizagem, havendo constantes atitudes de desrespeito e falta de tolerância com os colegas. Através das três estratégias empregues consegui despertar no grupo a vontade de participar e de se envolver na construção do seu próprio conhecimento, sendo certo que à partida a sua aplicação não foi tarefa fácil, mas o contributo e o apoio da professora cooperante foram essenciais para o sucesso da minha ação pedagógica.

Pelo contrário, a Prática Pedagógica III realizou-se numa turma de 2.º ano de escolaridade num cenário completamente antagónico ao anterior. Esta turma era calma, regrada, participativa e motivada, havia vários níveis e ritmos de aprendizagem, mas todos os alunos empenhavam-se nas propostas de trabalho. O grande desafio desta prática

foi conceber atividades estimulantes, desafiantes e criativas que potencializassem e criassem oportunidades de aprendizagem e ao mesmo tempo gerir uma questão importante para a professora cooperante, explorar os manuais escolares. Nesta prática era esperado dar ênfase às questões e aos princípios didático pedagógicos. Fazer uso dos manuais escolares não fazia parte dessa intenção pelo facto de condicionar tanto a ação do docente como os momentos de aprendizagem dos alunos. Em vista disso, houve uma gestão zelosa dessa questão a fim de cumprir ambas as intenções, para tal utilizava esporadicamente os manuais como uma ferramenta de revisão utilizada após a exploração de conteúdos com estratégias didáticas.

De acordo com Cabral (2001), a planificação refere-se ao ato de transformar um determinado conteúdo numa sequência didática que permite definir as estratégias/métodos a utilizar junto dos alunos, de maneira a se inteirarem do novo conteúdo e a desenvolverem, efetivamente, uma aprendizagem de qualidade. Em ambas as práticas, com mais evidência na Prática Pedagógica III, procurei trazer para o íntimo da minha ação a interdisciplinaridade. No meu entender, o facto de criar uma sequência encadeada de atividades que orbitavam em torno da mesma lógica e que envolviam conteúdos das distintas áreas, facilitou o processo de aprendizagem, pelo facto de evitar a compartimentação de saberes que em nada contribui para o desenvolvimento holístico dos alunos. No momento de planear tive sempre em consideração os conteúdos programáticos definidos pela professora cooperante, as intenções educativas que eram ambicionadas e as melhores formas de as adequar ao grupo, organizando igualmente os recursos materiais necessários à realização de toda a planificação. Desse modo, na prática efetivada valorizei a perspetiva de Zabalza (2001) quando afirma que a planificação se distancia do carácter rígido e inflexível. Apesar da minha ação ser regulada pela planificação que comporta um conjunto de atividades intencionalmente programadas, nem sempre foi possível segui-la fielmente porque os alunos são os principais participantes no processo de aprendizagem e por essa razão é necessário adaptar as atividades às suas necessidades momentâneas.

Segundo Caldeira (2009), os materiais didáticos são fundamentais no processo de ensino-aprendizagem, pois apresentam-se como facilitadores e mediadores desse processo, especialmente quando integram uma componente lúdica, integradora e motivadora, pelo facto de despertarem as capacidades cognitivas, afetivas e sociais. No desenrolar de toda a minha prática, empreguei sempre que era possível e pertinente

matérias didáticos e diversificados (cartazes, apresentações PowerPoint, experiências, jogos, vídeos, multibásico ...) que promoveram momentos de aprendizagem estimulantes e elevaram os níveis de entusiasmo e motivação das turmas. Para além disso, a instituição dispunha de excelentes condições físicas e de uma panóplia de recursos materiais que estavam à disposição das turmas, facilitando a construção e implementação de planificações com atividades diversificadas e abonadas em recursos didáticos e manipulativos.

Ambas as práticas foram desenvolvidas na EB1/PE e Creche Eng.º Luís Santos Costa e no decorrer das mesmas tive a oportunidade de participar em vários projetos escolares, bem como a assistir a reuniões de avaliação, de turma, de Conselho Escolar e administrativas. O envolvimento em todas estas questões permitiu-me inteirar sobre a dinâmica da escola e dos processos burocráticos que estão por detrás das atividades escolares, traduzindo-se num momento engrandecedor para o meu desenvolvimento enquanto docente, pois é uma realidade que estamos distanciadadas ao longo da nossa formação.

No que toca à minha prestação, creio que consegui gerar um clima afetivo positivo favorável à expressão dos alunos nos momentos de dúvidas e receios, valorizando o reforço positivo, baseado no elogio e na motivação. O envolvimento nestas práticas foi realmente um grande desafio, pois deparei-me com múltiplas situações difíceis de gerir e ultrapassar, contudo faço um balanço positivo destas experiências, porque reconheço que não só os alunos aprenderam com as estratégias e as atividades empreendidas, como eu também aprendi muito através das trocas de experiências com os alunos e com as professoras cooperantes.

Considerações Finais

O início desta longa jornada, rumo à realização do meu sonho, deu-se com a entrada no curso de Educação Básica. Durante tal trajeto, muitas dificuldades atravessaram-se no meu caminho, mas todas elas vieram confirmar a minha verdadeira ambição: descobrir a essência e as potencialidades de cada criança. Dessa maneira, a prática pedagógica apresentou-se como uma oportunidade fundamental para estar em contacto, no decorrer da minha formação inicial, com contextos educativos reais. Foi a partir dela que iniciei, efetivamente, o meu percurso profissional, sendo indispensável uma reflexão acerca da concretização desta etapa tão significativa.

Com o findar da redação deste relatório e, inevitavelmente, do processo de reflexão sobre as práticas pedagógicas, é fundamental ponderar os benefícios que as mesmas trouxeram para o âmago da minha formação na área da docência. O facto de as práticas ocorrerem em contextos verídicos e genuínos, permitiram-me contactar com experiências ricas e variadas, nas distintas vertentes, que me proporcionaram múltiplas aprendizagens e me motivaram para novos desafios e descobertas. Ao revisitarmos os princípios retratados ao longo deste relatório, é possível compreender que a concretização das práticas pedagógicas permitiu a articulação entre os acontecimentos que daí emergiram, com os princípios teóricos e metodológicos que devem reger a ação docente.

Perante tais circunstâncias, tive a infeliz oportunidade de refletir sobre dois tipos de escola, aquela que apresenta traços de decadência, mas que persiste até aos dias de hoje e a tal cobiçada escola da sociedade do século XXI. Destaco a “infeliz oportunidade”, pois sonho com uma escola que rompa, efetivamente, com o paradigma decrépito que tem como único objetivo transmitir um conjunto de informações que visam formar a criança para uma futura profissão. Contudo, apesar de vislumbrar, nas escolas e nas salas de aula, pequenas tentativas para caminharem em direção à mudança, muitos docentes ainda se sentem fragilizados e adversos à mudança.

Continuamente, foi possível compreender quais eram as crenças dos docentes e dos alunos perante o currículo, cuja operacionalização se distanciava das necessidades da sociedade do conhecimento. Estou certa que no passado, o docente era visto como o detentor de todo o conhecimento e por conta disso transformava a educação num processo transmissivo e estanque, porém, hoje, a informação é fluída e dúctil estando à mercê de qualquer indivíduo e não depositada, unicamente, numa figura ou ferramenta. Portanto,

cabe ao docente gerir todas essas mudanças, marcando a diferença na sala de aula. Estando consciente que na educação não há receitas perfeitas e universais, acredito que implementei atividades que envolveram de forma significativa todas as crianças, os principais agentes do processo de aprendizagem, estando enquadradas à luz de pressupostos teóricos que valorizam uma educação de qualidade.

Por seu turno, houve a oportunidade de desenvolver projetos de Investigação-Ação que se concebem como uma distinta metodologia para investigar em educação. O recurso a esta metodologia de investigação foi essencial para impulsionar a adoção de uma atitude mais crítica e reflexiva perante as situações que surgiram nos contextos da prática pedagógica. Como tal, encontrei espaço para indagar aquilo que observava, para refletir acerca das potencialidades e fragilidades presentes em cada contexto e, principalmente, para reestruturar a minha intervenção a fim de a melhorar. Neste sentido, as práticas pedagógicas possibilitaram-me contactar com uma excelente ferramenta de investigação que me fez adquirir um conjunto de competências fundamentais à aplicação desta metodologia em práticas docentes futuras, com o intuito de promover uma contínua melhoria da qualidade educativa.

Para além do já mencionado, sabemos que o campo de atuação do docente é vasto e diversificado, havendo uma imensidão de possibilidades a serem exploradas, tais como os recursos materiais, as técnicas, as metodologias ou as estratégias de trabalho. A gestão de todas essas possibilidades, que influenciam diretamente a prática, fica a cargo do docente que, felizmente, ainda tem total liberdade de decisão. Perante o mencionado, a concretização das práticas pedagógicas exigiu um processo de reflexão, questionamento e investigação acerca de todas essas possibilidades, dando início ao meu percurso profissional e conseqüente construção de uma identidade docente que se aprimorará a cada experiência profissional.

Desta maneira, podemos compreender que o presente relatório envolveu a análise de duas componentes, uma teórica e uma prática, fundamentais ao sucesso da formação inicial de docentes e que por essa razão se tornam complementares e indissociáveis. Todas as experiências vividas permitiram-me adquirir um manancial de aptidões, saberes, atitudes e valores que serão a base para o meu futuro enquanto docente da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2010). *Supervisão. Um Contexto de Desenvolvimento Profissional de Professores*. Viseu: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva* (7.^a ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Almeida, J. & Pinto, J. (1976). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Alves, E. (2012). *Modelos Jurídicos de Organização das Escolas*. Coimbra: Datajuris.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2^a ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Angotti, M. (1994). *O Trabalho Docente na Pré-Escola*. São Paulo: Pioneira Educação.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Azevedo, J. (2009). Políticas de educação: aqui chegados, o que temos e o que não temos. É possível construir um modelo alternativo de governação da educação. In L. Rodrigues, & P. Brazão (orgs.). *Políticas Educativas - Discursos e Práticas* (pp. 89-100). Funchal: Centro de Investigação em Educação.
- Benavente, A. (coord.) (1993). *Mudar a Escola, Mudar as Práticas – Um Estudo de Caso em Educação Ambiental*. Lisboa: Escola Editora.
- Bento, A. V., & Mendonça, A. (orgs.) (2010). *Educação em Tempo de Mudança: Liderança | Currículo | Inovação | Supervisão* (2.^o ed.). Porto: ITC.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Botas, D. & Moreira, D. (2013). A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática- Um estudo no 1^o Ciclo. *Revista Portuguesa de educação*. V. 26 (1), pp. 253-286. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3259>.
- Brickman, N. & Taylor, L. (1996). *Aprendizagem Activa – Ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cabral, A. (2001). *O Jogo no Ensino*. Lisboa: Editorial Notícias.

- Caldeira, M. F. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Cordinhã, A. C e Boavida, J. (2008). A criança hiperactiva: diagnóstico, avaliação e intervenção. *Revista Portuguesa Clínica Geral*. V. 24, pp. 577-589. Disponível em: <http://rpmgf.pt/ojs/index.php/rpmgf/article/download/10548/10284>
- Correia, F. (2014). Formar Professores no Presente para uma Escola do Passado - Gestão de Contradições. In F. Correia (org.). *Estado Mínimo - Escola Mínima* (pp. 114-121). Funchal: Centro de Investigação em Educação.
- Correia, L. M. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais* (2.º ed.). Porto: Porto Editora.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular: Propostas e Estratégias de Ação*. Porto: Porto Editora.
- Costa, J. A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições ASA.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2.ª ed.). Coimbra: Edições Almedina.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial na Práticas Educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, XIII(2), pp. 455-479.
- Delors, J., Mulfi, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B. (1997). *Educação: um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI* (3.º ed.). Edições ASA.
- Dias, C. & Neves, M. (2012). *A importância de contar histórias*. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11796/1203>
- Dias, J. R. (2002). A Educação na viragem do milénio: De Edgar Faure a Jacques Delors. Ensaio de enquadramento conceptual. In E. O. Medeiros (org.). *Educação: Caminho para o Século XXI* (pp. 19-32). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Diogo, J. (1998). *Parceria Escola-Família - A Caminho de Uma Educação Participada*. Porto: Porto Editora.

- Duarte, A. C. (2015). A Escola de Hoje: Que Desígnio? In N. S. Fraga, & A. F. Kotkotecki (orgs.). *A Escola Restante* (pp. 61-77). Funchal: Centro de Investigação em Educação.
- Ferlin, A. M., & Gomes, D. A. (2008). *90 Idéias de Jogos e Atividades para Sala de Aula*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Ferreira, M. S., & Santos, M. R. (1994). *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fino, C. N. (2008). A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais. In C. Escallier, & N. Veríssimo (orgs.). *Educação e cultura* (pp. 43-53). Funchal: DCE – Universidade da Madeira.
- Fino, C. N. (2011). Demolir os muros da fábrica de ensinar. *Humanae*, v.1, n.4, p. 45-54. Disponível em: <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/812/1/Fino20.pdf>.
- Fonseca, J. (2013). A investigação-ação como abordagem ao currículo: questões metodológicas e éticas. In F. Sousa, L. Alonso, & M. d. Roldão (orgs.). *Investigação para um currículo relevante* (pp. 73-86). Coimbra: Almedina.
- Formosinho, J. (2007). *O Currículo Uniforme Pronto-a-vestir de Tamanho Único*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- França, A., & Mendes, G. (2010). O Educador Construtor do Currículo. In A. V. Bento, & A. Mendonça (orgs.). *Educação em Tempo de Mudança: Liderança | Currículo | Inovação | Supervisão* (pp. 81-88). Funchal: Centro de Investigação em Educação.
- Franco, M. G., Reis, M. J., & Gil, T. M. (2003). *Domínio da Comunicação, Linguagem e Fala: Perturbações Específicas de Linguagem em contexto escolar - Fundamentos*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: http://www.portaldacrianca.com.pt/comunic_fala.pdf
- Godinho, M. L. (2005). As orientações curriculares para a educação pré-escolar. Um quadro de referência para todos os educadores?. In C. Leite, *Mudanças Curriculares em Portugal – Transição para o século XXI* (pp. 33 – 50). Porto: Porto Editora

- Gómez, A. P. (1992). O pensamento prático do professor. Em A. Nóvoa (coord.). *Os professores e a sua formação* (pp. 93-114). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Gordon, E. E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical: Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2003). *Educar a Criança* (2.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. P. (1995). *A Criança em Acção* (4.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, C., Gomes, B., & Montalvão, R. (2009). Workshop vivencial para pais e filhos - A importância da criatividade. *Cadernos de Educação de Infância*, 88, pp. 41-46.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa.
- Leite, M. J., & Alves, J. M. (2005). *A Família também ensina*. Porto: ASA Editores.
- Lino, D. (1998). O Modelo Curricular para a Educação de Infância de Reggio Emilia: Uma Apresentação. In Oliveira-Formosinho (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (2.^aed.) (pp. 93-136). Porto: Porto Editora.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2009). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de-Infância: um guia prático com actividades para os educadores de infância e para os pais*. Porto: Areal Editores.
- Lopes, J., & Silva, H. (2011). *O professor faz a diferença*. Lisboa: LIDEL- Edições Técnicas.
- Lopes, J., & Silva, H. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: LIDEL- Edições Técnicas.
- Lüdke, M. & André, M. (1988). *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

- Manta, A. (2015). *Motivar os filhos para o estudo: Sugestões práticas e eficazes para ajudar os alunos a melhorar os resultados escolares*. Lisboa: Clube do Autor.
- Marques, R. (2001). *Educar com os Pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Martins, A. (2012). *Didática das Expressões*. Universidade Aberta
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Disponível em https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Ministério da Educação. (n.d). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: ISPA
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação – Um Desafio para os Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J. C. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Lisboa: Edições ASA.
- Moser, D. (2015). *A CRIATIVIDADE - A Necessidade da Promoção da Atividade Criadora no Pré-Escolar*. ISEC: Prova destinada à obtenção do grau de Mestre. Disponível em: <http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/11066/1/A%20CRIATIVIDADE.pdf>.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma praxis de participação*. (pp.25-60). Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. (1998). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto Infância. In Oliveira-Formosinho (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (2ªed.) (pp. 51-92). Porto: Porto Editora.
-

- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2008). A investigação-acção e a construção de conhecimento profissional relevante. In L. Máximo-Esteves, *Visão Panorâmica da Investigação-Ação* (pp. 7-14). Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2000). *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis* (2.^a ed.). 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.
- Paula, S. & Faria, M. (2010). Afetividade na Aprendizagem. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*. v. 1, n.º 1. Disponível em: <http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdfs/sandra.pdf>
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2003). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Reis, L. (2004). *A tradição como campo de actividades*. Massama: Sistema J.
- Ribeiro, A. C. (1992). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Rigolet, S. A. (2002). *Os três P: Precoce, Progressivo, Positivo: Comunicação e Linguagem para uma Plena Expressão*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, F. (2010). Virtu@l_PCT: Revolução da Gestão Curricular na Sala de Aula. In A. Bento, & A. Mendonça (orgs.). *Educação em Tempo de Mudança: Liderança / Currículo / Inovação / Supervisão* (pp. 215-225). Porto: ITC - Porto.
- Roldão, M. C. (2004). Professores para quê? Para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino. *Discursos*, n.º 2, pp. 95-120. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/160/1/Discursos%20E2%80%9393%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Professores%2095-120.pdf>.
- Roldão, M. C. (2008). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências - As questões dos professores* (5.^a ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Saint-Exupéry, A. (2001). *O Príncipezinho*. Lisboa: Editorial Presença.

- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (coord.). *Os professores e a sua formação* (pp. 77- 91). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Sequeira, F. (2001). *Formar leitores o contributo da biblioteca escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Silva, H. S., & Lopes, J. (2015). *Eu, Professor, Pergunto - 20 Respostas sobre Planificação do Ensino-Aprendizagem, Estratégias de Ensino e Avaliação*. Lisboa: PACTOR.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2008). In I. Sim-Sim, A. C. Silva, & C. Nunes, *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância* (p. 7). Ministério da Educação e Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/linguagem_comunicacao_jardim_infancia.pdf
- Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica – Competências Nucleares e Níveis de Desenvolvimento*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica. Disponível em: <http://area.dge.mec.pt/gramatica/LINGUAMA.pdf>
- Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação* (2.ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, M. (2002). Que perfil e que competências para os professores da Escola de Hoje? In E. O. Medeiros (org.). *Educação: Caminho para o Século XXI* (pp. 49-63). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Tezani, T. C. R. (2006). O Jogo e os Processos de Aprendizagem e Desenvolvimento: Educação em Revista, N.º 1/2, Vol.7, 1-16. Disponível em:

<http://www.bjis.unesp.br/ojs-2.4.5/index.php/educacaoemrevista/article/view/603/486>

- Vasconcelos, T. & Assis, A. (2008). Documentos curriculares para a Educação de infância: um olhar sobre o passado, questões para o futuro. In J. Pacheco (org.). *Organização Curricular Portuguesa* (pp.53-84). Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2012). *A Casa [que] se Procura*. Lisboa: APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Vieira, R & Vieira, C. (2005). *Estratégias de ensino/aprendizagem: o questionamento promotor do pensamento crítico*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Wassermann, S. (1990). *Brincadeiras Sérias na Escola Primária*. Lisboa: Instituto PIAGET.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola* (6.^a ed.). Porto: Edições ASA.
- Zabalza, M. A. (1998a). *Didáctica da Educação Infantil* (2^aed.). Rio Tinto: Edições Asa.
-

Referências Normativas

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 129. Lisboa:
Ministério de Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 129. Lisboa:
Ministério de Educação e Ciência.

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. *Diário da República*, 2.ª série – N.º 143. Lisboa:
Secretário de Estado da Educação – Educação.

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. *Diário da República*, 1.ª série A – N.º 34. Lisboa:
Assembleia da República