

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Fabiana Filipa de Jesus Teixeira

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

outubro | 2021

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Fabiana Filipa de Jesus Teixeira

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

ORIENTAÇÃO

Maria Fernanda Baptista Pestana Gouveia



Faculdade de Ciências Sociais
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Fabiana Filipa de Jesus Teixeira

**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 e UMa, outubro de 2021

“Eu sei que o meu trabalho é uma gota no oceano,
mas sem ele o oceano seria menor.”

Maria Teresa de Calcutá

Mensagem para cada um dos meus futuros aprendizes:

Eu sei o quão doloroso é estar desse lado. Também já estive no teu lugar. Para chegar aonde estou agora tive que mover montanhas. Houve momentos extremamente difíceis em que quase cheguei a desistir. Às vezes só precisamos de alguém que nos (re)lembre que somos capazes e eu quero ser esse alguém. Faço questão de estar ao teu lado nos bons momentos, mas ainda mais nos maus, pois é quando mais precisamos. Não sou quem te vai rebaixar até ficares diminuído, mas quem te vai levantar quando estiveres no chão. Não sou quem te vai rotular de “fracasso”, mas quem vai valorizar e elogiar todos os teus esforços e dizer: “eu sei que és capaz de fazer melhor” quando errares. Não sou quem te vai ver como um número, mas como uma pessoa e única. Se necessário, serei tua mãe e teu pai ao mesmo tempo. Irmã, amiga, psicóloga, advogada e até enfermeira. Eu sei que pode parecer estranho ser tanta gente numa pessoa só, mas é a verdade. É uma responsabilidade muito grande em cima dos ombros, mas se eu não estivesse à altura não estaria aqui hoje. Assim são os profissionais de Educação: profissionais de coração (humanos, pessoas de coração, que dão a mão sem esperar retribuição).

*À minha irmã, Joana, uma criança especial,
que me fez escolher este caminho
ao mostrar-me uma das minhas vocações.
Ensinaste-me o que qualquer educador
e professor têm de ter: a arte de aprender.
Mostraste-me que não é só sobre ensinar,
mas também sobre aprender.
Obrigada por todas as lições, minha mestre.
A mana ama-te muito.
Meu amor para a vida toda.*

Agradecimentos

Em primeiro lugar, quero agradecer-me por não ter desistido de mim. Mesmo contando com o apoio de outras pessoas, se eu não fizesse o que tinha de ser feito, tudo isto seria impossível.

Em segundo lugar, quero agradecer a Deus por toda a força enviada e por me ter feito voltar a acreditar em mim e na vida, restaurando a minha fé. Sem ela a vida perde o sentido e nós perdemo-nos de nós.

Em terceiro lugar, quero agradecer aos meus pais por terem investido na minha formação e por terem feito sempre o melhor que podiam com aquilo que tinham e sabiam.

Não poderia deixar de agradecer à minha irmã, por me ter feito descobrir um dos meus dons e por me ter ensinado a ser uma pessoa mais forte, amorosa, empática, compreensiva e paciente, enfim, a ser uma pessoa melhor.

Obrigada ao Diogo, o meu irmão de alma e de coração, por ser uma pessoa-luz, por ter estado lá para mim quando eu mais precisava e por todo o incentivo que me deu para concluir esta etapa da minha vida.

Ao meu cão Salvador, por ter sido uma grande companhia e terapia neste processo tão complexo.

À educadora cooperante Delta Cafôfo e às professoras cooperantes Lia Oliveira e Nivalda Ramos pela disponibilidade, pelas experiências únicas e por todas as aprendizagens que nunca mais irei esquecer.

A todos os professores que tive desde o 1.º Ciclo até ao Ensino Secundário, pois todos contribuíram de alguma forma para a pessoa que sou hoje.

A todos os docentes da UMA que passaram pelo meu percurso, deixando-me a sua grande sabedoria.

Aos orientadores de todas as práticas pedagógicas por todos os conselhos e um agradecimento especial à minha orientadora científica, Professora Doutora Fernanda Gouveia, pela compreensão da minha situação, disponibilidade, partilha de conhecimentos e por todo o apoio prestado.

A todas as minhas colegas de curso pela partilha de ideias e experiências e um obrigada especial à Catarina Fernandes, Carolina Gouveia, Jesuína Mendes e Mariana Gonçalves que me acompanharam ao longo do Mestrado.

A todas as crianças com as quais contactei durante a minha caminhada académica, por me terem acolhido com carinho, por tudo o que me ensinaram e por todos os postais, desenhos, presentes, abraços, beijinhos e sorrisos que me deram, que guardo até hoje como lembrança de que tudo o que foi feito valeu a pena.

São poucas as pessoas que sabem o quanto me custou concluir esta etapa da minha vida e a essas pessoas que estiveram comigo nos momentos mais difíceis, a minha profunda gratidão, mas também quero expressar a minha gratidão a todos aqueles que fizeram parte do meu percurso académico. Todos foram importantes, porque todos contribuíram para o meu crescimento em todos os sentidos.

A todos, gratidão do fundo do coração!

Resumo

O presente relatório reflete a *práxis* desenvolvida em dois contextos diferentes: Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para tal reflexão, apoiei-me nos pressupostos teóricos estudados ao longo da minha formação académica, os quais também orientaram a minha ação pedagógica no Infantário “O Girassol” com crianças de três anos, na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Assomada com uma turma de 1.º ano e na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Tanque – Santo António com uma turma de 3.º ano. Como futuros docentes importa sermos reflexivos e investigadores, de forma a melhorarmos a nossa atuação e, conseqüentemente, facilitarmos a construção da aprendizagem das crianças. Assim sendo, a prática pedagógica desenrolou-se tendo como alicerce a metodologia de Investigação-Ação. Por um lado, na valência de Educação Pré-Escolar a prática pedagógica centrou-se mais em torno da questão de investigação: “De que forma as aprendizagens ocorridas em ambientes educativos lúdicos promovem o desenvolvimento pessoal e social das crianças da sala dos três anos do Infantário “O Girassol”?” Por outro lado, na valência de 1.º Ciclo do Ensino Básico procurou-se, maioritariamente, responder à seguinte questão: “De que forma é possível potenciar a aprendizagem dos alunos do 1.º B da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Assomada na construção dos conhecimentos matemáticos?” A última prática pedagógica também ocorreu no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais precisamente com uma turma de 3.º ano, porém foi diferente das anteriores, pois não tendo sido solicitada a implementação de um projeto investigação-ação, focou-se mais nas questões didáticas. Por fim, através das várias experiências pedagógicas podemos concluir que não há receitas na Educação. A única coisa que não podemos dar por concluída é a nossa formação, pois a formação contínua é essencial para a construção de uma Educação de qualidade.

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

Abstract

The present report reflects the *praxis* developed in two different contexts: Pre-School Education and 1st Cycle of Basic Education. For such reflection, I based myself on the theoretical assumptions studied throughout my academic education, which also guided my pedagogical action in the Kinder Garden School “O Girassol” with three-year-old children, in the Basic School of 1st Cycle with Pre-School of Assomada with a 1st year class and in the Basic School of 1st Cycle with Pre-School of Tanque – Santo António with a 3rd year class. As future teachers it is important to be reflective and researchers, in order to improve our performance and, consequently, facilitate the construction of children's learning. Thus, the pedagogical practice developed based on the Action Research methodology. On the one hand, in the field of Pre-School Education the pedagogical practice focused more around the research question: “How does learning in playful educational environments promotes the personal and social development of the children from the three-year-old classroom of the Kinder Garden “O Girassol”?” On the other hand, in the context of the 1st Cycle of Basic Education we tried, mostly, to answer the following question: “How is it possible to enhance the learning of the 1st B students from the Basic School of 1st Cycle with Pre-School of Assomada in the construction of mathematical knowledge?” The last pedagogical practice also took place in the context of the 1st Cycle of Basic Education, more precisely with a 3rd year class, but it was different from the previous ones, as the implementation of an action research project was not requested, it focused more on the didactic subjects. Finally, through the various pedagogical experiences we can conclude that there are no recipes in Education. The only thing we cannot conclude is our education, because the professional development is essential for building a quality Education.

Keywords: Pre-School Education; 1st Cycle of Basic Education; Reflection; Learning; Pedagogical Practice; Action Research.

Sumário

Agradecimentos.....	V
Resumo.....	VII
Abstract.....	IX
Índice de Figuras.....	XV
Índice de Quadros.....	XVIII
Índice de Gráficos.....	XX
Índice de Apêndices do CD-ROM.....	XXII
Lista de Siglas.....	XXIV
Introdução.....	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO.....	4
Capítulo I – Da Conceção de Currículo a uma Gestão Curricular de Qualidade.....	6
1.1. O Currículo.....	7
1.2. O Currículo na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	8
1.3. O Papel do Docente na Gestão do Currículo.....	11
Capítulo II – A Formação do Docente: Um Processo em constante Construção.....	13
2.1. Como promover uma Educação de Qualidade?.....	14
2.1.1. O Educador e o Professor: Que Perfis?.....	15
2.1.1.1. O Docente como Facilitador da Aprendizagem: Um Processo de Mediação.....	18
2.1.1.2. A Prática Reflexiva como Chave da Mudança.....	19
2.1.1.3. A Investigação enquanto aliada da Prática Pedagógica.....	21
Capítulo III – A Intencionalidade Pedagógica como Suporte da Ação Docente: Da Teoria à Prática.....	23
3.1. A Relação entre a Escola e a Família: Uma Ação Compartilhada.....	23
3.2. A Planificação enquanto Ferramenta Orientadora da Prática Pedagógica.....	25
3.3. A Avaliação como Instrumento Diagnóstico da Construção da Aprendizagem.....	26
3.4. A Diferenciação Pedagógica: Uma Escola para Todos.....	28

3.5. A Cooperação e a Aprendizagem de mãos dadas: Cooperar é Aprender.....	30
3.6. Aprendizagens Ativas, Aprendizagens Significativas.....	32
3.7. Os Materiais: Recursos Fundamentais.....	33
3.8. Um Olhar sobre a Leitura e a Escrita no Processo de Ensino-Aprendizagem.....	34
3.9. A Importância da Integração das Expressões Artísticas na Prática Pedagógica....	36
3.10. A Interdisciplinaridade enquanto Eixo Articulador do Conhecimento.....	37
Capítulo IV – A Investigação-Ação como Metodologia Preferencial na Prática Pedagógica.....	39
4.1. Caraterísticas e Etapas da Investigação-Ação: Quais são?.....	39
4.2. Técnicas e Instrumentos de Recolha e Análise de Dados.....	41
PARTE II – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: UMA EXPERIÊNCIA PARA A VIDA TODA.....	43
Capítulo V – Prática Pedagógica em Contexto de Educação Pré-Escolar.....	45
5.1. Contextualização do Ambiente Educativo.....	45
5.1.1. Conhecendo o Meio Envolvente.....	45
5.1.2. Conhecendo o Infantário “O Girassol”.....	46
5.1.3. Conhecendo a Sala dos 3 anos.....	50
5.1.4. Conhecendo o Grupo da Sala dos 3 anos.....	52
5.2. Projeto de Investigação-Ação: O Papel das Aprendizagens em Ambientes Educativos Lúdicos no Desenvolvimento Pessoal e Social da Criança.....	56
5.3. Cenários de Aprendizagem do Grupo da Sala dos 3 anos.....	65
5.4. Interagindo com a Comunidade Educativa.....	70
5.5. Avaliando as Aprendizagens do Grupo da Sala dos 3 anos.....	71
5.6. Refletindo a Prática Pedagógica.....	72
Capítulo VI – Prática Pedagógica em Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico – 1.º ano de escolaridade.....	75
6.1. Contextualização do Ambiente Educativo.....	75

6.1.1. Conhecendo o Meio Envolvente.....	75
6.1.2. Conhecendo a Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Assomada....	76
6.1.3. Conhecendo a Sala do 1.º B.....	78
6.1.4. Conhecendo o 1.º B.....	80
6.2. Projeto de Investigação-Ação: Da Problemática na Área da Matemática às Estratégias de Intervenção.....	83
6.3. Cenários de Aprendizagem do 1.º B.....	89
6.4. Interagindo com a Comunidade Educativa.....	93
6.5. Avaliando as Aprendizagens do 1.º B.....	95
6.6. Refletindo a Prática Pedagógica.....	97
Capítulo VII – Prática Pedagógica em Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico – 3.º ano de escolaridade.....	100
7.1. Contextualização do Ambiente Educativo.....	100
7.1.1. Conhecendo o Meio Envolvente.....	100
7.1.2. Conhecendo a Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Tanque – Santo António.....	101
7.1.3. Conhecendo a Sala do 3.º B.....	103
7.1.4. Conhecendo e desafiando o 3.º B.....	106
7.2. Uma Abordagem Didática: Construindo Aprendizagens Significativas.....	110
7.3. Avaliando as Aprendizagens do 3.º B.....	113
7.4. Refletindo a Prática Pedagógica.....	113
Considerações Finais.....	115
Referências.....	117
Legislação.....	128

Índice de Figuras

Figura 1. Freguesia de São Martinho.....	46
Figura 2. Infantário “O Girassol”.....	47
Figura 3. Planta da sala dos 3 anos.....	51
Figuras 4 e 5. Implementação da estratégia do algodão e da caixa mágica.....	59
Figura 6. Disposição do grupo em roda.....	60
Figura 7. Cartaz “Ser amigo é...”.....	60
Figura 8. Exploração dos fantoches dos animais do campo.....	61
Figura 9. Deslocação livre ao som de música clássica.....	63
Figura 10. Cartazes alusivos às regras da sala.....	64
Figuras 11 e 12. Criação de animais através da montagem e colagem de folhas.....	66
Figura 13. Exploração do coelho.....	67
Figura 14. Exploração de livros de histórias na biblioteca da Nazaré.....	67
Figura 15. Cartolina com a sequência de imagens sobre a história d’Os Três Porquinhos.....	68
Figura 16. Cena alusiva à dramatização d’Os Três Porquinhos.....	69
Figura 17. Interação entre crianças de várias salas.....	70
Figura 18. Freguesia do Caniço.....	76
Figura 19. EB1/PE da Assomada.....	77
Figuras 20, 21 e 22. Várias perspetivas da sala do 1.º B.....	78
Figura 23. Planta da sala do 1.º B.....	79
Figuras 24, 25, 26 e 27. Imagens alusivas a alguns materiais lúdico-manipulativos.....	86
Figuras 28, 29, 30, 31, 32 e 33. Algumas atividades e materiais alusivos aos desejos dos alunos.....	87
Figuras 34, 35, 36 e 37. Jogos e atividades lúdicas.....	88
Figura 38. Representação da letra “q” com o dedo na farinha.....	90
Figura 39. Representação de números no ábaco.....	91
Figuras 40 e 41. Realização do jogo “O rei manda”.....	92
Figura 42. Porta-velas de um aluno para oferecer no Dia da Mãe.....	93
Figura 43. Desfile da Festa da Cebola.....	94
Figura 44. Capa do conto do 1.º B da EB1/PE da Assomada.....	95
Figura 45. Freguesia de Santo António.....	101
Figura 46. EB1/PE do Tanque – Santo António.....	102

Figuras 47, 48, 49 e 50. Várias perspectivas da sala do 3.º B.....	104
Figura 51. Planta da sala do 3.º B.....	104
Figuras 52 e 53. Atividade de relaxamento e de expressão corporal.....	107
Figura 54. Baú da escrita criativa.....	108
Figura 55. Coração em 3D.....	110
Figura 56. Atividade da família de palavras da palavra “músculo”.....	111
Figuras 57 e 58. Atividades referentes à visualização do episódio da “Carrinha Mágica” sobre o sistema circulatório.....	111
Figura 59. Representação de números na cartolina da classe dos números.....	112

Índice de Quadros

Quadro 1. Recursos Humanos do Infantário “O Girassol”	48
Quadro 2. Rotina da sala dos 3 anos	52
Quadro 3. Profissão e Situação Laboral dos pais das crianças	55
Quadro 4. Horário do 1.º B	80
Quadro 5. Profissão e Situação Laboral dos pais dos alunos do 1.º B	83
Quadro 6. Horário do 3.º B	105
Quadro 7. Idade, habilitações e profissão/situação laboral dos pais dos alunos do 3.º B	109

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Habilitações literárias dos pais das crianças.....	54
Gráfico 2. Idade dos pais dos alunos do 1.º B.....	81
Gráfico 3. Habilitações literárias dos pais dos alunos do 1.º B.....	82

Índice de Apêndices do CD-ROM

Pasta 1 – Relatório de Estágio de Mestrado

Pasta 2 – Prática Pedagógica em Contexto de Educação Pré-Escolar

Apêndice A: Planificações

Apêndice B: Diário de Bordo

Apêndice C: Grelha de Avaliação Geral

Pasta 3 – Prática Pedagógica em Contexto de 1.º Ciclo (1.º ano)

Apêndice D: Planificações

Apêndice E: Diário de Bordo

Apêndice F: Grelhas de Avaliação Semanais

Apêndice G: Grelhas de Avaliação Geral das Disciplinas

Pasta 4 – Prática Pedagógica em Contexto de 1.º Ciclo (3.º ano)

Apêndice H: Planificações

Apêndice I: Diário de Bordo

Apêndice J: Exemplo de uma Proposta de Escrita Criativa

Apêndice K: Grelhas de Avaliação Semanais

Apêndice L: Grelhas de Avaliação Geral das Disciplinas

Lista de Siglas

- APA** – Apoio Pedagógico Acrescido
- CEB** – Ciclo do Ensino Básico
- CNU** – Comissão Nacional da UNESCO
- EB1/PE** – Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar
- EPE** – Educação Pré-Escolar
- ETI** – Escola a Tempo Inteiro
- I-A** – Investigação-Ação
- ME** – Ministério da Educação
- NEE** – Necessidades Educativas Especiais
- OCEPE** – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
- OTL** – Ocupação de Tempos Livres
- PAA** – Plano Anual de Atividades
- PAFC** – Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular
- PAT** – Plano Anual de Turma
- PCG** – Projeto Curricular de Grupo
- PEA** – Perturbação do Espectro do Autismo
- PEE** – Projeto Educativo de Escola
- PEI** – Programa Educativo Individual
- RAM** – Região Autónoma da Madeira
- RG3** – Regime de Guarnição N.º 3
- TIC** – Tecnologias da Informação e Comunicação

Introdução

De facto, é na formação inicial que os formandos adquirem grande parte das competências profissionais, uma vez que é nesta fase que têm os primeiros contactos com o ensino. Posto isto, o futuro docente, durante a formação inicial, deve procurar estabelecer um elo de ligação entre o que foi e o que pretende ser no futuro como pessoa/profissional, com base nas competências contruídas ao longo da sua formação, para então apropriar-se daquelas que fazem mais sentido para si (Mesquita, 2011). Deste modo, o presente relatório espelha, no fundo, a relevância da formação inicial através das práticas pedagógicas realizadas, já que estas contribuíram para o nosso desenvolvimento como futuros profissionais de Educação.

Ao longo do corpo deste relatório procurou-se refletir, essencialmente, toda a prática pedagógica, quer na vertente da Educação Pré-Escolar (EPE), com o grupo da sala dos três anos do Infantário “O Girassol”, quer na vertente do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) com a turma do 1.º B da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar (EB1/PE) da Assomada e a turma do 3.º B da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Tanque – Santo António. Assim sendo, de modo a analisar e refletir toda a prática pedagógica o relatório foi organizado em duas partes e sete capítulos.

A primeira parte deste relatório diz respeito ao enquadramento teórico e metodológico e conta com quatro capítulos que sustentam a prática pedagógica, sendo que as temáticas vão surgindo harmoniosamente através de um fio condutor. No primeiro capítulo é feita uma alusão ao currículo, desde a sua conceção até a uma gestão curricular de qualidade, na qual o docente tem um papel deveras importante. Já o segundo capítulo é dedicado à formação do docente, a qual deve estar em constante construção para que se possa promover uma Educação de qualidade. Neste sentido, descreve-se os perfis e papéis que o docente deve ter no processo de ensino-aprendizagem, sem nunca esquecer a sua função como facilitador da aprendizagem e a sua postura reflexiva e investigativa. No que toca ao terceiro capítulo, este faz uma abordagem a alguns pressupostos teóricos a ter em conta na ação pedagógica, os quais deram suporte à minha prática pedagógica, tornando-a, por sua vez, intencional. Por último, apresenta-se o quarto capítulo, referente à metodologia de Investigação-Ação (I-A), a qual foi utilizada nas duas primeiras práticas pedagógicas. Assim, explora-se o seu conceito, as suas características e etapas e, ainda, as técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados inerentes à mesma, os quais foram essenciais para registar, refletir e avaliar todo o processo de aprendizagem das crianças.

Passando à segunda parte deste relatório, seguem-se os capítulos cinco, seis e sete que incorporam diferentes práticas pedagógicas. É de frisar que cada capítulo apresenta a contextualização do ambiente educativo em que decorreu cada prática (o meio envolvente, a instituição educativa, a sala e o grupo/a turma. Seguidamente, expõe-se de forma reflexiva as atividades desenvolvidas no âmbito da investigação-ação, algumas atividades e estratégias promotoras da aprendizagem e as atividades com a comunidade educativa. Por fim, podemos encontrar a avaliação das aprendizagens do grupo/da turma e a reflexão de cada intervenção. É de salientar que o último capítulo, correspondente à última prática pedagógica, possui a mesma estrutura que os capítulos anteriores, excetuando a parte da atividade com a comunidade educativa e do projeto de investigação-ação, uma vez que não foram solicitados.

Para findar, o relatório termina com um conjunto de considerações finais, onde se reflete um pouco sobre todo o processo respeitante à prática pedagógica e expõe de forma reflexiva que a escola deve continuar a mudar, procurando apostar nalguns aspetos também essenciais para o desenvolvimento das crianças e a necessidade da sociedade mudar a sua visão em relação à profissão docente. De seguida, são apresentadas as referências, as quais foram utilizadas para fundamentar todas as temáticas e estratégias inerentes à intervenção pedagógica e, ainda, toda a legislação consultada. É de referir, por fim, que nos apêndices deste relatório é possível consultar as planificações e informações mais detalhadas sobre o desempenho e progresso das crianças através dos diários de bordo e das grelhas de avaliação, nas quais as crianças estão identificadas pelas iniciais do seu nome e sobrenome, de modo a garantir o seu anonimato.

**PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E
METODOLÓGICO**

Capítulo I – Da Conceção de Currículo a uma Gestão Curricular de Qualidade

O insucesso que assistimos durante bastante tempo no palco escolar teve várias causas e a principal estava relacionada com o formato organizativo e curricular que a escola continuava a perpetuar quando a realidade era totalmente diferente. Neste sentido, os alunos saíam escolarizados ou instruídos, mas não educados (Gaspar & Roldão, 2007). Nesta linha de raciocínio, não poderia deixar de destacar a opinião de Guerra (2003), que nos alerta para a organização curricular, tendo como centro as crianças. O autor diz-nos que desfrutar, conviver, investigar, partilhar o saber, ajudar a aprender e utilizar o conhecimento para melhorar são aspetos a valorizar. Assim, o autor convida-nos a contrariar o paradigma que predominou durante muito tempo em que o mais importante era passar e que fracasso era reprovar nos testes. E o aprender? Normas, horários e cenários fixos, felicitações após o êxito e repreensões após o fracasso são questões que já não se podem admitir atualmente. Nesta conjuntura, o sistema educativo organizava a sua atividade de modo que o importante fosse que o docente ensinasse e não que o aluno aprendesse, até porque o docente é pago pelo seu trabalho e não pelas aprendizagens adquiridas.

De facto, o currículo é elaborado por vários profissionais, mas quem está mais exposto é o docente (Marchão, 2012). Zabalza (2001) reforça esta ideia, afirmando que o nosso currículo caracterizava-se pelo seu centralismo educativo, sendo que quem decidia não se encontrava no terreno pedagógico, não tendo, assim, muita noção do que se passava dentro da escola. Assim, era contruído um programa demasiado extenso para cumprir, dando mais ênfase às disciplinas de cariz científico. E o resto? Não podemos negar o facto de que as crianças também aprendem fora da escola, sendo que essas aprendizagens são espontâneas e mais prazerosas, ao contrário do que acontece muitas vezes nas instituições educativas. Sem prazer a criança não pode aprender (Guerra, 2003).

Dadas as evidências, é inconcebível continuar a olhar para o currículo como um plano rígido quanto aos conteúdos e aos modelos de trabalho, com base num único padrão (Roldão, 1999a). Frisa-se que a organização do currículo também deve ter em atenção os alunos, as suas características e aquilo que já trazem de casa, pois, desta forma, as aprendizagens serão muito mais significativas (Gaspar & Roldão, 2007). Assim sendo, existe uma urgência em aproximar e adequar o currículo à realidade (Zabalza, 2001).

No entender de Roldão (1999a), o currículo foi pensado para um público relativamente homogéneo e orientado para o acesso de apenas uma parte da população às funções sociais

mais importantes. No entanto, temos vindo a deparar-nos cada vez mais com a diversidade em todos os sentidos. Ora, como o currículo não se encontrava preparado para correspondê-la, o abandono e o insucesso escolar estavam sempre a crescer. Em vez de incluir, a escola estava a excluir (Perrenoud, 2000b). Perante tal panorama, Cosme (2009) expôs a necessidade da escola transformar-se internamente, no que tange às suas representações sobre o que é educar, ser aluno e aprender, à organização e à intervenção educativa.

Concluindo, o currículo tinha um papel mais segregador do que integrador, dado que não tinha em conta o mundo particular de cada criança. As competências e os saberes a adquirir eram os mesmos para todas, mas nem todas têm as mesmas capacidades, os mesmos ritmos de aprendizagem e os mesmos interesses. Nesta lógica de pensamento, Perrenoud (2000b) ressaltou a urgência da escola em afastar-se dos modelos de ensino e aprendizagem centrados no currículo, de modo a dar relevância aos modelos centrados na criança em que a construção do conhecimento tem por base as suas necessidades e motivações singulares.

1.1. O Currículo

Quanto à origem da palavra, currículo deriva do termo latino *currere*, o que significa caminho, jornada, percurso a seguir (Pacheco, 2001). Neste sentido, podemos entender o currículo como o percurso educativo feito durante a vida escolar de um aluno (Serra, 2004).

Se nos basearmos na perspetiva de Ribeiro (1990), existe uma grande diversidade de definições de currículo, daí este não ter um único sentido. Sendo um termo polissémico, associado a diversas intenções, o conceito de currículo tem sido, ao longo do tempo, alvo de discussão e análise e o que se tem vindo a verificar é que continua a existir alguma dificuldade na sua própria definição (Marchão, 2012). Ainda que o conceito de currículo seja ambíguo, podemos encontrar algumas definições propostas por alguns autores.

De acordo com Pacheco (2001), o currículo trata-se de um documento que espelha as relações existentes entre a escola e a sociedade, os interesses individuais e de grupo, os interesses políticos e ideológicos. Além disso, é um instrumento que visa analisar e melhorar as decisões educativas e, normalmente, apresenta-se como uma solução, embora temporária, para um determinado problema educativo. É também um processo negociado, partilhado, uma prática que estabelece uma relação entre a intenção e a realidade, com o intuito de preparar os alunos para serem cidadãos livres, participativos, críticos e solidários.

Por um lado, o currículo é um plano normativo, oficial e planeado para todo o sistema educativo (Zabalza, 1992). Por outro lado, é um projeto, no qual se define o que deve ser

ensinado e aprendido (Gaspar & Roldão, 2007). Na perspectiva de Zabalza (2001), o currículo é o conjunto dos objetivos que se deseja alcançar e dos passos que se dão para os alcançar e é também o conjunto de competências, atitudes e conhecimentos que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano. Segundo Marchão (2012), o currículo é um conjunto de aprendizagens que os alunos realizam num dado tempo e contexto, por isso deve estar em constante reconstrução, de modo que sejam estabelecidas opções e intenções próprias, mais precisamente, inclusivas e facilitadoras de aprendizagens significativas.

Conquanto o currículo seja concebido com base em diversos referenciais conceptuais, todos possuem em comum a formação do indivíduo como intenção. Assim sendo, o currículo engloba não só o que deve ser ensinado, mas também o que deve ser aprendido, o porquê e para quê, o como orientar a aprendizagem e com que recursos é possível promovê-la (Gaspar & Roldão, 2007). Dito isto, torna-se crucial que a escola manuseie cada vez mais o currículo para que este se torne cada vez mais justo para todos.

1.2. O Currículo na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Tendo em conta que a prática pedagógica foi desenvolvida em contextos diferentes, nomeadamente na EPE e no 1.º CEB, importa falar sobre a organização e gestão curricular nas duas valências. A criança, numa primeira fase da educação, deve construir conhecimentos e desenvolver competências a nível do desenvolvimento global, de modo a preparar-se para o mundo envolvente (Marchão, 2012). Neste sentido, importa destacar a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro) que define a EPE como a primeira etapa da educação básica no processo de formação da criança. Sendo esta uma fase determinante para o desenvolvimento de aprendizagens fundamentais, bem como para o desenvolvimento de atitudes e valores estruturantes para aprendizagens futuras, houve a necessidade de definir bases que sustentassem todo o percurso da criança na EPE. Foi então que surgiram as primeiras Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) em 1997 através do Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto, as quais estavam em vigor na altura da minha prática pedagógica em contexto de EPE, mais precisamente em 2015.

Dada a necessidade de rever e atualizar tais orientações, foram aprovadas as mais recentes OCEPE através do Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho, as quais se encontram em vigor desde o ano letivo 2016-2017. Estas orientações baseiam-se nos objetivos globais estabelecidos pela Lei-Quadro N.º 5/97 e servem como um documento que apoia o educador,

em colaboração com a equipa da instituição educativa/agrupamento de escolas na gestão e construção do currículo na Educação Pré-Escolar.

Tal documento encontra-se distribuído por três secções: enquadramento geral, áreas de conteúdo e continuidade educativa e transições. Note-se que o enquadramento geral apresenta os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância (que são a base para o desenvolvimento da ação pedagógica), a intencionalidade educativa - construir e gerir o currículo (que envolve a ação intencional do educador na prática pedagógica) e a organização do ambiente educativo (que revela a importância do ambiente educativo no desenvolvimento e aprendizagem das crianças).

Atente-se que as OCEPE atuais dividem-se em três áreas de conteúdo, mais especificamente, a área de formação pessoal e social, a área de expressão e comunicação (dividida em vários domínios: da Educação Física, da Educação Artística, da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e da Matemática) e, finalmente, a área do conhecimento do mundo. Já a última secção, referente à continuidade educativa e transições, enfatiza a importância da articulação entre a EPE e o 1.º CEB, a fim de facilitar a transição das crianças para o nível seguinte e dar continuidade ao seu percurso de desenvolvimento e aprendizagem (Ministério da Educação, 2016).

Com as mudanças da sociedade atual é impossível não se adotar uma nova conceção de currículo (Morgado & Silva, 2019). Já não se pode pensar no currículo como um conjunto de programas nacionais universais, pois este formato não consegue dar resposta à diversidade e às necessidades sociais atuais e futuras (Roldão & Almeida, 2018). Assim sendo, o currículo no 1.º Ciclo do Ensino Básico também foi alvo de alterações, sendo que atualmente é concebido como um conjunto de aprendizagens valorizadas socialmente em que o aluno é o principal sujeito do processo de ensino-aprendizagem, em vez de ser encarado como um conjunto de conteúdos pré-selecionados e objetivos pré-definidos. Desta forma, o currículo torna-se mais integrador e sensível à diferenciação, uma vez que a diversidade é a nossa realidade (Morgado, 2018).

Atendendo à conjuntura atual dos novos desafios da sociedade, também em consequência do desenvolvimento tecnológico, projeta-se uma transformação fundada em práticas inovadoras e, nesta linha, foi então promulgado o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) pelo Despacho n.º 5908/2017 para experiência pedagógica. Este projeto foi desenvolvido em várias escolas do país, incluindo escolas da Região Autónoma da Madeira (RAM). Em 2018 foi então decretado este projeto pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, tornando possível a sua aplicação nas escolas públicas e privadas de Portugal, inclusive nas da RAM.

Por conseguinte, este projeto concedeu às escolas, aos alunos e professores um papel mais ativo no desenvolvimento das aprendizagens, na gestão do currículo, nos vários ciclos e na estruturação das matrizes curriculares, tanto no âmbito das áreas disciplinares como da sua carga horária, adequando, assim, o currículo a cada realidade, com vista o alcance das competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, uma matriz comum para todas as escolas no que toca à organização de todo o sistema educativo, que possui um carácter transversal e inclusivo (ME, 2017).

Pegando nas palavras de Cosme (2018), o PAFC possibilitou uma outra forma de olhar para os atos de ensinar e aprender através de uma nova conceção sobre o que é ser aluno e professor. Importa frisar que a autonomia e flexibilidade curricular também veio permitir uma maior valorização das artes, das ciências, do desporto, da investigação, da reflexão crítica construtiva, das experiências de comunicação e expressão e da Educação para a Cidadania através da área de Cidadania e Desenvolvimento, que abrange todos os ciclos e é desenvolvida com a contribuição de todas as disciplinas.

As Aprendizagens Essenciais, aprovadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, documentos que integram os conhecimentos, as capacidades e atitudes a desenvolver por todos os alunos, também vieram redefinir o currículo no Ensino Básico. No que diz respeito à planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem são estas que constituem a orientação curricular, tendo como finalidade promover o desenvolvimento das áreas de competências presentes no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Atente-se que no período da minha prática pedagógica em contexto de 1.º CEB, mais precisamente em 2016, as alterações curriculares abordadas acima ainda não tinham acontecido. Neste sentido, a minha intervenção pedagógica apoiou-se na documentação utilizada na altura (2016), como o caso dos programas, documentos construídos pelo ME, nos quais pude consultar os conteúdos e objetivos pretendidos para as diversas componentes curriculares. É de acrescentar que a organização curricular para o 1.º CEB abrangia as seguintes componentes curriculares: Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Físico-Motoras, Apoio ao Estudo, Oferta Complementar, Atividades de Enriquecimento Curricular e Educação Moral e Religiosa, sendo estas duas últimas de carácter facultativo (Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho). Embora o Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho apresentasse um tempo letivo mínimo para cada componente do currículo, os docentes estavam incumbidos de gerir o tempo letivo consoante os seus objetivos pedagógicos, desde que cumprissem a carga horária semanal estabelecida de 25 horas.

Para terminar, podemos dizer que agora estamos perante a tão pensada, falada e esperada mudança curricular e, em razão disso, caminhando gradualmente para uma Educação de qualidade. Todas estas redefinições feitas no campo do currículo foram imprescindíveis para que este se tornasse mais livre, inclusivo e contextualizado, principalmente a partir do papel de destaque que foi atribuído às escolas, aos alunos e aos docentes no seu manuseamento.

1.3. O Papel do Docente na Gestão do Currículo

Se o docente já tinha um papel importantíssimo na gestão do currículo, a autonomia e flexibilidade curricular veio reforçar ainda mais esse papel. De facto, uma das formas de tornar o currículo mais flexível e contextualizado é através da gestão feita pelo docente, daí a importância do seu papel nesta tarefa. Gerir o currículo implica diferenciar e diferenciar implica escolher as ações mais adequadas para produzir a aprendizagem que se pretende (Roldão, 1999a). Tanto o professor como o educador devem fazer a gestão do currículo centrando-se na criança, fazendo com que esta construa competências básicas, tais como comunicar de forma adequada, ter espírito crítico e resolver situações problemáticas, habilidades tão necessárias para a vida. Já não basta saber ler, escrever e contar, embora estes continuem a ser importantes (Marchão, 2012).

Pese embora grande parte do domínio do sistema educativo sobre o currículo, o docente é a personagem principal no desenvolvimento curricular, pois é ele quem está na prática e, por isso, deve desempenhar um papel prático e de reflexão sobre o currículo (Pacheco, 2001). Com base nos referenciais teóricos de Morgado (2000), podemos evidenciar que o docente possui autonomia curricular, logo deve tirar partido dela, tendo sempre em vista o melhor para os educandos. No seguimento das ideias expressas, importa mencionar Roldão (1999b), que considera que o currículo é, sobretudo, aquilo que o docente fizer dele. Portanto, mesmo que o currículo envolva uma série de burocracias, o docente tem o direito e o dever de geri-lo. Leite (2003) enfatiza este ponto de vista, referindo que o docente deve ter um papel ativo na gestão do currículo, adequando-o às necessidades das crianças, da escola e do meio que a envolve.

Repensar o currículo não basta. Também é necessário repensar e alterar as práticas pedagógicas. A verdade é que não se muda a Educação apenas através de leis, ainda que bem feitas, mas também através da prática. A propósito, Meirieu, citado por Perrenoud (2000b), ironiza a palavra “reforma”, enunciando que “a escola faz reformas, enquanto a medicina faz progressos” (p.162). A profissão docente está constantemente a ser revista e reformulada com a justificação de que se pode fazer sempre melhor. Todavia, as reformas escolares são, muitas

vezes, respostas limitadas e insatisfatórias, visto que, por muito boas que sejam, enquanto os problemas não forem solucionados na prática, irão continuar a surgir.

Finalizando, existe uma grande diferença entre um docente que apenas segue o currículo e um docente que o gere, adequando-o às particularidades de cada criança, tendo como objetivo o sucesso de todas. Roldão (2003) diz-nos que o currículo deve ser visto como um meio e não como um instrumento para um fim. Ora, a melhor maneira de utilizá-lo como um meio é através do papel ativo do docente na sua operacionalização. Aliás, faz parte da ação curricular do docente utilizar uma pedagogia diferenciada, de forma a responder aos diferentes ritmos e modos de aprendizagem dos educandos (Pacheco, 2008). Tal como defendem Gaspar e Roldão (2007), para que a criança seja ativa na construção da sua aprendizagem, o docente também tem de ser ativo e apostar constantemente na sua formação contínua, a fim de engendrar as melhores estratégias de ensino-aprendizagem.

Capítulo II – A Formação do Docente: Um Processo em constante Construção

Se ninguém nasce ensinado, quem dirá professor? A verdade é que não nascemos professores, tornamo-nos. Assim sendo, ser professor implica estar sempre a aprender sobre os alunos, a escola e a própria profissão (Estrela, 2010). Mesquita (2011) considera que para que a profissão docente seja exercida com sucesso precisa de estar em diálogo com a formação, sendo que esta deve ser pensada e alcançada ao longo do percurso profissional do docente. Na mesma linha de entendimento, Sousa (2012) afirma que o desenvolvimento profissional do docente depende da formação contínua. Porém, a iniciativa de crescer a nível profissional tem de partir do docente, tendo sempre como objetivo o melhor para os aprendizes.

Segundo Perrenoud (2000b), existe uma grande oposição por parte de alguns professores em apostar na formação contínua por várias razões. Uma delas prende-se com o facto de não quererem receber lições de pedagogia de ninguém, uma vez que eles têm as suas próprias conceções e uma identidade profissional já muito vincada. O autor alude, ainda, que muitos não se encontram nem dispostos, nem preparados para praticar uma pedagogia ativa e diferenciada. Por este motivo, a mudança educativa foi pensada para um corpo docente que ainda não existe. Isto é, para os indivíduos que ainda se encontram na formação inicial. É de realçar que embora esta seja crucial, não nos podemos esquecer de continuar a apostar na formação contínua quando estivermos a exercer a profissão.

Em suma, é imperativo transformarmos a escola num local de trabalho e vida para os alunos e para os professores, visto que é onde passam uma grande parte do seu tempo. No entanto, na perspetiva de Sousa (2012), para que a escola seja transformada é necessário alterar os paradigmas da formação inicial e contínua de docentes. Perrenoud (2000b) pensa da mesma forma que o autor supracitado, referindo que é essencial haver uma profissionalização do ofício do docente, exigindo novas competências a nível da formação e uma outra relação com a profissão. Por conseguinte, torna-se fundamental dar mais atenção às interações com as crianças, colaborar com outros colegas da profissão e ter uma enorme fome de aprender, porque para crescer é preciso aprender e aprende-se até morrer. Se todos procedermos desta forma, estaremos mais perto de alcançar uma Educação de qualidade.

2.1. Como promover uma Educação de Qualidade?

A qualidade da Educação Pré-Escolar e das escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico não depende apenas de políticas educativas, uma vez que também é necessário haver uma reflexão sobre as práticas e os processos de ensino-aprendizagem, com o intuito de encontrar melhores respostas educativas (Marchão, 2012). Tendo em conta que cada criança é um caso, existe, então, uma necessidade de criar estratégias e metodologias que visem a participação das crianças nas suas aprendizagens. Neste sentido, torna-se essencial assentar na diferenciação pedagógica ao promover situações de aprendizagem diversificadas e refletir sobre a *práxis*, visto que é através do processo reflexivo de observação, planeamento, ação e avaliação que o docente consegue, posteriormente, adequar melhor a sua prática às necessidades de cada criança (Bertram & Pascal, 2009).

Para que haja uma Educação de qualidade e, por conseguinte, um maior sucesso escolar, também é imprescindível que as escolas, enquanto organizações, estabeleçam modelos cooperativos, evitando, assim, a existência de culturas individualistas (Morgado, 2004). Ao mesmo tempo, cabe às escolas garantir a formação de cidadãos ativos e autónomos no seu processo de aprendizagem contínuo (Vicente, 2004). Posto isto, a escola não pode ter só em conta a organização e gestão do currículo, mas também a forma como se desenvolve o sistema de ensino-aprendizagem, que, por sua vez, requer uma adaptação da escola aos alunos, já que estes apresentam necessidades, interesses, motivações e ritmos de aprendizagem diferentes (Grave-Resendes & Soares, 2002). Por estas razões, é fundamental criar estratégias diversificadas e proporcionar aprendizagens que façam sentido para os alunos (Díaz, 2003).

Na perspetiva de Perrenoud (2000a), os docentes devem possuir dez competências essenciais para assegurar uma *práxis* de qualidade, sendo estas: organizar e estimular situações de aprendizagem; gerir o desenvolvimento das aprendizagens; conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam; envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho; trabalhar em equipa; participar na gestão da escola; informar e envolver os pais; utilizar as novas tecnologias, enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão e gerir a sua própria formação contínua.

Já na perspetiva de Morgado (2003), para que a *práxis* seja de qualidade, os professores devem recorrer a diferentes metodologias e diversificar situações de aprendizagem; demonstrar expectativas positivas; promover a autonomia; regular o processo de ensino-aprendizagem, valorizando o processo na avaliação; estabelecer climas positivos na sala de aula; organizar o trabalho de forma consistente, tendo em atenção as especificidades do grupo; reforçar os

sucessos e os esforços dos alunos e estimular os alunos para o trabalho cooperativo, desenvolvendo o espírito de solidariedade e interajuda face às dificuldades de cada um. Saliente-se que ambas as perspectivas incidem sobre o que deve ser uma *práxis* de qualidade, a qual contribui para uma Educação de qualidade. Por outras palavras, uma Educação de qualidade está muito relacionada com a prática pedagógica, visto que a primeira depende da segunda.

Em síntese, podemos constatar que uma Educação de qualidade exige uma boa capacidade de resposta por parte da instituição educativa, sendo que essa resposta depende da preocupação da escola com as necessidades apresentadas pela comunidade envolvente, da autonomia criativa da mesma e do perfil dos docentes (Lowe & Istance, 1989).

2.1.1. O Educador e o Professor: Que Perfis?

Ao estarmos perante a questão do perfil do educador de infância e do professor do 1.º CEB, torna-se essencial fazer uma abordagem aos Decretos-Lei n.º 240/2001 e 241/2001 de 30 de agosto. No que diz respeito ao Decreto-Lei n.º 240/2001, este define o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos Ensinos Básico e Secundário, apresentando uma série de competências transversais a todos os docentes, as quais se encontram distribuídas por várias dimensões, nomeadamente a profissional, social e ética (secção II), a de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem (secção III), a de participação na escola e de relação com a comunidade (secção IV) e a de desenvolvimento profissional ao longo da vida (secção V).

De modo a orientar melhor cada profissional de Educação nas suas funções específicas, foi definido o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º CEB através do Decreto-Lei n.º 241/2001. Com base neste documento, o educador de infância é responsável pela construção de ambientes de aprendizagens integradas, sendo que deve planificar e atuar tendo em conta as experiências e necessidades das crianças. Quanto ao professor do 1.º CEB, este também é responsável por desenvolver o currículo de forma inclusiva e por promover a aprendizagem dos alunos através da integração dos conhecimentos científicos próprios de cada área do saber. Além disso, deve promover aprendizagens a nível social, contribuindo, desta forma, para a formação de cidadãos ativos e críticos.

Atente-se que os documentos referidos anteriormente apresentam apenas um perfil-base de um educador de infância e de um professor do 1.º CEB e, assim sendo, não os definem na

íntegra. Da mesma forma que não há dois grupos/duas turmas iguais, também não há dois educadores/professores iguais. Deste modo, para grupos/turmas diferentes são precisos educadores/professores diferentes. Ou seja, são necessárias planificações, estratégias, metodologias e ações pedagógicas diferentes, já que os interesses e as necessidades das crianças não são iguais.

Além dos traços caracterizadores acima, eu considero que também há outros aspetos que devem fazer parte do perfil de um docente. O primeiro deles é a relação entre adulto-criança. Na minha ótica, este aspeto deve ser o primeiro porque é a base do processo de ensino-aprendizagem. Sem confiança e empatia, o docente não vai conseguir ter o respeito, a admiração e a atenção da criança e, sem tudo isso, será impossível despertar nela a vontade de aprender. Por esta razão, é fundamental que o docente estabeleça uma relação com os educandos, que estimule neles a vontade de aprender e participar e que os ajude a desenvolver a confiança em si e nos outros (Rief & Heimburge, 2000). Como considera Moita (2012) e bem, o educador possui uma enorme responsabilidade nos diversos contextos em que está ativamente inserido. O docente é, efetivamente, um modelo de referência para as crianças e, por isso, deve procurar sempre ser um exemplo admirável. Só sendo admiráveis é que a criança nos vai admirar e querer tornar-se numa pessoa igualmente admirável.

Um outro aspeto que eu considero essencial no perfil de um docente é o saber educar para a vida. Normalmente não formamos, informamos. De que vale conhecermos o mundo em que estamos, mas não sabermos quase nada sobre o mundo que somos? Posto isto, é essencial estimular o desenvolvimento das funções mais importantes da inteligência. Isto é, contemplar o belo, gerir os pensamentos, emoções e ações e construir um espírito crítico (Cury, 2005). A verdade é que ocupamos uma posição privilegiada, pois temos a oportunidade de marcar positivamente a vida das crianças todos os dias. Tudo o que fazemos, a maneira como nos relacionamos com estas, o ambiente que criamos e os métodos e estratégias que utilizamos determinam o seu sucesso, a sua motivação e personalidade, daí a importância de estarmos sempre atentos à forma como agimos (Rief & Heimburge, 2000). Frisa-se que qualquer ato educativo é um ato de influência intencional ou não intencional. Assim sendo, é impossível educar sem influenciar. Há docentes que impõem e há outros que expõem. Todavia, mesmo os que expõem, que levam a criança a pensar por si mesma e à descoberta dos seus próprios valores, não deixam de transmitir os valores em que acreditam, seja de forma direta ou indireta (Estrela, 2010).

É de salientar que o docente consciente do seu papel sabe que esse não é somente o de expor o conhecimento, mas também o de cultivar hábitos de reflexão, limpeza, trabalho,

cooperação, curiosidade e de tomada de iniciativa, exemplificando tudo isso através da sua conduta. Além disso, este deve ser dinâmico, evitando a monotonia ao máximo, já que esta não cativa a atenção dos alunos (Grisi, 1971). Peterson (2003) acrescenta que também é função do docente corresponder às necessidades do país. Ou seja, o insucesso escolar, a delinquência, a preservação ambiental, a saúde, a interação com os encarregados de educação e com a comunidade educativa e as crianças de rua são preocupações que o docente deve ter.

Partindo do pressuposto de que a autoconfiança é uma competência decisiva na integração escolar, o educador deve ter a preocupação de criar situações para que a criança ganhe autonomia e, por conseguinte, autoconfiança. Deste modo, a transição para o 1.º Ciclo será feita mais facilmente, pois a criança estará mais preparada para os processos de aprendizagem mais complexos (Vasconcelos, 2009). É evidente que o professor também deve trabalhar a autoconfiança das crianças, mas o educador deve ser o primeiro a intervir nesse sentido, já que é o primeiro a contactar com estas.

No fundo, o perfil do docente deve abarcar um conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes que se manifestem no seu quotidiano profissional. Por exemplo, compreender as necessidades da criança, organizar ambientes propícios à sua aprendizagem, ter com ela uma postura cuidadosa e amorosa, respeitar o seu ritmo de aprendizagem e saber captar sua atenção, são alguns aspetos a ter em conta no trabalho de um docente.

Também é importante que o docente ame o que faz, porque, assim, ele irá expressar-se com entusiasmo e, por sua vez, conquistar a atenção das crianças. Portanto, se não houver brilho no seu olhar quando ensina, também não haverá brilho no das crianças (Grisi, 1971). Esta abordagem apresenta-se, indubitavelmente, como a melhor maneira de levar uma criança a ter vontade de aprender. Porque não basta ensinar, expor o conhecimento. É preciso fazer com que a criança aprenda e, em primeiro lugar, fazer com que tenha vontade de aprender.

Fazendo uma analogia com base nas palavras de Alves (2004), se não temos fome (de aprender), então de nada serve termos queijo (o conhecimento). Normalmente o que acontece é que os professores vendem o peixe (o conhecimento), mas os alunos não o compram (não aprendem). Então os professores tendem a justificar o fracasso dos alunos, dizendo que o problema é deles, porque estão demasiado desmotivados para aprender. No entanto, muitas vezes, o problema é do próprio professor, que não é inspirador. Quando um professor sabe cativar, até o aluno mais desinteressado passa a se interessar. Assim, cabe ao professor parar de atribuir a culpa aos alunos, rever e alterar a sua ação, reconhecendo que também faz parte do seu trabalho motivá-los a aprender, um aspeto que tanto caracteriza um facilitador da aprendizagem.

2.1.1.1. O Docente como Facilitador da Aprendizagem: Um Processo de Mediação

De facto, não podemos falar de Educação sem falar de mudança, pois estes dois conceitos andam de mãos dadas. Quem faz a escola e a Educação são as pessoas. A Educação não muda sozinha. Depende das pessoas que fazem parte integrante da mesma. Sabendo que, atualmente, o acesso ao conhecimento é multifacetado, é inconcebível continuar a considerar os docentes como transmissores de conhecimentos, detentores de todo o saber e os alunos como tábuas rasas e recetores passivos. Neste sentido, cabe ao docente quebrar este paradigma e assumir-se como um guia, levando os alunos a tirar partido dessa multiplicidade de fontes de conhecimento e criar condições favoráveis para que cada aluno aprenda a ser e a tornar-se (Leite, 2003).

É de realçar que cada vez mais o docente tem de estar consciente do seu papel como mediador do processo de aprendizagem das crianças, valorizando os seus conhecimentos prévios. Não devemos subestimar as crianças, encarando-as como folhas de papel em branco, uma vez que elas sabem muito mais do que imaginamos. Não podemos esquecer que não é apenas na escola que elas aprendem, pois tal como já foi referido anteriormente, nos dias de hoje, o acesso ao conhecimento é vasto. Posto isto, é importante que o docente oriente a sua ação partindo daquilo que elas já sabem e faça uma gestão adequada das sequências didáticas, do tempo e do espaço, uma vez que, desta forma, as aprendizagens serão muito mais apelativas e significativas para as crianças (Almeida, 1993).

Nesta sequência de ideias, Brickman e Taylor (1991) asseguram que as crianças constroem aprendizagens mais significativas quando são motivadas a interagir, planear, pesquisar e a ser criativas. Portanto, as crianças precisam de ser motivadas a aprender para que a aprendizagem possa ocorrer. Sem motivação não há aprendizagem, daí que o professor tenha um papel preponderante em provocar a fome de aprender e o desejo de saber mais e melhor.

Importa salientar que o docente ao promover oportunidades de aprendizagens motivadoras irá captar a atenção dos alunos, bem como despertar o seu interesse na realização das atividades, o que fará com que compreendam os conhecimentos mais facilmente (Tomlinson, 2008). É de referir que esta ideia vai ao encontro do pensamento de Lopes e Silva (2010), que enaltecem o papel do docente em despertar a curiosidade, envolver e inspirar os alunos na e para a aprendizagem com base num diálogo positivo, de modo a participarem ativamente na construção do seu saber.

Na opinião de Mesquita (2011), o professor como facilitador da aprendizagem é aquele que permite que as crianças construam o seu conhecimento. Assim sendo, ensinar não significa transferir conhecimentos, mas sim criar condições para a construção dos mesmos (Freire, 2012). Belo (2013) corrobora esta ideia e acrescenta, ainda, que o processo de mediação deve ter como propósito o desenvolvimento da autonomia da criança. Com efeito, ao mesmo tempo que a criança está a construir a sua própria aprendizagem, está a construir a sua autonomia. Neste cenário, a criança não só começa a tornar-se mais autónoma e a resolver os seus conflitos sozinha, como também começa a sentir-se mais segura e confiante durante a realização das atividades (Tomlinson, 2008).

Importa referir, ainda, que compete aos professores a função de orientar os alunos, no sentido de serem estes a assumir a responsabilidade da sua própria aprendizagem consoante as suas capacidades (Lopes & Silva, 2010). No entanto, os professores só poderão orientar os seus alunos se souberem orientar a si próprios. Isto é, estes devem ser os primeiros a dominar as competências que pretendem desenvolver nos seus alunos (Estrela, 2010).

Por fim, é imprescindível que o docente olhe para a criança como um ser ativo e construtor e se coloque como ponte entre esta e o saber, dado que, desta maneira, a criança vai aprender a pensar por si mesma, em vez de receber somente informações como se fosse um depósito de matéria. Conquanto caiba ao docente arquitetar situações que propiciem a aprendizagem, o ato de aprender é da inteira responsabilidade do aprendiz (Gouveia, 2016). Neste sentido, a criança deve ser a protagonista da sua própria aprendizagem, a estrela que brilha no seu próprio ritmo. Por outro lado, o docente deve ser a personagem secundária que a leva a descobrir e acender a sua luz e, também, a plateia que a aplaude e elogia. Se o docente tiver sempre a preocupação de ser um facilitador da aprendizagem e de refletir sobre a sua prática, as crianças serão muito mais bem-sucedidas no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. A verdade é que os docentes que amam o que fazem refletem sobre a sua prática, solicitam e admitem críticas alheias, pois têm como intenção melhorá-la. Quando os docentes têm noção de que não são perfeitos procuram estar sempre a aprender, portanto o perigo está nas atitudes daqueles que acreditam que são perfeitos e que todo o fracasso se deve às crianças (Guerra, 2003).

2.1.1.2. A Prática Reflexiva como Chave da Mudança

Sendo que a profissão docente requer uma procura constante de estratégias e métodos promotores do ensino-aprendizagem, a prática reflexiva surge no docente como necessidade

de compreender e dar resposta aos acontecimentos que ocorrem no contexto educativo (Perrenoud, 2002). Vieira (2014) aponta, também, a necessidade do professor assumir um posicionamento crítico sobre as práticas educativas em geral e em particular, de maneira que possa gerir melhor a sua intervenção. É, efetivamente, este papel ativo do docente com base na interrogação, na tomada de decisões em relação à sua ação e na desconstrução e reconstrução de conceitos e saberes que contribui para uma Educação mais sólida e rica (Jacinto, 2003).

Importa, ainda, salientar que o professor reflexivo procura o equilíbrio entre a ação e o pensamento. A cada nova prática é essencial que o professor reflita, o que requer do professor uma abertura de espírito, análise rigorosa e consciência social. Explicitando melhor, este deve analisar cada situação concretamente: perceber os alunos com quem está a trabalhar, perguntar a si mesmo o que é suposto aprenderem, o que se entende atualmente por aprender e ensinar e, por último, qual é o seu papel na formação pessoal e social dos alunos (Sousa, 2012). Dito isto, é esperado que os docentes sejam inovadores e tenham pensamento crítico em vez de apenas reproduzirem técnicas e condutas utilizadas por outros. Aliás, se nos focarmos na perspetiva de Alarcão (2010), é isso mesmo que se pretende dos docentes: que sejam indivíduos pensantes, capazes de gerir a sua própria prática.

De facto, o processo reflexivo dá-se antes, durante e depois da ação (Zeichner, 1993). Porém, o que acontece na realidade é que, muitas vezes, os docentes não têm tempo para refletir sobre a *práxis* devido à sobrecarga de trabalho. Deste modo, as opções e decisões tomadas provêm de uma reflexão pouco consistente, o que põe em causa uma prática que poderia ser de maior qualidade. A reflexão deve ser, essencialmente, orientada para a ação, visto que a reflexão sobre a ação permite a reformulação do pensamento e, posteriormente, a alteração do que pensamos estar mal (Sousa, 2012). Logo, só a reflexão não é suficiente, sendo que esta tem de provocar a ação, levando os professores a melhorarem a sua prática.

Importa referir que a reflexão é indispensável, quer a nível individual, quer a nível coletivo (Alarcão, 2010). Decerto, o professor deve ser reflexivo, mas a escola também. Para tal, é necessário que a escola questione a si própria, uma vez que esta constitui a base para construir uma Educação melhor. Ao desempenharem um papel determinante na sociedade, tanto a escola como os professores devem ter uma atitude reflexiva constante, pois, assim, juntos poderão resolver mais facilmente os problemas com os quais se deparam.

Na ótica de Sousa (2012), o professor ao não refletir sobre a prática, age de acordo com a rotina, aceitando, desta forma, a realidade educativa. Segundo Alarcão (1996), embora seja difícil o docente ser reflexivo devido à falta de vontade de mudar e à exigência do processo de reflexão, este não pode continuar a refugiar-se nessas desculpas. É claro que é difícil, mas não

é impossível. Portanto, a vontade de mudar e inovar deve ser maior do que qualquer entrave. Sendo o docente o principal agente transformador no seu contexto, é primordial que este esteja aberto para a mudança e novidade, a fim de melhorar a sua prática pedagógica. Quanto mais o docente assumir uma postura reflexiva, melhor será a sua atuação.

Para finalizar, tendo em conta que os docentes são os principais agentes da mudança educativa, torna-se crucial que se apropriem de competências reflexivas para que possam identificar os problemas e depois solucioná-los através da alteração das práticas. Todavia, assumir um papel reflexivo pressupõe mais do que uma necessidade individual, pois o ato reflexivo é uma necessidade coletiva. É urgente transformar a Educação numa Educação de qualidade e, essa transformação, além da reflexão, depende da investigação. Por falar nisso, Perrenoud (2000a) alude que é a partir da reflexão que nascem dúvidas ou questões que levam à investigação. Neste panorama, surge, então, o papel do docente como investigador.

2.1.1.3. A Investigação enquanto aliada da Prática Pedagógica

É impossível separar a reflexão da investigação, uma vez que a primeira leva à segunda. De acordo com Estrela (2010), a reflexão deve ser feita antes, durante e após a ação pedagógica e, essa mesma reflexão, desperta naturalmente a atitude investigativa do docente, que, por sua vez, irá ajudá-lo a ajustar a sua prática. Posto isto, é de salientar que o docente poderá recorrer à metodologia de investigação-ação, pois esta possibilita ao docente a compreensão, análise e modificação da sua ação (Cadório & Simão, 2013). No entender de Sousa (2015), a investigação-ação contribui, ainda, para a formação contínua do docente, o que o deixa mais seguro relativamente à sua ação e, conseqüentemente, mais motivado.

Para que o trabalho do docente seja credível e eficaz, é fundamental que este tenha uma postura rigorosa face à investigação, logo este deve conhecer a terminologia, os processos que a investigação utiliza e incluir na sua prática diária os resultados da mesma (Estrela, 1994). Tendo em conta que os professores se confrontam com uma série de dúvidas no que toca às estratégias, metodologias e ferramentas a serem utilizadas na sua prática, a pesquisa e o questionamento constantes tornam-se muito úteis na superação dessas dúvidas. Mesmo que este trabalho investigativo não seja fácil de executar devido ao tempo dedicado à planificação e avaliação das atividades educativas e, ainda, ao tempo dedicado no terreno pedagógico, cabe ao docente arranjar um momento que lhe seja mais oportuno para tratar de todas as pesquisas necessárias, visando, sempre, o melhor funcionamento das suas práticas.

Além da investigação constante no decorrer da prática pedagógica, Alarcão (2001) evidencia que ser professor-investigador também implica partilhar os processos e resultados investigativos com a restante comunidade educativa. Sousa (2015) dá mais ênfase a este ponto de vista, afirmando que a investigação deve ser realizada a nível didático e a nível pedagógico. O primeiro caso assenta nas estratégias pedagógicas, nos alunos e nas aulas. Já o segundo caso abrange a Educação de forma mais ampla, com vista a encontrar, juntamente com os outros colegas, melhorias para os processos educativos. Neste sentido, a investigação não só serve para compreender melhor a Educação, mas também para transformá-la, sendo que a compreensão da mesma facilita o processo de mudança (Vieira, 2014).

Segundo Freire (2009) é impossível haver ensino sem investigação, sendo esta uma ferramenta essencial para a inovação das práticas pedagógicas e para o progresso da Educação. Nós, enquanto sociedade, estamos sempre em evolução e, por consequência, a Educação também e ainda bem. Por esta razão, é importante que o processo de formação do docente seja contínuo, apoiado na reflexão e investigação, de maneira a dar respostas que vão ao encontro das necessidades e características da sociedade vigente (Couvaneiro & Reis, 2007).

Concluindo, o professor é, sem dúvida, um constante investigador, daí que tenha de procurar saber mais para melhorar as suas práticas. Assim sendo, este deve implementar uma prática ponderada, baseando a sua ação no conhecimento científico. Esta questão é fulcral, na medida em que nos leva a ser minuciosos, críticos e competentes no nosso trabalho diário. Se todos os professores tivessem o cuidado de investigar mais com o propósito de conhecer melhor os seus alunos, não iriam existir tantas interpretações erradas. É precisamente isso que acontece quando não nos informamos devidamente e recorremos ao senso comum, daí a importância da investigação, já que nos permite adquirir informações fidedignas e fazer mudanças de forma intencional na nossa intervenção, que depois se irão refletir na aprendizagem dos alunos e no aumento da qualidade da *práxis*.

Capítulo III – A Intencionalidade Pedagógica como Suporte da Ação Docente: Da Teoria à Prática

Contra factos não há argumentos e, assim sendo, é impossível contestar o facto de que a intencionalidade pedagógica é um grande sustentáculo da ação do docente. Agimos com intencionalidade pedagógica quando nos questionamos sobre a natureza do trabalho que realizamos, o que as crianças aprendem com o mesmo e as metodologias e as formas de avaliação (Guerra, 2003). Um docente que atua, sabendo por que razão faz o que faz e qual é o seu contributo para a formação integral das crianças, faz toda a diferença (Zabalza, 2001). Por outras palavras, agir com intencionalidade pedagógica é preparar as atividades e o ambiente de forma consciente, planeada e criativa, tendo sempre em vista a aprendizagem das crianças. Para tal, é necessário basearmo-nos em pressupostos teóricos que suportem a nossa ação, tornando-a, assim, credível e frutuosa. Posto isto, o presente capítulo explana alguns princípios basilares a ter em conta no desenrolar do processo de ensino-aprendizagem, os quais sustentaram a minha prática pedagógica, tornando-a mais eficaz.

3.1. A Relação entre a Escola e a Família: Uma Ação Compartilhada

Sabendo que as crianças ao estarem no seio de uma família passam a tê-la como referência no que toca às suas ideias e atitudes, esta tem um papel bastante determinante na vida das mesmas (Magalhães, 2007). Zabalza (2001) ressalta que a família também tem uma grande importância no processo educativo no que diz respeito às aprendizagens e à própria dinâmica desenvolvida na escola. Deste modo, existe uma necessidade do envolvimento dos pais no contexto educativo. Para tal, os pais devem colaborar cada vez mais com a equipa pedagógica, participando nos projetos que estão a ser desenvolvidos, pesquisando juntamente com os filhos, produzindo informação relevante, contribuindo, assim, para a resolução dos problemas encontrados (Vasconcelos, 2009).

A escola e a família são, sem dúvida, as principais fontes de aprendizagem na vida de uma criança. Portanto, a cooperação entre ambas é fundamental para que se leve a cabo um bom processo educativo (Guerra, 2003). Dada a evidência, não podemos descurar o apoio dos pais, sendo que sem este, a eficácia dos profissionais de Educação fica condicionada. Contudo, para que esse envolvimento ocorra, os pais devem estar dispostos a partilhar informações com os docentes, bem como tentar saber como podem ajudar (Rief & Heimburge, 2000). Por outro lado, também os docentes devem estar dispostos a partilhar informações, uma vez que é

necessária a informação mútua (Guerra, 2003). Assim, torna-se preponderante que estes possuam um espírito aberto e recetivo em relação às intervenções e à assistência por parte dos pais, no sentido de encontrarem e darem respostas mais adequadas às necessidades individuais dos educandos (Rief & Heimburge, 2000).

Guerra (2003) defende que a comunicação entre a escola e a família é essencial, a qual deve ser sincera, intensa e exigente. Note-se que este diálogo não deve surgir somente no momento da avaliação final e quando as classificações são menos boas. É imprescindível que os pais falem com os docentes sobre as dificuldades que os seus filhos apresentam. Porque para falar com os docentes não é preciso dominar o conteúdo das disciplinas como muitos pais pensam. Só basta se preocupar com a educação do filho. Para que este paradigma seja alterado, tanto a família como a escola precisam de compreender os papéis que lhes competem, os quais devem ser alicerçados numa relação de sinceridade, responsabilidade e compreensão (Diez, 1989).

Além disso, precisamos de acabar com aquela ideia de que os pais por não serem especialistas em Educação não têm que dizer nada nem decidir nada (Guerra, 2003). Trabalhar com os pais exige uma enorme flexibilidade por parte do educador, um grande sentido de escuta e de acolhimento, um despir-se de preconceitos, a fim de aprender com os pais, fazendo, assim, com que se sintam participantes no processo de ensino-aprendizagem dos seus filhos (Vasconcelos, 2009).

Com efeito, a família é um meio educativo ao ser o núcleo central da progressão moral, cognitiva e afetiva das crianças, sendo que estas se desenvolvem e aprendem através de contextos que desencadeiam a construção da sua identidade (Diogo, 1998). No entanto, espera-se da família mais do que isso. Espera-se a sua colaboração com a escola, pois quando as famílias participam na vida da mesma, acompanhando e apoiando os seus filhos, estes acabam por se sentir mais motivados e, conseqüentemente, acabam por ter melhores resultados. Não é por acaso que Rief e Heimburge (2000) afirmam que quando os pais se envolvem e assumem um papel positivo na educação dos seus filhos, estes têm um maior sucesso escolar. As autoras asseguram, ainda, que o elemento-chave de uma escola bem-sucedida reside no trabalho de equipa, da qual fazem parte os docentes e técnicos da escola, os alunos, a comunidade e os pais, sendo estes vitalmente importantes no desenvolvimento da criança.

Findando, é importante que o docente coloque os pais a par de tudo o que se passa com os seus filhos na escola, alertando sobre as suas fragilidades e os comportamentos menos bons, mas também elogiando os comportamentos bons e, além disso, os seus esforços, potencialidades e conquistas para que o mesmo seja feito em casa, o que será para as crianças

um duplo incentivo. Esta participação dos pais no processo de ensino-aprendizagem das crianças é uma mais-valia e pode ser feita de diversas maneiras, até mesmo na realização da planificação, pois os pais conhecem os seus filhos ainda melhor do que o docente e, por essa razão, a sua colaboração pode ser muito útil na preparação da ação pedagógica.

3.2. A Planificação enquanto Ferramenta Orientadora da Prática Pedagógica

Quando estamos perante o binómio ensino-aprendizagem é impossível não falarmos em planificação. Ao assentarmos-nos no pensamento de Silva e Lopes (2015), podemos conferir que todas as decisões tomadas pelo docente no decorrer da planificação irão causar um impacto nas aprendizagens das crianças. Por este motivo, é fulcral que o docente tenha um plano definido da sua intervenção, no qual conste a finalidade da atividade, os objetivos a serem cumpridos, as estratégias a utilizar e os conhecimentos e competências a adquirir.

Posto isto, é importante planificarmos a nossa ação, visto que as atividades obtêm melhores resultados quando são previamente pensadas e preparadas (Arends, 1995). Desta forma, a planificação apresenta-se como o ponto de partida do trabalho do docente, o instrumento que serve de base para orientar e organizar a ação pedagógica e, por isso, transmite ao docente uma sensação de segurança (Pacheco, 2001). Todavia, há que ter em mente que irão surgir imprevistos e dúvidas, daí o docente dever fazer face a estas situações, aliando constantemente a sua ação à observação, reflexão e investigação.

No ponto de vista de Zabalza (2001), quando o docente está a planificar deve questionar-se sobre o que está a fazer, o porquê e para quê, com o intuito de construir uma prática pedagógica significativa. Já Peterson (2003) enuncia alguns pontos que o docente não pode esquecer na planificação, sendo estes: qual é a sua intenção com cada decisão; o que vai fazer; para quem vai fazer; como vai fazer e os recursos e o tempo necessários que necessita para a sua atuação. Silva e Lopes (2015) acrescentam, ainda, que a planificação deve ser realizada tendo como foco a criança. Neste sentido, os autores preconizam que o docente tenha em conta na elaboração da planificação o que é importante que os alunos aprendam, que atividades deve proporcionar para que a aprendizagem ocorra e a forma como pode verificar que as aprendizagens foram alcançadas.

Prosseguindo nesta linha de pensamento, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) acreditam que a planificação deve ser feita a partir das crianças e constituir um momento em que estas tenham a oportunidade de se escutar a si mesmas, para definirem as suas intenções, assim como para escutarem as intenções dos outros. Estas ao sentirem que são escutadas têm,

efetivamente, um maior sentimento de pertença, uma vez que lhes é concedida a possibilidade de tomar decisões e negociar atividades e projetos. No fundo, o ideal é partir das crianças, pois estas ao participarem ativamente na planificação das atividades sentem-se mais envolvidas no processo de construção da sua própria aprendizagem.

É de realçar que existem alguns tópicos vistos como indispensáveis na planificação, tais como: a definição dos objetivos a alcançar, o conteúdo temático a abordar, as metodologias e atividades didáticas, os recursos necessários à realização das atividades propostas, o tempo especulado e, por último, o processo de avaliação. Por outro lado, a planificação deve possuir um carácter flexível, dado que nem sempre o que ocorre na prática corresponde ao que foi delineado no papel (Pacheco, 2001).

Partindo do pressuposto de que as crianças constroem a sua aprendizagem, o docente deve planificar de forma a ir ao encontro dos seus interesses, necessidades e potencialidades (Zabalza, 1994). Morgado (2003) partilha da mesma opinião, referindo que aquando da planificação o docente deve refletir se esta é inclusiva e diferenciada, pois só assim será possível cativar a atenção e aumentar a motivação dos aprendizes.

Em modo de conclusão, podemos aferir que a planificação é uma ferramenta orientadora da prática pedagógica, a bússola que guia o docente durante todo o processo de ensino-aprendizagem. Para que este decorra com qualidade, torna-se conveniente que a planificação de um dia tenha ligação com a dos dias seguintes, ou seja, uma sequência didática e, ainda, planear de modo a evitar a existência de tempos mortos. Note-se que a planificação também se encontra associada à avaliação, sendo que esta deve estar em conformidade com os objetivos elencados na planificação, para que o processo de ensino-aprendizagem se desenvolva de forma coerente.

3.3. A Avaliação como Instrumento Diagnóstico da Construção da Aprendizagem

Com base nos pressupostos teóricos de Lopes e Silva (2012), a avaliação regula o processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, não só auxilia o docente a averiguar se os alunos estão a alcançar os progressos pretendidos, como também auxilia a encontrar os meios necessários para que os alunos consigam atingir os objetivos do nível de ensino em que se encontram. Assim, a avaliação faculta a recolha de informações sobre os aprendizes, as quais vão permitir ao docente perceber como cada um funciona e, posteriormente, planear a sua ação de acordo com as especificidades encontradas.

Segundo Ribeiro (1997), existem três tipos de avaliação, nomeadamente a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa. No que diz respeito à avaliação diagnóstica, esta consiste em verificar os conhecimentos prévios dos aprendizes, possibilitando, desta forma, ao docente, uma noção do nível de desenvolvimento em que se encontram e uma previsão das dificuldades que possam advir das temáticas e atividades futuras. Quanto à avaliação formativa, esta é extremamente valorizada, uma vez que se baseia em avaliar o desenvolvimento dos educandos ao longo do processo de ensino-aprendizagem, com o objetivo de identificar possíveis dificuldades e encontrar as respetivas soluções. No que concerne à avaliação sumativa, esta corresponde ao balanço final das aprendizagens das crianças.

Na Educação atual ainda nos deparamos com a ideia de que avaliar é apenas medir e classificar (Cardinet, 1993). Com efeito, a avaliação tradicional apresenta-se como um entrave à inovação das práticas pedagógicas, daí a urgência em quebrarmos este paradigma. Por este ângulo, a avaliação não deve servir para julgar, etiquetando os alunos, mas sim para atuar e mudar a prática pedagógica (Perrenoud, 1993). Não obstante as capacidades, expectativas, atitudes e os ritmos de aprendizagem próprios de cada criança, ainda encontramos vestígios de uma escola a atuar de forma homogénea, ensinando nos mesmos tempos e lugares e utilizando metodologias e modelos de avaliação idênticos (Guerra, 2003). Uma das formas de contrariar este paradigma e, por sua vez, atingir uma Educação de qualidade, consiste em centrar mais a avaliação no processo (Morgado, 2003).

Enquanto a avaliação sumativa valoriza o produto, a avaliação formativa valoriza o processo. Lopes e Silva (2012) caracterizam a avaliação formativa mencionando que esta “é um tipo de avaliação que visa melhorar qualitativamente a aprendizagem dos alunos e não quantificar essa aprendizagem” (p. 13). Neste sentido, os autores consideram que a avaliação formativa possibilita a adequação do ensino às dificuldades de aprendizagem dos alunos, a fim de conseguirem aprender. Já no caso da avaliação sumativa, o objetivo é classificá-los pela aprendizagem conseguida. Ainda de acordo com os autores, a avaliação tem vindo a assumir um papel punitivo ao rotular e colocar os alunos em situações de insucesso e, por consequência, de exclusão. Contudo, a avaliação devia servir como um meio para facilitar a aprendizagem dos alunos, no sentido de conduzi-los a compreender os motivos das suas dificuldades e de lhes proporcionar oportunidades para colmatá-las. Além de reconhecerem a avaliação como parte integrante de todo o processo de ensino-aprendizagem, os autores são apologistas de uma Educação que promova a autoavaliação, sendo que, para tal, é essencial que haja uma alteração das práticas de avaliação.

Por fim, é claro que é sempre mais cómodo optar pelo caminho mais fácil, colocando rótulos nos alunos e classificando-os com um número. Mas não, não é por aí o caminho para uma Educação mais justa e de qualidade. Portanto, há que apostar cada vez mais na avaliação formativa com a finalidade de promover o sucesso escolar para todos (Perrenoud, 2000b). Não podemos ignorar o facto de que o ato de avaliar regularmente está inerente a uma boa prática docente. Aliás, Lopes e Silva (2010) enfatizam o papel da avaliação formativa, na medida em que esta permite ao docente diferenciar a sua ação adaptando-a, o que acaba por melhorar o desempenho dos alunos.

3.4. A Diferenciação Pedagógica: Uma Escola para Todos

De facto, a realidade com a qual nos deparamos atualmente é que a escola acolhe a diversidade por lei, cumprindo a sua função inclusiva. No entanto, será a escola inclusiva no sentido amplo da palavra? É que não basta acolher as crianças. É preciso incluí-las na íntegra. Porém, este ideal é raramente colocado em prática, ficando apenas no papel. No entender de Perrenoud (2000b), o sistema educativo idealiza no papel estratégias de mudança que são difíceis de colocar em prática atendendo à realidade nas escolas. Neste sentido, torna-se complicado enveredar por uma pedagogia diferenciada, pois para que esta seja operacionalizada, é necessário mexer com a identidade dos docentes (atitudes, valores, crenças, competências, conhecimentos e nível de formação). Posto isto, uma das prioridades nacionais deve ser a construção de um sistema educativo que possibilite cada vez mais, dentro do princípio da igualdade de oportunidades, o acesso a uma Educação de qualidade para todos (Correia, 2008).

Ao abordar este tópico não poderia deixar de salientar a analogia que Guerra (2003) faz entre o ensino e as instruções de salvamento por parte das hospedeiras de bordo, as quais considera mecânicas e sem utilidade, o que faz lembrar algumas aulas de professores despreocupados. O autor descreve a hospedeira como uma figura que se coloca à frente dos passageiros e explica com gestos idênticos para todos como se todos estivessem igualmente interessados. Além disso, não existe a preocupação de verificar se entre eles há algum passageiro surdo, mudo ou cego. Não há também a distinção entre adultos e crianças. A mensagem e a forma de transmiti-la é a mesma para todos, porque o mais importante é que a hospedeira cumpra a sua função (explicar) e não que os passageiros entendam. Em muitas salas de aula é isto que acontece infelizmente, sendo que esta abordagem tradicional acaba por ter repercussões na aprendizagem dos alunos. É de acrescentar que a partir da analogia acima

descrita, o autor convida-nos a refletir sobre o modo como está organizado o mundo do trabalho na nossa sociedade. Assim, não é só na Educação que deve existir uma política de adaptação, mas em qualquer profissão.

Rief e Heimburge (2000) consideram fundamental que o docente seja sensível, compreensivo e capaz de adaptar as suas práticas aos alunos, independentemente das suas dificuldades. O importante é que seja criado um ambiente motivador que tenha em atenção todas as particularidades que caracterizam os alunos. Tomlinson (2008) corrobora este ponto de vista afirmando que a diferenciação pedagógica consiste em dar uma atenção individualizada a cada criança, no sentido de ir ao encontro das necessidades de cada uma. Portanto, diferenciar é um modo do docente atuar no terreno pedagógico, uma forma de dar resposta à diversidade e não uma estratégia pedagógica.

Existe, na verdade, uma grande complexidade em responder à heterogeneidade, razão pela qual os professores encaram-na, muitas vezes, como um problema. Contudo, Grave-Resendes e Soares (2002) são da opinião que a heterogeneidade deve ser encarada como um aspeto positivo na Educação porque, em contrapartida, fomenta o trabalho participativo entre os alunos, dando origem a práticas mais dinâmicas. Para tal, as crianças não podem nem devem ser subestimadas. Pelo contrário, devem ser vistas como seres capazes, uma vez que elas aprendem muito umas com as outras e nós com elas. Acima de tudo, é preciso olharmos para as crianças como crianças. Embora todas sejam diferentes e, por isso, únicas, todas têm em comum o facto de serem crianças. Deste modo, possuem mais semelhanças do que diferenças. Por outras palavras, todas são capazes de aprender, ainda que à sua maneira. Todas querem ter sucesso. Todas querem brincar. Todas querem fazer amigos e sentir que são aceites (Rief & Heimburge, 2000). Frisa-se que tal interação e aceitação entre colegas dependem da atitude do docente em criar um ambiente educativo positivo, sendo que um dos meios de o fazer é a partir do trabalho cooperativo (Nielsen, 1999).

Enquanto a integração assenta numa inserção parcial, a inclusão, por outro lado, trata-se de um conceito mais abrangente, assente numa inserção total. Por sua vez, a inclusão exige que a escola se adapte às características, necessidades e aos interesses de todos os alunos, inclusive os alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (nomenclatura atual que se refere aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), designação que estava em vigor na altura das minhas práticas pedagógicas, 2015 e 2016) e lhes proporcione uma aprendizagem em conjunto, o que implica romper com o modelo tradicional de ensino (Perrenoud, 2000b). Na mesma linha de pensamento, Bastos (2003) destaca a importância das instituições educativas criarem meios que permitam a colaboração de todos os agentes

educativos, de modo a procurarem em conjunto soluções para as adversidades existentes. É de salientar também que os professores precisam de apostar na formação contínua, visto que, assim, irão ficar mais preparados para fazer adaptações curriculares (Rief & Heimburge, 2000).

Decerto, não podemos continuar a olhar para a heterogeneidade de forma homogénea. Temos de ser docentes compreensivos, mas sobretudo preocupados, dado que só podemos compreender as crianças se nos preocuparmos, primeiramente, em compreendê-las. Mantermos esta postura é meio caminho andado para chegarmos a todos. Nós, futuros docentes, não devemos desistir de lutar por aquilo em que acreditamos e aprendemos durante toda a nossa formação, nem nos deixarmos levar pelo rebanho, caminho que dá menos trabalho, mas também menos frutos.

Para terminar, é urgente contrariarmos o paradigma tradicional se queremos ter uma Educação mais justa para todos. Para tal, é necessário que alguém dê o primeiro passo. Somos nós a esperança de que a Educação pode melhorar. Não adianta ficarmos parados. Isso é a mesma coisa que morrer. É ficar a ver o problema a acontecer e nada fazer. Também não poderia deixar passar em branco o papel importantíssimo que a aprendizagem cooperativa tem na diferenciação pedagógica. À luz da ideia de Correia (2017), o melhor ambiente para aprender envolve vários métodos de ensino e estratégias diversificadas, como é o caso da aprendizagem cooperativa. Esta é, incontestavelmente, uma mais-valia, pois os alunos com mais facilidade em aprender, ao trabalharem em grupos heterogéneos, podem apoiar os colegas com mais dificuldades, seja com conhecimentos, sugestões ou explicações (Morgado, 2003).

3.5. A Cooperação e a Aprendizagem de mãos dadas: Cooperar é Aprender

Aos olhos de Lopes e Silva (2009), a aprendizagem cooperativa define-se como “uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, actuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objecto” (p. 4). Neste contexto, são aprendizagens bastante enriquecedoras, pois ao serem compartilhadas com os outros permite que todos se sintam incluídos. Ou seja, todos têm o sentimento de que são importantes, porque todos têm responsabilidades a cumprir e todos têm o sentimento de que são vencedores, visto que o objetivo é que todos cheguem à meta, ainda que ao seu próprio ritmo. Assim sendo, este tipo de trabalho, cujo espírito é de equipa, possibilita a melhoria das relações entre os alunos, promovendo a integração e a inclusão (Molina, 2015).

É-nos dito por Pato (2010) que trabalhar em grupo requer dos professores ainda mais trabalho e responsabilidade, já que é necessário muito estudo, preparação técnica e uma atitude reflexiva constante acerca das suas experiências no terreno pedagógico. Deste modo, as aulas de trabalho de grupo são um grande desafio para a imaginação e capacidade de inovação dos docentes. Todavia, a autora refere que se realmente queremos que todas as crianças obtenham sucesso temos de continuar a empenhar-nos nesse sentido, independentemente das dificuldades. Aliás, se nos apoiarmos nos fundamentos teóricos de Fontes e Freixo (2004), podemos conferir que os alunos têm mais rendimento a trabalhar em grupo do que individualmente, mesmo que as capacidades sejam distintas, até porque é esse aspeto que enriquece as aprendizagens. Frisa-se que nesses momentos de trabalho em grupo, o professor deve circular pela sala, assumindo, assim, um papel de observador e orientador. Ou melhor, observar como os grupos trabalham, verificar o progresso das atividades, prestar ajuda e, por último, mas não menos importante, elogiar, tanto o grupo como individualmente (Lopes & Silva, 2009).

Na perspetiva de Estanqueiro (2010), quando os alunos cooperam entre si aprendem uns com os outros, pois partilham os seus conhecimentos. Constroem, também, relações de confiança com os colegas e desenvolvem o espírito de interajuda. Por conseguinte, a cooperação ajuda a combater a indisciplina, a discriminação e a exclusão e, ainda, contribui para o sucesso dos alunos. Se a escola é um local onde cada vez mais existe a diversidade, torna-se importante apostar em atividades de colaboração entre os alunos, evitando, desta forma, o isolamento e o individualismo (Lopes & Silva, 2009). É de salientar que é fundamental contrariarmos esta abordagem individualista, senão estaremos a formar crianças que irão reproduzir, quando adultas, esse tipo de comportamento no mundo do trabalho, na relação com os outros, na vida em si. Fora essas consequências, a aprendizagem individualista leva à desmotivação dos alunos e ao sentimento de inferioridade, uma vez que, nessa abordagem, o conhecimento é uma posse que distingue o mais inteligente do menos inteligente (Lopes & Silva, 2010).

Em jeito de remate, é crucial que a escola consciencialize as crianças para a importância de saber trabalhar em grupo na vertente social e até mesmo na académica. O trabalho em grupo além de ser ativo, promove o respeito, dado que faz com que as crianças convivam com as diferenças umas das outras e aprendam a aguardar a sua vez de participar. As atividades cooperativas não só desenvolvem o espírito de interajuda face à resolução de problemas, como também fazem com que os alunos cresçam (Hohmann & Weikart, 2011). Tal como pensa Wassermann (1994), a humanidade só pode crescer se cooperarmos uns com os outros. Por

alguma razão, não existimos nem vivemos sozinhos. Estamos aqui para evoluir em conjunto e a melhor forma das crianças entenderem isso é através da ação.

3.6. Aprendizagens Ativas, Aprendizagens Significativas

Referenciando Hohmann e Weikart (2011), podemos conferir que a aprendizagem pela ação, tal como o próprio nome nos remete, significa que a aprendizagem é executada pelo aprendiz, a qual difere completamente da aprendizagem que é passada pelo docente, pertencente à pedagogia transmissiva. Na pedagogia participativa, a criança é considerada como um ser competente e participativo no seu processo de aprendizagem e o docente é o organizador do ambiente e aquele que escuta, observa, compreende e responde (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). Neste sentido, o docente possui um papel preponderante, pois como membro mais experiente da sociedade, tem a missão de ajudar as crianças a alcançar níveis de domínio e desempenho que, sozinhas, não conseguiriam ou teriam mais dificuldade em alcançar (Vasconcelos, 1997).

A aprendizagem pela ação concede às crianças a oportunidade de serem ativas, ao invés de passivas no seu processo de aprendizagem. Assim sendo, torna-se fulcral que a planificação seja flexível, diversificada e adaptada e tenha em conta a participação das crianças na sua elaboração (Hohmann e Weikart, 2011). Em consonância com este pensamento, Brickman e Taylor (1991) defendem que as crianças devem tomar decisões, pois, assim, sentir-se-ão valorizadas e envolvidas nas atividades, o que contribuirá para que a aprendizagem ocorra mais facilmente. Neste quadro, a aprendizagem ativa não só possibilita a construção de aprendizagens significativas, como também desenvolve a socialização devido à interação com os colegas. Além disso, desperta atitudes reflexivas e promove a autonomia das crianças (Estanqueiro, 2010).

Partindo do princípio de que as crianças aprendem melhor quando experienciam, é imperativo que valorizemos as suas motivações e a sua participação no processo de aprendizagem, uma vez que, desta forma, terão mais prazer em aprender (Mendonça, 1997). Na ótica de Marchão (2012), o docente, tal como a criança, também deve ser ativo no processo de ensino-aprendizagem, planificando e atuando tendo em conta os seus interesses e necessidades.

Concluindo, a aprendizagem pela ação permite que os educandos pensem por si mesmos e fiquem mais preparados para os desafios pessoais e profissionais a enfrentar num futuro não

tão distante. Por isso é que o docente exerce um papel deveras importante ao apoiar as crianças na construção da sua aprendizagem. Cabe então a este, organizar os espaços, as rotinas, motivar para a resolução de conflitos, planificar colocando as crianças como foco, estabelecer uma relação harmoniosa com as mesmas e recorrer a materiais diversificados, de modo a proporcionar-lhes aprendizagens ativas e, por sua vez, significativas.

3.7. Os Materiais: Recursos Fundamentais

Tendo por base os referenciais teóricos de Sprinthall e Sprinthall (1993), a manipulação de materiais contribui para o desenvolvimento do nosso cérebro. Compreende-se, então, que o desenvolvimento cognitivo deriva da ação. Posto isto, é crucial que as crianças, ao longo do seu percurso escolar, interajam com pessoas e explorem materiais, dado que, desta maneira, irão estar sempre a criar sinapses (Post & Hohmann, 2011). Os materiais didáticos têm, efetivamente, uma grande influência na aprendizagem e quanto mais forem usados, maior será o envolvimento e o progresso das crianças. Assim sendo, estes recursos pedagógicos devem estar num local de fácil acesso, pois, desta forma, estas irão ganhar mais autonomia e responsabilidade (Gonçalves, 2008).

À luz do pensamento de Caldeira (2009), os materiais didáticos são objetos manipuláveis com vista a auxiliar a aprendizagem das crianças, sendo que ao professor cabe o papel de mediador. Deste modo e concordando com o autor, os materiais constituem-se como facilitadores de aprendizagens significativas, especialmente quando possuem características alusivas ao lúdico, pois este estimula as capacidades cognitivas, afetivas e sociais. Por este motivo, os docentes devem reconhecer a relevância da utilização dos materiais, visto que possibilitam a construção do conhecimento e, por consequência, a obtenção de bons resultados (Lowe & Istance, 1989).

Atente-se que para Zabalza (2001), os materiais devem ser escolhidos de acordo com a sua finalidade e a faixa etária das crianças. O autor acrescenta, ainda, que não é recorrendo apenas ao giz e ao quadro que vamos melhorar a qualidade da Educação. Assim, é fulcral diversificar os recursos pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem, bem como diferenciar a sua utilização, adaptando-a sempre às características dos alunos, de modo a proporcionar-lhes aprendizagens eficazes (Morgado, 2003). Para tal, também é necessário que os materiais sejam vistos como meios para atingir fins, pois quando a sua utilização não tem objetivos definidos, torna-se praticamente impossível a ocorrência de aprendizagens consistentes (Caldeira, 2009).

Para finalizar, podemos concluir que os materiais têm um grande poder didático, visto que ajudam os educandos a aprender mais facilmente os conhecimentos. Além disso, o seu uso torna os momentos de aprendizagens mais estimulantes e apelativos, o que aumenta o interesse da criança na realização das atividades. Dado tal facto, o docente deve recorrer a todo o tipo de materiais, inclusive de multimédia, que são uma grande fonte de motivação para os alunos nos dias de hoje (Estanqueiro, 2010). Assim sendo, é possível tirar partido destes, por exemplo, na disciplina de Português, no caso da exploração da leitura e escrita. Como é algo mais complexo, as tecnologias podem ajudar os alunos a aprender melhor, dado o seu carácter prático e motivador.

3.8. Um Olhar sobre a Leitura e a Escrita no Processo de Ensino-Aprendizagem

O contexto em que as crianças estão inseridas determina a sua relação com a leitura e a escrita. Então, o educador, o professor e a família são os agentes principais no desenvolvimento da leitura e escrita das crianças. Dehant e Gille (1974) ressaltam o papel da família na aprendizagem da leitura nos primeiros anos de vida da criança, referindo que quando esta vive num ambiente familiar pouco estimulante, irá encontrar dificuldades na aprendizagem da leitura. Já uma criança que vive num meio onde a leitura e a escrita estão constantemente presentes, que convive com livros, que ouve histórias lidas por adultos, que os vê a ler e a escrever, cultiva e executa práticas de leitura e escrita. Posto isto, a colaboração dos pais é indispensável não só para o desenvolvimento da literacia, como também para o êxito escolar em geral.

De acordo com Cruz (2007), aprender a ler no nosso sistema alfabético não é fácil, já que implica um elevado nível de competências para refletir de um modo consciente sobre os aspetos formais da linguagem, nomeadamente a oral, a escrita e a relação entre ambas. Dada a complexidade do nosso sistema de escrita, compete aos educadores e professores proporcionarem, desde cedo, ambientes de aprendizagem ricos, dinâmicos e diversificados às crianças nos domínios da leitura e escrita. O autor enuncia, também, que há que conhecer os processos através dos quais estas aprendem a ler e os métodos para melhor ensinar a ler. Porém, não basta ensinar a criança a ler. É essencial inculcar nela o gosto pela leitura (Gonçalves, 1973).

Cruz (2007) argumenta que o desenvolvimento das habilidades da leitura funciona como “as fundações para todas as aprendizagens escolares, constituindo-se assim, como um elemento essencial para o sucesso ao nível académico, pessoal, profissional e social” (p. 245). A verdade é que sem o domínio das habilidades básicas da leitura, as crianças tendem a ter

insucesso escolar. Este, por sua vez, tem consequências prejudiciais no que toca à autoestima, ao desenvolvimento social e às oportunidades para aceder a níveis superiores de ensino ou de emprego. De modo a contrariar este cenário, é importante que a criança se sinta bem-sucedida nas suas tentativas de leitura. Para tal, o docente deve reconhecer os seus esforços, dando realce aos aspetos positivos, uma vez que esta abordagem produz mais resultados do que apontar as falhas (Gonçalves, 1973).

Martins e Niza (1998) referem que as crianças, muito antes de ingressarem na Educação Pré-Escolar, tentam reproduzir a escrita própria dos adultos, realizando garatujas descontroladas. As autoras salientam que o educador deve valorizar estas tentativas de escrita, pois, assim, estará a incentivá-las para a sua aprendizagem. É de acrescentar que o educador deve ter a preocupação de criar atividades que dinamizem os processos de leitura e escrita, a fim de proporcionar às crianças situações em que estas se apercebam da relação existente entre a linguagem oral, a leitura e a escrita. Tendo em conta que a criança sente necessidade de comunicar com o mundo que a rodeia, a linguagem torna-se um fator determinante na sua interação com os outros. Segundo Sim-Sim (1998), “o desenvolvimento da linguagem oral está intrinsecamente relacionado com a aprendizagem da leitura e da escrita” (p. 33). Portanto, é a partir do desenvolvimento da linguagem falada que a criança irá iniciar a linguagem escrita.

Uma das formas de proceder à aprendizagem da leitura e da escrita é através do contacto com o livro (Albuquerque, 2000). De facto, este revela-se muito útil, no sentido em que aumenta o vocabulário, estimula a imaginação, promove a autonomia, a concentração e a atitude reflexiva (Sobrinho, 2000), sendo que esta irá contribuir para a expansão da bagagem cultural da criança. Também é imprescindível que as crianças descubram as funcionalidades da escrita. Além de servir para comunicar e elencar saberes, é um modo de estruturar o pensamento e de afirmar a identidade e a maneira de pensar (Pereira, 2008) e é, também, um meio potencializador da imaginação e criatividade (Bach, 2001). Neste sentido, o docente deve viabilizar diferentes usos da linguagem escrita para que, através desse contacto, a criança possa aprender sobre a sua funcionalidade e adquirir motivos válidos para querer aprender.

Finalizando, a criança constrói a sua aprendizagem de forma significativa quando participa de forma ativa na exploração da leitura e escrita. Os docentes, muitas vezes, queixam-se da pobreza da imaginação infantil, no entanto não fazem nada para a cultivar (Mialaret, 1997). O que acontece frequentemente é que impõem a sua maneira de pensar, o que limita o sentido crítico e a criatividade dos educandos. Se incentivarmos as crianças desde cedo para o contacto com a leitura e a escrita através de atividades e materiais enriquecedores e até mesmo através das Expressões Artísticas, elas irão sentir prazer em ler e escrever. Como resultado,

irão criar mais facilmente esses hábitos e superar melhor problemas que, eventualmente, possam apresentar na leitura e escrita.

3.9. A Importância da Integração das Expressões Artísticas na Prática Pedagógica

Antes de explicar o papel das Expressões Artísticas no desenvolvimento global da criança, importa esclarecer o que é se expressar. Assim, expressar-se significa “soltar de si as sensações, as quais englobam as emoções, as ideias, os sentimentos, as intuições” (Cravo-Saúde, 1991, p. 17). De facto, o termo “expressão” tem um significado muito amplo e subjetivo. Todavia, quando aquilo que o indivíduo pensa é exteriorizado através do movimento com o intuito de transmitir algo, a expressão passa a tomar um carácter objetivo.

É certo que as Expressões, seja a Físico-Motora, Musical, Plástica ou Dramática, têm um papel fundamental no desenvolvimento integral da criança. Quando trabalhadas desde cedo, conseguem contrariar muitas dificuldades que possam resultar da falta do contacto com estas, como a falta de coordenação, ritmo, agilidade, concentração ou resistência geral. Além disso, estas proporcionam uma aprendizagem completa das linguagens corporal, dramática, musical, sonora e plástica através de atividades lúdicas e coletivas que envolvem o ser da criança num todo e permitem, ainda, a construção e observação da “sua própria imagem em cada etapa da sua evolução, a fim de poder adquirir um conhecimento intuitivo de si mesma e do seu meio” (Cravo-Saúde, 1991, p. 20).

Na opinião de Martins (2002), as Expressões Artísticas devem ser integradas no decorrer da prática pedagógica, pois devido ao seu teor mais lúdico e dinâmico, facilitam a aprendizagem. Esta ideia vai ao encontro da ideia de Read (2007) que defende a arte como área transversal, na medida em que ao interligá-la com outras disciplinas torna as aprendizagens mais proveitosas. Assim, as Expressões quando cruzadas com as outras áreas estimulam positivamente o desenvolvimento da cognição noutros saberes (Barbosa, 2005). Posto isto, as Expressões não deviam surgir apenas em momentos fixos e separados das restantes áreas curriculares, mas contribuir para o trabalho desenvolvido diariamente na sala de aula. Melo (2005) acrescenta que também é importante promover a ligação entre as diferentes Expressões para que a criança se desenvolva em todas as vertentes da Educação Artística.

É possível trabalhar o Português, a Matemática e o Estudo do Meio a partir de canções, dramatizações, trabalhos plásticos, jogos, entre outros. Desta forma, torna-se imperativo não descuidar a arte, dado que esta está sempre presente no nosso quotidiano. Além disso, as Expressões são essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo dos alunos.

Assim, permitem que os alunos se expressem, reflitam, interajam com o outro, desenvolvam a sua autoestima, aumentem a sua autorregulação e estimulem a sua criatividade e imaginação. Neste contexto, é possível juntar o útil ao agradável. Por outras palavras, ao mesmo tempo que as crianças trabalham uma série de competências na realização das atividades, divertem-se. Não é por acaso o facto de que os alunos que contactam com atividades artísticas obtêm melhores resultados (Santos, 1989).

Segundo a Comissão Nacional da UNESCO (CNU) (2006), existe uma necessidade em apreciar o trabalho da criança, valorizando todo o processo envolvente e não apenas o resultado final, com o objetivo de motivá-la a produzir e a enveredar pela imaginação. Todavia, se o professor não for criativo, dificilmente poderá criar ambientes de aprendizagem criativos. Aliás, o desenvolvimento da criança não depende só da correspondência aos seus interesses e necessidades, mas também da maneira como é estimulada nas atividades (Sousa, 2003). Deste modo, torna-se preponderante estar consciente de que o ensino das Expressões Artísticas não visa propriamente a formação de indivíduos peritos em artes, mas sim a formação de indivíduos criativos e dinâmicos.

Para terminar, o docente deve reconhecer a importância das Expressões como potencializadoras da aprendizagem. Realce-se que isto não quer dizer que se deve valorizar mais as Expressões Artísticas do que as outras áreas. Deve-se, sim, fazer uma articulação equilibrada entre as diferentes áreas de maneira que nenhuma se sobreponha à outra. Note-se que para que as crianças tenham um envolvimento ativo nas aprendizagens, a articulação deve ser realizada com todas as áreas, principalmente as que têm um cunho mais teórico, pois esta é uma forma aliciante de trabalhar temáticas que, muitas vezes, são pouco apelativas. Assim sendo, a aposta na educação/no ensino integral recorrendo às artes só traz benefícios para as crianças, pois além de promover o desenvolvimento de inteligências múltiplas, promove a interdisciplinaridade.

3.10. A Interdisciplinaridade enquanto Eixo Articulador do Conhecimento

A conceção de interdisciplinaridade remete-nos para as várias combinações entre duas ou mais disciplinas com o intuito de relacionar e compreender melhor os saberes, o que contribui para combater a fragmentação do ensino (Pombo, 2004). De igual modo, Pacheco (2000) acredita que a interdisciplinaridade permite uma formação integrada e acrescenta que possibilita o desencadear de aprendizagens mais significativas. Posto isto, a interdisciplinaridade dá mais sentido ao ensino, pois ao derrubar as barreiras entre as

disciplinas, concede aos alunos uma visão mais alargada e clara do conhecimento, do mundo e da vida.

No entender de Pombo (2004), a interdisciplinaridade surge como uma estratégia simplificadora do trabalho do docente face à quantidade de conhecimentos a ensinar. Ainda que a sua implementação exija do docente uma grande reorganização da sua ação, possibilita, em contrapartida, a elaboração de uma planificação mais abrangente, completa e flexível.

Pedagogicamente falando, é muito mais proveitoso o ensino interdisciplinar do que o ensino fragmentado. É imprescindível que os alunos construam aprendizagens que lhes façam sentido e isso não é exequível através da desconexão entre os saberes, pelo que é essencial proceder a uma gestão curricular refletida, coerente e contextualizada (Pacheco, 2000). Neste sentido, a articulação e contextualização dos conhecimentos devem ser tidos em conta na organização das aulas de maneira que as atividades tenham uma sequência, uma vez que, desta forma, as situações de aprendizagens irão ocorrer de forma contextualizada, harmoniosa e natural (Arends, 1995).

Em suma, a interligação das diversas áreas do conhecimento não só favorece a aprendizagem, como também motiva as crianças para a mesma. Além disso, fomenta a cooperação entre os docentes devido à comunicação entre as disciplinas. As diversas áreas do saber cruzam-se e complementam-se, logo cabe ao docente tirar partido de todos os benefícios que estas podem trazer ao processo de ensino-aprendizagem. Resumindo, a interdisciplinaridade é útil para os alunos, mas também para o professor, visto que facilita o seu trabalho, permite a construção de uma planificação mais aberta e mantém-no sempre atualizado, uma vez que tem de investigar constantemente para atualizar os seus conhecimentos.

Capítulo IV – A Investigação-Ação como Metodologia Preferencial na Prática Pedagógica

De facto, é impossível descurar o contributo que a Investigação-Ação nos fornece a nível do desenvolvimento de competências investigativas e de análise crítica durante a prática pedagógica. Uma vez que a Investigação-Ação abrange a investigação de forma a chegar à compreensão de uma situação, bem como a ação, a fim de obter uma alteração, então toda a exploração reflexiva que fazemos da nossa prática pedagógica não só contribui para a resolução de problemas, como também serve para orientá-la e introduzir mudanças na mesma. Aliás, tal como citam Bogdan e Biklen (1994), a I-A “é um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve activamente na causa da investigação” (p. 293). Deste modo, revela-se como uma estratégia bastante útil na formação inicial de docentes, pois permite-nos conhecer melhor a realidade educativa, ajuda-nos a conhecer as nossas responsabilidades e prepara-nos para sermos docentes-investigadores constantes no futuro.

Por que razão a Investigação-Ação e a Educação andam sempre de mãos dadas? A verdade é que a I-A é uma grande aliada dos profissionais de Educação, na medida em que é eficaz na resolução de problemas que carecem de intervenção nas instituições educativas e contribui para a construção de práticas de qualidade através da implementação das mudanças necessárias (Coutinho *et al.*, 2009). Bento (2011) corrobora este ponto de vista, afirmando que o objetivo da I-A é melhorar a prática pedagógica através de uma investigação científica sistemática e autorreflexiva por parte dos profissionais de Educação. Assim sendo, assume-se como metodologia preferencial no campo pedagógico, pois como acompanha a evolução dos tempos, é capaz de gerar mudanças significativas nos profissionais e nas instituições educativas sempre que necessário.

4.1. Características e Etapas da Investigação-Ação: Quais são?

Tendo em conta que a I-A consiste na recolha de informações com o propósito de fazer as mudanças necessárias (Bogdan & Biklen, 1994), é imprescindível sermos sistemáticos, rigorosos e reflexivos na recolha de dados. Tal como o próprio nome indica, a Investigação-Ação remete-nos para agir sobre alguma coisa. No entanto, não só devemos reconhecer o lado prático, como também o reflexivo, uma vez que se encontram interligados.

Esta metodologia enquadra-se na perspetiva qualitativa, na qual a realidade está inerente à perceção dos indivíduos. Neste sentido, a fonte principal desta investigação é o

ambiente natural da mesma, cujo é observado e registado através de notas de campo, fotografias, vídeos, entrevistas e citações, daí ser uma investigação descritiva. Ademais, é uma investigação que tem em conta todo o processo e não apenas os resultados (Bogdan & Biklen, 1994). Apresenta-se também como participativa e colaborativa ao incluir todos os participantes no estudo. Ainda que possua um carácter teórico, apresenta, ao mesmo tempo, um lado prático e interventivo, já que recorre à ação, a fim de gerar mudanças (Amado, 2013).

Esta metodologia apresenta-se, ainda, como crítica, visto que todo o processo de investigação requer dos investigadores uma grande capacidade reflexiva, de modo a encontrarem soluções para as problemáticas encontradas (Zuber-Skerritt, 1992, mencionado por Coutinho *et al.*, 2009) e, por último, mas não menos importante, como autoavaliativa, pois todas as alterações efetuadas são avaliadas constantemente para proceder à reformulação das estratégias de intervenção (Amado, 2013).

É de evidenciar que o processo de investigação-ação cinge-se a um plano de investigação e de ação que se apoia num conjunto de métodos e regras, daí estarmos perante várias fases. Estas possuem um carácter cíclico, na medida em que se desenvolvem de forma contínua através de uma sequência que se organiza pela planificação, ação, observação e reflexão (Almeida & Freire, 1997; Coutinho *et al.*, 2009). Assim, estes procedimentos ao se movimentarem de modo circular geram um novo ciclo, desencadeando novas espirais de experiências de ação reflexiva.

Relativamente à primeira fase, a da planificação, esta envolve a definição do problema e a elaboração de um plano de ação para combatê-lo. Entretanto é na segunda fase, a da ação, que ocorre a implementação do plano de ação. Já a fase da observação ocorre durante a ação. Ou seja, é quando se observa os efeitos da nossa atuação. Por fim, dá-se a fase da reflexão que engloba todo o processo de avaliação dos resultados da nossa ação com base na análise interpretativa das observações feitas. Caso o problema não seja solucionado a partir da ação executada, então parte-se para um novo ciclo (Coutinho *et al.* 2009).

Em modo de conclusão, a Investigação-Ação é bastante útil, na medida em que promove a formação contínua dos docentes, fazendo com que ultrapassem as formações de carácter tradicional, as práticas formatadas e descontextualizadas das verdadeiras necessidades educativas. Tendo em conta que a escola acolhe uma grande diversidade, é crucial que o docente aprenda a lidar com situações diferentes, a sair da rotina, a se modificar e ampliar conhecimentos, a criar estratégias para solucionar problemas, usando a I-A como sua aliada nesta tarefa tão importante que é melhorar a Educação.

4.2. Técnicas e Instrumentos de Recolha e Análise de Dados

No decurso do processo de investigação-ação é necessário recolher dados e informações sobre o objeto em estudo. Na conceção de Bell (2002), as técnicas de recolha de dados escolhidas adequadamente conferem fiabilidade à investigação e, por sua vez, qualidade e rigor científico. Uma vez que os dados são os elementos formadores da base da análise (Bogdan & Biklen, 1994), também é crucial escolher os instrumentos mais adequados para a investigação em questão. Quanto às técnicas de recolha de dados privilegiadas na investigação de carácter qualitativo, estas são, de acordo com Máximo-Esteves (2008), a observação e a entrevista.

No que diz respeito à observação, esta tem uma importância extrema na ação pedagógica. Além de ser o principal meio de conhecimento do educando, permite-nos analisar as situações educativas, o que nos leva a escolher as estratégias, os métodos e os processos mais adequados à realidade existente (Estrela & Estrela, 1994). Nas minhas práticas pedagógicas recorri à observação, mais precisamente à observação participante, visto que eu estava envolvida na rotina das crianças. Tal como alega Estrela (1994), na observação participante, “o observador participa na vida do grupo por ele estudado” (p. 32). No entanto, só a observação não basta. É necessário registá-la. Assim sendo, são utilizados vários meios de registo, tais como as notas de campo, os diários de bordo, as fotografias e os vídeos.

No que concerne às notas de campo, estas são registos descritivos e detalhados de tudo aquilo que é observado e sentido por parte do investigador na intervenção pedagógica (Máximo-Esteves, 2008). É de referir que estas são compiladas nos diários de bordo, sendo que estes englobam os dados que espelham de forma mais pormenorizada e reflexiva as vivências educativas (Zabalza, 1994). No que toca às fotografias e aos vídeos, estes são um modo de registar os diversos contextos educativos (Bogdan & Biklen, 1994). Portanto, como são instrumentos que retratam a realidade tal como ela é, os seus registos são aqueles que mais se aproximam da realidade e, ademais, são um modo de nos lembrar os aspetos e as situações que, por vezes, nos esquecemos de registar na correria da prática.

Em relação aos documentos e trabalhos das crianças, estes são instrumentos muito úteis para recolher e analisar dados. A partir dos documentos educativos conseguimos obter mais informações sobre as crianças e o seu meio familiar, o que, muitas vezes, ajuda a desmistificar as problemáticas encontradas. Quanto aos trabalhos das crianças, através destes temos a oportunidade de identificar aspetos reveladores sobre as necessidades das crianças, que nem sempre conseguimos detetar no contexto prático. Deste modo, a análise dos artefactos

produzidos pelas crianças é imprescindível, dado que pode contribuir para a melhoria da aprendizagem das mesmas (Máximo-Esteves, 2008).

No que toca à entrevista, esta é uma técnica de recolha de dados muito utilizada na I-A e caracteriza-se por ser uma conversa orientada e intencional entre duas ou mais pessoas, sendo que o objetivo é obter informações. Importa salientar que entre os diferentes tipos de entrevista recorri às entrevistas informais, as quais são utilizadas em situações informais, cuja finalidade é obter informações que complementem os dados da observação (Máximo-Esteves, 2008).

Depois da recolha de dados o próximo passo é analisá-los. De acordo com Kvale, citado por Máximo-Esteves (2008), os mecanismos analíticos mais utilizados na interpretação de dados são a condensação, a categorização, a estruturação narrativa e a construção de significados *ad hoc*. No que se refere à condensação, a qual utilizei para a análise dos dados recolhidos nos terrenos pedagógicos, procura sintetizar as informações mais importantes contidas nas notas de campo, nos diários de bordo e nas entrevistas informais. Já na categorização, os dados são agrupados em categorias, sendo que estas podem ser examinadas em texto ou reduzidas por meio de tabelas ou quadros. Em relação à estruturação narrativa, esta corresponde a um processo, no qual os dados oriundos das entrevistas são ordenados consoante o tempo, o espaço e o contexto. Relativamente à construção de significados *ad hoc*, esta é uma forma de análise usada com mais frequência nas entrevistas. Por outro lado, possui um caráter livre e indiferenciado, uma vez que integra alguns ou todos os mecanismos enunciados anteriormente.

Ainda assim, não podemos descurar a análise documental, uma técnica que consiste na análise de documentos com informações essenciais ao estudo (Sousa, 2009). Deste modo, graças à análise de todos os documentos educativos, podemos conhecer de forma mais detalhada a instituição educativa, as crianças e o seu meio familiar, o que ajuda a orientar a nossa intervenção.

Por fim, todo este trabalho de recolha e análise de dados permite ao docente construir uma ação fundamentada e intencional, sendo que o principal objetivo é colmatar as necessidades dos educandos através da promoção de melhores situações de aprendizagem. Assim sendo, as técnicas e os instrumentos de recolha e análise de dados são, com certeza, uma mais-valia, tanto para a elaboração dos nossos projetos de investigação-ação, como também para a melhoria das nossas práticas diárias.

**PARTE II – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: UMA
EXPERIÊNCIA PARA A VIDA TODA**

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

O quinto capítulo destina-se à exposição e reflexão da prática pedagógica em contexto de Educação Pré-Escolar, a qual contou com a orientação de uma educadora cooperante e de uma orientadora científica da Universidade da Madeira e duas fases: a de observação participante e de intervenção, abarcando um total de 135 horas, distribuídas pelos meses de outubro, novembro e dezembro de 2015.

Ao longo deste capítulo podemos encontrar a contextualização do ambiente educativo (o meio envolvente, o infantário, a sala e o grupo), o projeto de investigação-ação, algumas atividades desenvolvidas com o grupo, as quais tiveram em conta os domínios das OCEPE em vigor na altura (2015). De seguida, apresenta-se a atividade com a comunidade educativa, a reflexão de todo o processo da intervenção pedagógica e a avaliação do grupo.

5.1. Contextualização do Ambiente Educativo

Para realizar uma prática pedagógica com qualidade é essencial que estejamos a par de todo o ambiente que envolve a instituição, uma vez que este é um dos alicerces da nossa intervenção. Tal como alude Alarcão (2010), a atividade docente decorre em contextos com características próprias, portanto conhecer o contexto educativo é indispensável. A partir do momento em que conhecemos a instituição educativa e o meio que a envolve, podemos organizar a nossa prática consoante a realidade existente nos mesmos e compreender o contexto de cada criança, possibilitando, assim, a adequação da nossa ação, sem esquecer a contribuição dos documentos da instituição, nomeadamente o Projeto Educativo de Escola (PEE) e o Projeto Curricular de Grupo (PCG).

5.1.1. Conhecendo o Meio Envolvente

O infantário “O Girassol” encontra-se situado na freguesia de São Martinho, do concelho do Funchal, mais precisamente no bairro social da Nazaré, junto à Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré. Decerto, na freguesia de São Martinho está em destaque o setor terciário, visto que nela está concentrada uma grande parte do ramo hoteleiro da RAM e é também onde se situa um dos maiores centros comerciais, nomeadamente o Fórum Madeira.

Além do infantário, funcionam outros estabelecimentos de educação e ensino na freguesia, entre os quais, O Carrossel, as Primaveras, o Jardim-Escola João de Deus, O Canto

dos Reguilas, a EB1/PE da Nazaré, a EB1/PE de São Martinho e a Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco.

Relativamente às instituições de natureza religiosa, estas são: a Igreja de Nossa Senhora da Nazaré, a Capela das Virtudes (Santa Ana), a Capela de Nossa Senhora do Pilar e a Capela de Nossa Senhora da Nazaré.

No que diz respeito ao âmbito da cultura, podemos encontrar a biblioteca da Nazaré e a Casa do Povo de São Martinho. Existem também algumas infraestruturas ligadas ao desporto, como o Estádio dos Barreiros, os Campos Polivalentes do Bairro da Nazaré, Associações Desportivas e Recreativas, o Clube Desportivo “O Barreirense”, o Grupo Desportivo “Alma Lusa”, o Centro de Ténis da Madeira, o Clube de Atletismo e o Clube Amigos do Basquete.

Quanto aos serviços, podemos encontrar alguns: o Regime de Guarnição N.º 3 (RG3), a Farmácia da Nazaré, bancos, correios, cafés, restaurantes, bares, pastelarias, hotéis, lojas, o Centro de Saúde da Nazaré, a NOS Madeira e a Junta de Freguesia de São Martinho, a qual apoia o infantário na aquisição de materiais e na realização de atividades ocasionais e das atividades referentes às épocas comemorativas.

Figura 1. Freguesia de São Martinho



Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o_Martinho_\(Funchal\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o_Martinho_(Funchal))

5.1.2. Conhecendo o Infantário “O Girassol”

O infantário “O Girassol” foi inaugurado a 26 de setembro de 1985 pelo anterior Presidente do Governo Regional, Alberto João Jardim. Trata-se de uma instituição educativa destinada a crianças entre os quatro meses e os quatro anos de idade. Quanto ao horário de

funcionamento, a hora do acolhimento é às 08h00 e a de encerramento é às 18h30. No que toca à origem do nome, esta é desconhecida. Porém, os seus profissionais acharam por bem plantar sementes de girassol no meio circundante do estabelecimento, com o intuito de honrar a sua designação.

Figura 2. Infantário “O Girassol”



Fonte: Google Maps

No que concerne aos recursos físicos, a instituição é constituída por oito salas de atividades. No piso 1 existem três salas da valência creche: Berçário I, Berçário II e Berçário III. No mesmo andar podemos encontrar a secretaria, a sala de convívio/reuniões, o gabinete da diretora, uma casa de banho, a arrecadação de produtos alimentícios, a de material didático e de desgaste, a de produtos e materiais de limpeza, uma lavandaria e a sala-parque, uma sala com diversos materiais lúdicos, onde normalmente as crianças aguardavam a chegada dos pais no final do dia.

Entre o piso 1 e 2 há uma descida que faz a ligação entre ambos e nesta zona podemos encontrar o refeitório e a cozinha. Já na descida para o piso 2 existe um corredor que dá acesso a outras salas e ao salão. Neste eram realizadas várias atividades como festas e convívios, ações de formação, atividades de Expressão Físico-Motora, visualização de vídeos, reuniões de pais e servia também como recreio interior quando chovia. No piso 2 podemos encontrar também uma casa de banho para as crianças, a sala de Transição I, a sala de Transição II e duas salas de jardim de infância, mais concretamente a sala dos 3 anos e a sala dos 4 anos. Ao longo das salas, há um corredor com tábuas fixas à parede com cabides, onde se penduravam as mochilas com a roupa das crianças e na parede também se encontravam vários placards, onde eram expostos os trabalhos das crianças desenvolvidos durante o ano.

Relativamente ao espaço exterior, um espaço tão valorizado na hora do recreio, este era composto por um piso pavimentado em tartan, uma zona relvada e outra cimentada. A nível de

equipamentos, as crianças podiam usufruir de três escorregas, quatro balancés com molas, duas casinhas de madeira e três mesas com bancos. Por ser uma área bastante ampla, proporcionava às crianças brincadeiras livres, atividades de exploração e atividades de Expressão Físico-Motora sempre que estava bom tempo.

Quanto aos recursos humanos, o Infantário contava com 91 crianças, distribuídas pelo Berçário I, Berçário II, Berçário III, pela sala de Transição I, sala de Transição II, sala dos 3 anos e sala dos 4 anos. Podemos verificar, ainda, o número do pessoal docente e não docente no seguinte quadro:

Quadro 1. Recursos Humanos do Infantário “O Girassol”

Recursos humanos	
Pessoal docente	Pessoal não docente
<ul style="list-style-type: none"> ➤ 14 Educadoras de Infância: <ul style="list-style-type: none"> ▪ 1 Diretora Educadora Quadro Escola ▪ 7 Educadoras Quadro Escola ▪ 6 Educadoras Quadro Zona Pedagógica: <ul style="list-style-type: none"> - Regime de Destacamento ➤ 3 Professores de Atividades de Enriquecimento Curricular: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Inglês ▪ Expressão Musical e Dramática ▪ Expressão Físico-Motora ➤ 1 Educadora de Educação Especial 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 16 Assistentes Operacionais ▪ 1 Assistente Técnica ▪ 1 Assistente Administrativa ▪ 7 Assistentes Operacionais/Auxiliares ▪ 1 Encarregada de Lavandaria

Fonte: PEE do Infantário "O Girassol"

Ainda nos debruçando sobre os recursos humanos do infantário, é de acrescentar que existiam duas educadoras em cada sala, sendo que uma fazia o turno da manhã e a outra fazia o turno da tarde e depois trocavam, pois este horário era rotativo semanalmente. Note-se que o período entre as 13h00 e as 13h30 era dedicado à troca de informações entre as duas educadoras, de modo que a educadora que fazia o turno da tarde fosse atualizada sobre o que tinha acontecido durante a manhã.

De um modo geral, a instituição reunia as condições necessárias ao bem-estar e ao desenvolvimento integral das crianças. Tanto os espaços como os equipamentos iam ao encontro dos seus interesses e necessidades, algo que é indispensável numa instituição educativa.

Uma vez que o PEE é um documento pedagógico que retrata o estabelecimento educativo, o seu funcionamento, os seus objetivos e o meio envolvente, tem uma grande utilidade no planeamento da ação educativa (Costa, 1991). Posto isto, serve como ponto de referência e orientação na atuação de todos os membros da comunidade educativa.

O PEE do infantário “O Girassol” tinha a duração de quatro anos, sendo que se iniciou no ano letivo 2013-2014. No seu processo de construção, estiveram envolvidos a diretora da escola, as educadoras, as assistentes operacionais, as crianças, os pais e os encarregados de educação.

Dado que o lema do PEE do infantário era “Educar pela Arte”, o objetivo era que durante quatro anos fossem promovidas diversas atividades ligadas às artes, daí que tenha sido estabelecida para cada ano letivo uma temática correspondente a cada área das Expressões Artísticas, nomeadamente a Musical, a Plástica, a Dramática e a Físico-Motora. Deste modo, apresentava linhas de atuação no sentido de despertar o gosto pela arte e de desenvolver capacidades artísticas.

Digamos que o motivo pelo qual este projeto se desencadeou está relacionado com a necessidade sentida pela equipa da sala em motivar as crianças para a aprendizagem através das Expressões Artísticas. Tendo em conta que as Expressões Artísticas tendem a ser desvalorizadas na nossa sociedade, tornou-se pertinente apostar nesta área, com a finalidade de não só mudar mentalidades quanto ao seu papel, mas também de promover às crianças um desenvolvimento harmonioso e integral, por meio de atividades pedagógicas que lhes permitissem desenvolver a socialização, a autonomia, estimular a criatividade e expressar-se livremente.

No ano letivo 2015-2016, coincidente com a minha prática pedagógica, a temática a trabalhar intitulava-se: “O Mundo da Fantasia”, focando-se, essencialmente, na Expressão Dramática. Sendo esta um meio para a descoberta de si mesmo e do outro, criou-se oportunidades para que as crianças exteriorizassem as suas emoções e interagissem entre si.

5.1.3. Conhecendo a Sala dos 3 anos

No que diz respeito à organização do espaço pedagógico, é de mencionar que esta reflete as intenções pedagógicas, sendo que uma delas é promover aprendizagens significativas. Como é evidente, para que estas ocorram a sala deve conter os recursos essenciais de maneira a não constituir obstáculos na circulação, os materiais devem estar ao alcance das crianças e os locais de armazenamento ou exposição devidamente identificados. Além disso, penso que uma forma de as crianças se familiarizarem com o espaço é participarem também na sua organização. Mesmo que a sala seja um ponto de referência bastante relevante na aprendizagem das crianças, todos os espaços frequentados por estas são ricos, no sentido em que lhes proporcionam experiências diversificadas.

Abordando, agora, a sala dos 3 anos, esta apresentava um espaço amplo, onde as crianças podiam movimentar-se livremente. O facto de ser uma sala com grandes janelas, permitia a entrada de muita luz natural, proporcionando uma boa iluminação para a realização das atividades. Outro aspeto positivo deve-se à organização dos brinquedos, materiais e jogos, visto que se encontravam ao alcance das crianças e devidamente identificados. A sala ao estar bem organizada com os recursos arrumados de forma adequada fazia com que, no momento do repouso, houvesse um espaço livre para colocar os colchões, onde as crianças faziam a sesta. Na sala também podíamos encontrar alguns placards, onde eram expostos os trabalhos das crianças e, também, onde estavam afixados um calendário, o mapa de aniversários, o quadro de presenças e do tempo, os contactos dos encarregados de educação e as informações destinadas aos mesmos. A sala continha, ainda, três portas, a da entrada principal, a de acesso ao exterior e a de comunicação com outra sala de atividades.

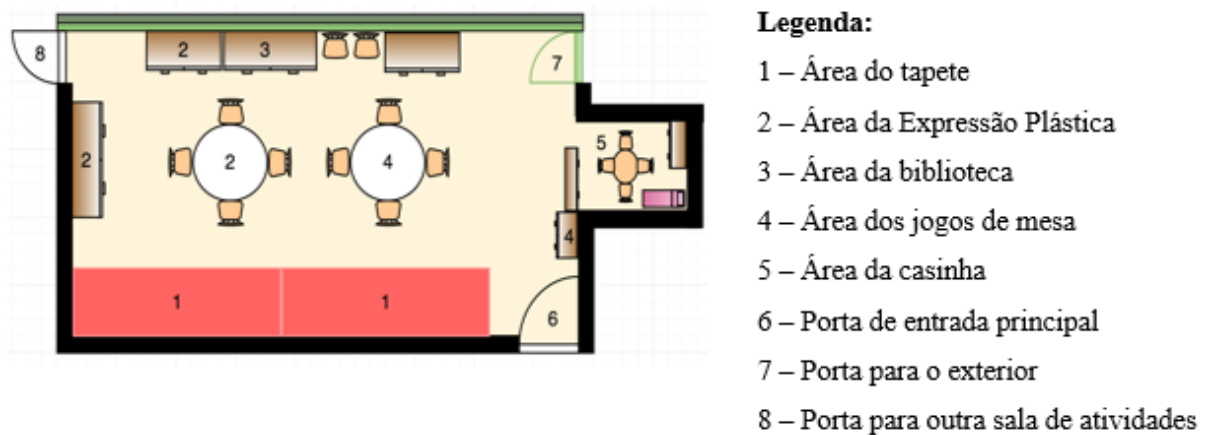
Relativamente à organização da sala, existiam alguns espaços propícios para que a aprendizagem das crianças ocorresse num ambiente positivo, acolhedor e incentivador. Assim sendo, a sala encontrava-se organizada por áreas de atividade, o que permitia que tivessem experiências significativas através da exploração de diferentes papéis e da interação com materiais diversificados e com os pares (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

Em primeiro lugar, a área do tapete era uma zona com dois colchões, onde as crianças normalmente se reuniam para os principais momentos em grande grupo, isto é, para cantar “Os bons dias” na hora do acolhimento, conversar e refletir em grupo, ouvir histórias e fazer atividades em conjunto. Quanto à área da biblioteca, era um espaço bastante acolhedor com um armário cheio de livros, onde as crianças conseguiam facilmente manuseá-los. No que toca à área da Expressão Plástica, esta representava o espaço onde as crianças podiam expressar a

sua veia artística, espalhando tintas com os dedos, fazendo desenhos, pintando e fazendo moldagem com plasticina. É de realçar que estas experiências proporcionavam ao grupo o contacto com materiais artísticos e a liberdade de produzir coisas novas. Certamente, outra área muito significativa era a da casinha. Neste espaço, as crianças podiam encontrar e explorar bonecos e bonecas, objetos relacionados com a cozinha e peças de vestuário, recorrendo ao faz de conta. Por exemplo, brincar ao pai e à mãe, pôr a mesa, lavar a loiça, dar o biberão ao bebé, etc. Por fim, havia a área dos jogos de mesa, onde as crianças tinham como hábito brincar com brinquedos, jogos e legos. Ainda assim, encaixar peças umas nas outras, desmontá-las e encher e esvaziar recipientes eram as atividades em que as crianças mais se envolviam nesta área.

Para finalizar, apresento abaixo a planta da sala dos 3 anos com a respetiva legenda, a fim de melhor elucidar a forma como esta se encontrava organizada.

Figura 3. Planta da sala dos 3 anos



Ao abordar a gestão do tempo não poderia deixar de referir a importância da rotina. O simples facto de a criança prever os acontecimentos dá-lhe uma sensação de segurança (Hohmann & Weikart, 2011). Ademais, as rotinas possibilitam a aquisição de regras e hábitos de higiene, promovem a autonomia e o desenvolvimento pessoal e auxiliam na compreensão da noção de tempo. No que tange à rotina da sala dos 3 anos, esta regia-se de forma que as crianças soubessem o que era suposto acontecer diariamente. É de realçar que existiam alguns momentos que tinham mesmo de ser cumpridos, como é o caso do almoço, da higiene, do repouso e do recreio, o momento em que elas mais brincavam livremente, e isso é tão importante para o bem-estar de uma criança. Por outro lado, eram organizadas atividades orientadas, mas de forma flexível, partindo dos interesses e necessidades do grupo. Para um olhar mais preciso sobre a rotina da sala dos 3 anos encontra-se abaixo o seguinte quadro:

Quadro 2. Rotina da sala dos 3 anos

Horário	Atividades
08h00 – 09h00	Acolhimento
09h00 – 09h30	Atividades livres ou orientadas
09h30 – 10h00	Lanche da manhã
10h00 – 10h30	Recreio
10h30 – 11h30	Atividade orientada
11h30 – 12h00	Almoço
12h00 – 12h30	Higiene
12h30 – 15h00	Repouso
15h00 – 15h30	Higiene
15h30 – 16h30	Lanche da tarde e recreio
16h30 – 18h30	Atividades livres ou orientadas
18h30	Encerramento do infantário

*Terça-feira: Expressão Físico-Motora (09h00 – 09h45)

*Quinta-feira: Expressão Musical e Dramática (09h30 – 10h00)

Fonte: Adaptado do PCG

5.1.4. Conhecendo o Grupo da Sala dos 3 anos

O grupo com o qual estive em contacto no decorrer da minha prática pedagógica era composto por 13 crianças com três anos de idade, sendo que sete pertenciam ao género feminino e seis ao género masculino.

Saliente-se que uma das crianças foi diagnosticada com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), daí que era muitas vezes acompanhada por uma educadora de Educação Especial dentro da sala. Esta criança não falava, limitando-se à comunicação através de gestos e à produção de alguns sons vocais, tinha grandes dificuldades em socializar com os colegas, fechando-se no seu próprio mundo, distraía-se facilmente e nem sempre se encontrava receptiva quanto às atividades propostas, preferindo explorar outros materiais.

Em relação à linguagem, a maioria do grupo comunicava de forma clara, tinha a capacidade de construir frases simples, contar e recontar situações vividas e histórias e produzir recados. Por outro lado, havia uma criança que apresentava fragilidades na expressão oral, uma vez que não articulava muito bem as palavras, o que, por vezes, se tornava difícil decodificar a mensagem que esta estava a tentar nos transmitir. Além disso, era um grupo que já mostrava alguma autonomia nas tarefas diárias, dado que todas as crianças já comiam sem que o adulto tivesse de intervir, possuíam o controlo dos esfíncteres e demonstravam já alguma autonomia na realização da sua higiene pessoal e na arrumação dos materiais e espaços que utilizavam.

É de acrescentar que eram crianças bastante curiosas, tinham uma grande capacidade de persistência, pois esforçavam-se ao máximo para levar uma tarefa até ao fim e adoravam

participar por iniciativa própria, mostrando empenho e prazer na realização das atividades. Outro aspeto que caracterizava o grupo era o facto de se sentir atraído pelo mundo que o rodeava, daí sentir vontade de explorar os espaços e objetos à sua volta. Ademais, as crianças sabiam classificar, separar e formar conjuntos segundo critérios previamente estabelecidos, distinguir diferentes quantidades, tamanhos, espessuras e formas, ordenar sequências e explorar materiais, utilizando várias partes do corpo e, ainda, realizar movimentos que requeriam alguma coordenação. É de ressaltar que este grupo manifestava um enorme interesse nas brincadeiras ao ar livre, na área da casinha e na participação de atividades que envolvessem histórias, movimento, música e dramatização, sendo estas componentes as suas principais fontes de motivação.

Relativamente ao PCG, este deve ser uma proposta curricular aberta, conferindo aos educadores uma ampla margem de autonomia na adaptação das orientações curriculares base. (Pacheco, 2001). Neste sentido, o PCG foi elaborado pelas duas educadoras da sala, tendo em conta as OCEPE em vigor na altura (2015) e as características do grupo. A partir deste documento, foi possível averiguar as informações referentes às crianças, à equipa pedagógica, à organização da sala e os objetivos pedagógicos da equipa da sala. Note-se que o projeto não só tinha como principal finalidade responder aos interesses e necessidades do grupo, como também tinha como base o lema do PEE do infantário: “Educar pela Arte”, sendo a temática privilegiada: “O Mundo da Fantasia”, assente na Expressão Dramática, como já foi referido anteriormente. Assim, o projeto possuía duas dimensões: eu e os outros, tendo como intuito educar para as emoções através das Expressões.

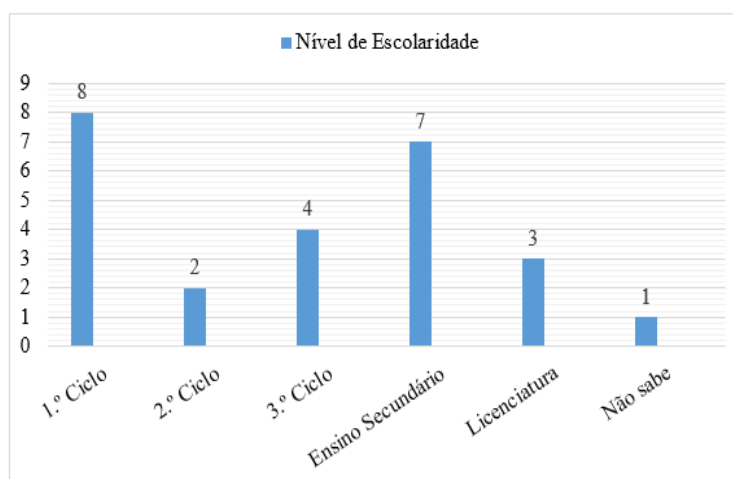
Em relação aos objetivos gerais estabelecidos pelas educadoras para o ano letivo 2015-2016, estes eram: descobrir, conhecer e controlar progressivamente o próprio corpo; atuar de forma mais autónoma nas atividades diárias; adquirir segurança afetiva e emocional; desenvolver atitudes éticas e morais; apropriar-se de papéis sociais; estabelecer vínculos com os adultos e os pares, observar e explorar o ambiente em redor com uma postura de curiosidade e expressar sentimentos e ideias através da comunicação verbal e não verbal. De modo a atingir os objetivos definidos, foram criadas algumas linhas de atuação, tais como contar histórias, atribuir pequenas tarefas às crianças, criar momentos de convívio com os grupos das outras salas do infantário e dar a oportunidade ao grupo de explorar materiais diversificados, mimar canções, dramatizar histórias, lendas, canções, entre outras.

Efetivamente, não só é fulcral ter um olhar atento sobre as características do grupo, como também é indispensável conhecer a sua família, que é, certamente, um agente que também determina as vivências e os comportamentos das crianças. Neste sentido, a consulta do PCG e

as conversas informais com a educadora cooperante foram fundamentais na recolha de informação sobre o meio familiar das crianças.

Após a análise dos dados recolhidos, pude verificar que ainda que alguns pais tenham idades compreendidas entre os 40 e os 47 anos, a faixa etária com maior destaque é entre os 16 e os 39 anos. Logo, trata-se de um grupo com pais relativamente jovens. Além disso, foi possível verificar outros dados:

Gráfico 1. Habilitações literárias dos pais das crianças



Fonte: Adaptado do PCG

Ao analisarmos o gráfico 1, que corresponde às habilitações literárias dos pais das crianças, é possível evidenciar que o nível de escolaridade que mais predomina é o 1.º Ciclo e o Ensino Secundário. No caso da situação particular em que desconhecemos as habilitações académicas de um pai, isto deve-se ao facto de a mãe da criança ter falta de conhecimento sobre o pai, visto que este não tem qualquer tipo de contacto com esta nem com a criança.

Quadro 3. Profissão e Situação Laboral dos pais das crianças

Criança	Profissão e Situação Laboral	
	Pai	Mãe
1	Empregado de mesa	Empregada de hotelaria
2	Empregado de gelataria	Desempregada
3	Empregado de armazém	Desempregada
4	Desempregado	Desempregada
5	Desempregado	Empregada de limpeza
6	Supervisor da NOS Madeira	Operadora da NOS Madeira
7	Desempregado	Estudante
8	Técnico de frios	Assistente de consultório
9	Desempregado	Empregada de limpeza
10	Empregado de armazém	Desempregada
11	Camionista	Desempregada
12	Desempregado	Desempregada
13	Professor	Desempregada

Fonte: Adaptado do PCG

Com base no quadro anterior, podemos verificar que alguns pais se encontram no desemprego, sendo que as mães são as que mais sobressaem nessa situação. Também podemos observar que apenas existem três situações em que ambos os pais trabalham e aqueles que exercem a sua profissão trabalham por conta de outrem.

Além de todos estes elementos que caracterizam o grupo, pude constatar outros aspetos durante a minha primeira semana de estágio que me levaram a refletir. Observei que as crianças apresentavam dificuldades na sua autorregulação ao demonstrarem dificuldades em aguardar a vez do outro, no sentido em que falavam ao mesmo tempo que a educadora cooperante e os outros colegas, em colaborar com os pares nas diversas atividades e em partilhar os materiais. Ainda assim, pude verificar a existência constante de conversas paralelas nos momentos de realização de atividades, o que acabava por agitar todo o grupo e a complexidade em desenvolver o espírito de amizade ao preferirem brincar e executar tarefas de forma independente. É de acrescentar, também, que o facto de ter observado que as crianças se beliscavam, se batiam e se empurravam umas às outras, demonstrou uma procura pela sua afirmação.

No decorrer da segunda semana de estágio, assentado novamente na observação participante, deparei-me com a repetição das situações da semana anterior. Posto isto, em conversa com a educadora, expus o meu ponto de vista em relação ao que tinha observado,

referindo a importância que o desenvolvimento pessoal e social possui na vida do ser humano. Efetivamente, a educadora concordou comigo, referindo que realmente existia uma necessidade em trabalhar essa dimensão, uma vez que a perpetuação dos comportamentos observados não seria benéfica para a formação futura das crianças.

5.2. Projeto de Investigação-Ação: O Papel das Aprendizagens em Ambientes Educativos Lúdicos no Desenvolvimento Pessoal e Social da Criança

Tendo em conta todos os aspetos observados procedi, então, a uma revisão da literatura sobre o assunto, momento em que averigui que estes correspondem a características que fazem naturalmente parte do próprio desenvolvimento da criança, mais precisamente da faixa etária em que se encontravam (três anos), daí não os ter identificado como um problema, pois tal como defende Brazelton (2006), nesta fase as crianças têm dificuldade em dominar as emoções. Nesta sequência de ideias, Gesell (2000) menciona que a fase dos três anos é agressiva normalmente, uma vez que as crianças lutam frequentemente, procurando se afirmar através da posse dos brinquedos e do controlo do espaço.

Brazelton e Sparrow (2003) defendem que a criança precisa de ter consciência dos seus atos e das respetivas consequências, mas caso esta se sinta oprimida, ela não irá aprender. Portanto, o objetivo é ajudá-la a reconhecer os seus sentimentos de culpa e o seu poder para se controlar. Ainda assim, é de referir que a dificuldade evidente em partilhar nesta fase do desenvolvimento também é natural, pois na perspetiva de Brazelton (2006), aprender a partilhar é uma das ações mais difíceis de se fazer na vida, daí que a partir do momento em que a criança faça um progresso nesse sentido, mesmo que seja mínimo, devemos elogiá-la por isso.

Tendo por base a visão de Gesell (2000), nesta fase a criança brinca muito pouco em conjunto devido à predominância do egocentrismo. Ou seja, a criança encontra-se numa fase de afirmação do eu. Por este motivo, o grupo da sala dos 3 anos tinha muita dificuldade em partilhar os brinquedos com os colegas, compreender a noção de amizade e respeitar a vez do outro, o que levava ao surgimento de conflitos. O autor explica que a criança ao não saber coordenar o seu ponto de vista com o do outro, não conhece perspetivas diferentes das suas, acreditando que todos a percebem, sentem e pensam da mesma maneira. Embora o egocentrismo diminua gradualmente à medida que a criança vai crescendo, este está presente em todas as fases do desenvolvimento.

Sintetizando as ideias anteriores, as dificuldades na autorregulação que as crianças apresentavam assumem-se como normais nesta etapa do seu desenvolvimento. Logicamente,

não podemos esperar nem exigir que crianças tão pequenas, que ainda estão num processo de descoberta e construção, tenham o mesmo comportamento que os adultos na regulação dos seus pensamentos, emoções e ações. O que podemos fazer é ajudá-las a desenvolver a sua autorregulação. Para uma melhor compreensão do conceito, a autorregulação corresponde à capacidade de controlo de impulsos, emoções, pensamentos e comportamentos. Por outras palavras, é a capacidade de autocontrolo do ser humano (Cordeiro, 2015).

Posto isto, apercebi-me da importância que a autorregulação representa, sobretudo por estar na base da formação da personalidade da criança, constituindo, assim, uma grande influência no seu desenvolvimento pessoal e social. Este, por sua vez, possui um conjunto de benefícios para a criança e promove o desenvolvimento de uma variedade de competências que poderão determinar o futuro pessoal e profissional da mesma. Deste modo, há que apostar na criação de condições mais favoráveis de autorregulação (Gesell, 2000). Assim, ao ajudarmos a criança a desenvolver a sua autorregulação, estaremos a evitar problemas na aquisição de competências pessoais e sociais e dificuldades de aprendizagem gerais.

Por todas estas razões, cheguei à definição de uma intencionalidade pedagógica, dada a necessidade que senti em apostar na área do desenvolvimento pessoal e social. De facto, considero que esta área deve ser uma preocupação tida em conta desde cedo, visto que cabe a nós, futuros educadores, orientar as crianças na sua formação como pessoa.

Partindo do princípio de que a área do desenvolvimento pessoal e social se desenvolve desde os primeiros anos de vida e se inicia no meio familiar e, numa fase posterior, no jardim de infância, o educador possui um papel crucial no processo de formação pessoal e social da criança, na medida em que pode ajudá-la a compreender conceitos sobre tópicos universais, tais como os direitos humanos, a tolerância, o respeito pelos outros, o respeito pelas diferenças, a identidade, a liberdade, a cooperação e a solidariedade (Marques, 1998).

Torna-se essencial destacar a influência das aprendizagens construídas pelas crianças em ambientes educativos lúdicos sobre o seu desenvolvimento pessoal e social. Na verdade, através da brincadeira, a criança aprende a ganhar e a perder, a socializar e a respeitar regras básicas de convívio (Andrea & Alves, 2001). Assim, há que olhar para a brincadeira como um suporte para as interações sociais positivas entre os pares, uma vez que é a partir desta que a criança descobre o que a rodeia, aprendendo a relacionar-se com o mundo e os outros. Salienta-se que não só facilita a capacidade de se relacionar com os outros, como também leva a criança a conhecer as suas limitações, as suas possibilidades e a sua capacidade de ação individual ou em grupo. Com efeito, a brincadeira faz com que a criança aprenda a desenvolver a sua confiança e estratégias para ultrapassar obstáculos, aprendizagens que serão, posteriormente,

levadas para a vida. Se nos apoiarmos na perspectiva de Garvey (1979) averiguamos que quando as crianças brincam, encenam ou representam conhecimentos relacionados com o mundo social. Portanto, brincar permite que as crianças experienciem papéis que irão desempenhar depois no mundo adulto (Gardner, 1994). Por este motivo, o educador deve criar ambientes propícios para que estas, por meio da brincadeira, adquiram e consolidem atitudes e valores positivos.

A partir do momento em que assumimos o caráter de investigadores, devemos estar cientes de que “formular questões de investigação é o ponto de partida para conduzir qualquer investigação” (Máximo-Esteves, 2008, p. 80). Por conseguinte, julguei por bem formular a minha questão de investigação, colocando o foco do processo de investigação nas crianças, visto que são elas o elemento central deste estudo e que constroem as suas próprias aprendizagens. Passo, então, a apresentar a questão que me serviu de orientação durante todo o meu processo de investigação-ação no contexto da minha prática pedagógica em EPE:

– De que forma as aprendizagens ocorridas em ambientes educativos lúdicos promovem o desenvolvimento pessoal e social das crianças da sala dos três anos do Infantário “O Girassol”?

Após uma revisão da literatura mais profunda sobre os tópicos envolvidos na minha questão de investigação, apercebi-me de que as aprendizagens ocorridas em ambientes educativos lúdicos poderiam realmente funcionar como uma possível resposta para a promoção do desenvolvimento pessoal e social das crianças do meu contexto de estágio. É de evidenciar, ainda, que a investigação sobre um determinado conteúdo ou problema só se torna mais rica e fidedigna se recorrermos a uma revisão da literatura, já que constitui o suporte teórico para todo o trabalho de investigação, não esquecendo também o seu contributo na formulação das questões de investigação. Sendo o docente um investigador, nunca deverá negligenciar esta componente no terreno profissional. Deste modo, procurei ao máximo implementar as minhas estratégias de atuação tendo por base referenciais teóricos.

É de referir que utilizava regularmente o algodão como uma estratégia para acalmar as crianças nos momentos de agitação e também para educar para o silêncio. Então eu dizia: “agora vamos ouvir o algodão”, deixando-o cair no chão de forma suave e silenciosa, a fim de captar a atenção das crianças e de compreenderem que existem momentos na vida em que podemos falar, mas há outros em que temos de aprender a escutar, fazendo silêncio, para respeitar quem está a falar. Note-se também que nos momentos em que elas se encontravam mais agitadas, recorria, por vezes, ao falar baixinho, já que assim despertava a atenção e a

curiosidade das crianças e, desta forma, elas acalmavam-se para me ouvir. É de acrescentar o uso da caixa mágica no início da maioria das atividades, com o seu caráter “surpresa”, funcionando como um instrumento para estimular a linguagem oral, a criatividade, a interação, despertar mais facilmente a atenção das crianças e aumentar a sua concentração. Aliás, não é por acaso que Andrea e Alves (2001) frisam o papel do lúdico, no sentido que este exercita nas crianças capacidades como a concentração.

Figuras 4 e 5. Implementação da estratégia do algodão e da caixa mágica



Importa salientar também a disposição do grupo em roda em todos os ambientes educativos lúdicos, visto que a roda permite à criança criar um sentimento de pertença ao grupo. De facto, nesta disposição a criança sente-se capaz de participar, se expressar, negociar, compartilhar e dialogar. Aliás, de acordo com Hohmann e Weikart (2011), a experiência em grande grupo que reúne crianças e adultos para trocar informações e fazer atividades ajuda a construir o sentido de “nós” e “nosso”. Portanto, a roda é uma constante troca de saberes e experiências, um espaço de aprendizagem e construção coletiva, e em simultâneo, de conquista pessoal. É de acrescentar que o facto de nos sentarmos no chão faz-nos estar mais próximos das crianças, estabelecendo uma relação de segurança e confiança e também faz com que estejamos ao nível destas, isto é, em pé de igualdade, respeitando-as e reconhecendo-as também como seres humanos que, embora em ponto pequeno, são tão grandes a ensinar-nos através dos seus conhecimentos, pensamentos, experiências e emoções.

Figura 6. Disposição do grupo em roda



É de referir que sempre conciliei as minhas estratégias de intervenção com as temáticas desenvolvidas no decorrer da minha prática pedagógica. Neste sentido, na chegada do Pão-por-Deus realizei uma dramatização com fantoches sobre os frutos da época, permitindo que as crianças os explorassem depois. Uma vez que a moral da história incidia no valor da partilha, parti desta para falar com as crianças sobre esta questão. Entretanto, apresentei um cartaz intitulado “Ser amigo é...”, alusivo aos valores da amizade em que esta era caracterizada através de três imagens (ajudar o outro, partilhar e respeitar o outro). Note-se que ao lado de cada uma delas, havia um espaço para que cada criança expressasse a partir do desenho aquilo que cada imagem significava para si. Ainda no contexto desta temática foi promovida a partilha, pois cada criança escolheu um fruto do Pão-por-Deus e decorou-o para oferecer a outro colega. No fim, todas as crianças colaram o fruto recebido no seu cesto, ficando a recordação de um gesto de amizade. Com efeito, através destas estratégias, reconhece-se o papel do lúdico na aprendizagem das crianças.

Figura 7. Cartaz “Ser amigo é...”



É de revelar que houve uma outra situação em que recorri novamente a uma história dramatizada com fantoches, mas, desta vez, para abordar os animais do campo. Tendo em conta que esta se cingia às qualidades e aos defeitos que os animais apresentavam, o objetivo era que as crianças compreendessem que a amizade consiste em aceitar e respeitar as diferenças e os defeitos e em reconhecer e valorizar as qualidades dos outros. Para explicar melhor, passo a apresentar um exemplo que lhes disse: “A vaca é muito barulhenta porque está sempre a fazer “mu”, mas é nossa amiga porque é ela que nos dá o leite.” É de aludir que, de maneira que as crianças compreendessem mais profundamente a moral da história, dei oportunidade para que explorassem os fantoches, dramatizando, com a finalidade de expressarem aquilo que tinham aprendido.

Neste sentido, torna-se pertinente referenciar Andrea e Alves (2001), que afirmam que através da dramatização a criança tem a oportunidade de vestir peles diferentes, o que alarga a sua compreensão sobre si mesma, os relacionamentos humanos e o mundo. Aliado à dramatização, o fantoche foi um instrumento fundamental, já que permitiu que as crianças projetassem a sua personalidade através da exploração do mesmo (Sousa, 2003). Dado tal acontecimento, podemos averiguar que este contribuiu para o desenvolvimento da comunicação e, posteriormente, para a socialização. No caso da utilização das histórias, estas revelaram-se um ótimo recurso, pois foram capazes de captar a atenção das crianças (Coelho, 2006).

Figura 8. Exploração dos fantoches dos animais do campo



Tendo ainda como estratégias a utilização de histórias e dramatizações, na época de São Martinho aproveitei para contar às crianças a lenda sobre este, permitindo que a recontassem, de seguida, através da colocação ordenada das imagens referentes à mesma numa cartolina. A finalidade era que se apercebessem dos valores da partilha e solidariedade, partindo da moral da lenda. Posto isto, permiti que os vivenciassem ao dramatizarem a lenda, assumindo o papel das personagens. Após a sensibilização sobre dar e receber, dei-lhes a oportunidade de partilharem entre si os brinquedos que normalmente traziam de casa.

No que toca à promoção de jogos, no momento em que estávamos a abordar os instrumentos musicais, optei por realizar um jogo com as crianças em que um dos objetivos era quando ouvissem o triângulo (som mais fino - associado à voz feminina), as meninas deslocavam-se pelo espaço e quando ouvissem o tambor (som mais forte - associado à voz masculina), os meninos é que se deslocavam. Se ouvissem os dois instrumentos ao mesmo tempo deslocavam-se todos. Caso não ouvissem nenhum som (silêncio), permaneciam em estátua. O mesmo se aplicou no jogo através do uso da maraca em que quando ouvissem “leão” (som mais forte, produzido pela massa inserida no conteúdo da maraca), agitavam a maraca correspondente e quando ouvissem “pássaro” (som mais fraco, produzido pelo açúcar inserido no conteúdo da maraca) seguiam o mesmo processo. No momento em que era solicitado para que agitassem a maraca todos ao mesmo tempo, tinham que o fazer. Note-se que também tinham que agitar as maracas rapidamente, lentamente e saber parar (silêncio) aquando solicitado.

Num outro contexto lúdico, coloquei uma música clássica para que quando chegassem do recreio fossem diminuindo a agitação. Entretanto, realizaram exercícios de relaxamento ao som da música, já que estes são essenciais para acalmar as crianças antes de iniciarem uma nova atividade. A música possui um papel extremamente importante no desenvolvimento da imaginação, criatividade e socialização, mas, sem dúvida, também, no desenvolvimento da sensibilidade, paciência, concentração e atenção (Ferrão & Rodrigues, 2008). Recorrendo ainda à música clássica, dei-lhes a oportunidade de se deslocarem livremente ao som da mesma. Contudo, quando esta parasse deviam ficar em estátua ou formar grupos de dois, três, quatro ou cinco elementos consoante o que era pedido.

Figura 9. Deslocação livre ao som de música clássica



Não poderia deixar de mencionar Mendonça (1997) que considera que o jogo prepara para a vida, pois proporciona aprendizagens a nível social. É de acrescentar que não existe brincar sem regras, daí que haja sempre regras em qualquer jogo, ainda que ocultas. Ao ter como suporte esta evidência, procurei realizar também um jogo com as crianças em que estas partissem das regras ocultas do mesmo para então serem negociadas as regras da sala.

Assim, durante a realização do jogo as crianças tinham que aguardar a vez do outro no momento de tirar uma imagem da caixa mágica. Note-se que tinham de tirar a imagem sem olhar para dentro da caixa para que saísse de forma aleatória. De seguida, tinham de mostrar a imagem aos colegas, dando o seu ponto de vista quanto àquilo que se encontrava representado e executar a ação presente na imagem, a qual o restante grupo tinha que repetir. As crianças, ao partirem das regras deste jogo, criaram as regras da sala, expressando a sua opinião quanto àquilo que consideravam que podiam fazer e não podiam fazer dentro da sala.

Após ter tomado nota das suas impressões, no dia seguinte levei imagens relacionadas com as regras que tinham definido. Depois de relembrem as regras, colocaram corretamente as imagens relacionadas com as mesmas nos cartazes correspondentes. Esta atividade ajudou as crianças a fazer a distinção entre o certo e o errado, associando o certo a uma carinha contente e o errado a uma carinha triste. Por um lado, compreenderam que o que é possível fazer dentro da sala (associado à carinha contente) deixa a equipa da sala orgulhosa e feliz. Por outro, compreenderam que o que não se pode fazer dentro da sala (associado à carinha triste) deixa os colegas e a equipa da sala tristes.

É de referir que a educadora indicou que usasse a cartolina verde e vermelha para associar ao certo e ao errado, mas como eu não queria que as crianças construíssem significados negativos em relação à cor vermelha, segui a sua indicação, mas procurando dar destaque às

carinhas. Para terminar, foi dada a oportunidade para que expressassem através do desenho a sua interpretação relativamente a cada regra, tal como se pode ver na figura que se segue.

Figura 10. Cartazes alusivos às regras da sala



Uma outra estratégia foi o jogo da bola da amizade, no qual cada criança tinha que tirar uma imagem da caixa mágica. Dado que cada imagem transmitia uma mensagem alusiva à amizade, as crianças tinham que a interpretar. Numa fase seguinte, em roda, as crianças tinham que mandar a mensagem que quisessem para os amigos através de uma bola. Assim, ao mesmo tempo que uma criança passava a bola para um colega dizia, por exemplo: “aqui vai uma bola cheia de abraços”, daí que quem tinha a bola na mão possuía a vez da palavra. Após o colega receber a bola, recebia a vez da palavra e, por fim, é de salientar que todas as crianças tinham que executar a ação relativa à mensagem que tinha sido enviada, com o intuito de promover momentos de interação e socialização.

Já no caso da abordagem ao Natal, achei por bem propor que as crianças trouxessem de casa brinquedos que já não usassem, a fim de os trocarem entre si, o que fomentaria o valor da partilha, que é tão apreciado nesta época. No entanto, isto não foi possível devido aos pais não aderirem a esta proposta, uma vez que poderiam ocorrer injustiças na troca dos brinquedos pelo facto de uns poderem receber brinquedos de maior qualidade que outros. Por conseguinte, procedi juntamente com a equipa da sala a uma recolha de brinquedos do infantário para oferecer às crianças, permitindo, posteriormente, que os partilhassem entre si. É de realçar que o projeto com a comunidade educativa, o qual vou abordar melhor mais à frente, também foi pensado tendo em conta a necessidade do grupo. Neste sentido, foi feita uma dramatização natalícia no infantário alusiva ao valor da partilha e depois foram proporcionados momentos

de brincadeira e de exploração de diversos materiais, com o objetivo de desenvolverem o espírito de amizade ao partilhá-los entre si e interagirem com crianças de várias faixas etárias.

5.3. Cenários de Aprendizagem do Grupo da Sala dos 3 anos

Atendendo à vivência da época do outono naquele momento, propus às crianças que partissem à descoberta de folhas no exterior, sendo esta uma maneira de aproximá-las à realidade. Entretanto, as crianças trouxeram as folhas que recolheram para dentro da sala, a fim de as explorarem. Posto isto, sentámo-nos em roda para que passassem as folhas entre si, de modo a poderem comparar diferentes cores, texturas, tamanhos e formas. O facto de terem explorado também as folhas dos colegas revelou-se muito útil na classificação das folhas feita em conjunto quanto aos critérios referidos anteriormente, porque ao terem tido a oportunidade de entrar em contacto com um leque mais alargado de sensações, ficaram mais familiarizadas com as características das diversas folhas.

Numa fase posterior, foi proposto que as crianças criassem algo através da sua imaginação com a colagem das folhas numa folha A4. Como iria originar muita confusão se realizassem a atividade todas ao mesmo tempo, optei por seleccionar pequenos grupos, distribuindo-os pelas mesas de trabalho enquanto as restantes crianças exploravam a área da sala que desejassem.

Note-se que o objetivo desta atividade era partirem da imaginação para criarem algo inovador. No entanto, o que aconteceu foi que algumas crianças começaram a montar animais com as folhas. Ora, as outras crianças ao verem que os colegas estavam a criar animais, automaticamente também começaram a fazer a mesma coisa. Neste momento, apercebi-me da necessidade que as crianças sentem em imitar o outro, principalmente nesta fase dos três anos (Ferland, 2006). Como é algo natural, deixei-as à vontade, não as impedindo de criarem também um animal.

Ainda que tivessem copiado a ideia, não deixaram de ser criativas, pois cada criança fez um animal diferente e demonstrou a sua criatividade através da forma única como fez a montagem e colagem do mesmo.

(Diário de Bordo, 28 de outubro)

Figuras 11 e 12. Criação de animais através da montagem e colagem de folhas



Importa frisar que a partir do momento em que surgiram os animais nos seus trabalhos, começaram, espontaneamente, a partilhar comigo e com os colegas quais eram os seus preferidos e as suas vivências com aqueles que tinham em casa, dizendo os seus nomes e relatando aquilo que costumavam fazer com eles diariamente. Assim, esta atividade relacionada com o outono revelou-se muito produtiva, pois além de permitir a abordagem à época, levou de forma natural à exploração dos animais, um tema do interesse das crianças. Após concluídos os trabalhos, estes foram expostos no placard da sala, contando com a participação das crianças, pois considero que elas têm o direito e o dever de participar nas tarefas da sala.

Uma vez que o tema dos animais surgiu a partir da atividade anterior, realizada na semana da abordagem ao outono, procurei dar continuidade ao tema. Neste sentido, achei por bem explorar com as crianças os animais que se encontram mais próximos da nossa realidade, ou seja, os animais do campo, já que iria proporcionar novos conhecimentos e experiências a crianças oriundas de um meio citadino, onde nem sempre entram em contacto com este tipo de animais e promover o respeito pelos animais e pela natureza. Assim sendo, levei um coelho para que as crianças o explorassem quanto a vários aspetos (revestimento, cor, órgãos sensitivos, composição dos membros, alimentação e locomoção).

À medida que referiam as suas observações ia registando-as numa tabela de acordo com a classificação correspondente. É deveras importante registar perante as crianças aquilo que elas dizem, visto que é uma forma de familiarizá-las com a escrita e de incentivá-las para a aprendizagem da mesma aquando da sua chegada ao 1.º Ciclo (Martins & Niza, 1998). Esta exploração em roda foi, sem dúvida, uma aprendizagem prazerosa e dinâmica para as crianças,

no sentido em que promoveu o contacto direto com algo que tanto gostavam e a expressão dos seus pontos de vista em relação às características do animal.

Figura 13. Exploração do coelho



Para finalizar, foi cantada e mimada, com muito entusiasmo, a canção “Eu sou um coelhinho”, cuja letra já conheciam, de modo a consolidarem as aprendizagens adquiridas. É de salientar que nos restantes dias da semana foram realizadas outras atividades sobre os animais do campo, a fim de dar continuidade à temática e, em todas elas, as crianças participaram com muita alegria.

Após uma visita à biblioteca da Nazaré, foi dada a oportunidade às crianças para escolherem a história que queriam explorar na semana seguinte. Como a escolha foi unânime ficou decidido trabalharmos a história d’Os Três Porquinhos.

Figura 14. Exploração de livros de histórias na biblioteca da Nazaré



Note-se que antes de contar a história procurei explorar outros elementos que constituem o livro, os quais as crianças também devem aprender. Por exemplo, descrever a capa do livro, ler o título apontando com o dedo ao mesmo tempo é uma maneira de familiarizá-las com a escrita, bem como ler os textos nas diversas páginas da mesma forma. Além disso, o título também serviu como uma ferramenta para que as crianças previssem o que ia acontecer posteriormente. É de salientar igualmente a alusão ao nome do autor, pois as crianças devem saber distinguir quem conta a história de quem a escreve. É de acrescentar que a história não só foi um meio indispensável na aquisição de novos vocábulos, como também permitiu a exploração de noções matemáticas, nomeadamente a de número e quantidade.

(Diário de Bordo, 30 de novembro)

As crianças compreendem melhor as histórias e a respetiva moral quando as envolvemos na abordagem das mesmas e quando permitimos que as recontem. Por isso, ao longo do conto da história procurei ao máximo interagir com elas, permiti que explorassem o livro e as texturas presentes no seu interior e, ainda, que fizessem o reconto da história à sua maneira, o qual foi muito bem conseguido, pois partilharam com os colegas formas diferentes de contar a história. Ainda assim, foi proposto que recontassem novamente a história de forma a consolidarem melhor o que tinham aprendido, só que desta vez a pares e através da ordenação das imagens relacionadas com a mesma. Esta tarefa foi muito útil, pois além de fazer com que relembassem a história, promoveu o espírito de interajuda.

Figura 15. Cartolina com a sequência de imagens sobre a história d'Os Três Porquinhos



No dia seguinte, recontaram de novo a história através da sequência de imagens para então passarem à dramatização da mesma. Foi então dada a oportunidade de escolherem as

personagens e de ajudarem na montagem do cenário. No momento da dramatização as crianças tiveram a oportunidade de representar várias vezes, de modo a experienciarem várias personagens.

Figura 16. Cena alusiva à dramatização
d'Os Três Porquinhos



É de realçar que houve uma grande adesão por parte do grupo, uma vez que adoravam dramatizar. Enquanto a maioria mostrou-se desinibida, demonstrando um grande “à vontade” no desempenho do seu papel, algumas crianças estavam mais inibidas, daí as termos apoiado e incentivado, o que acabou por lhes deixar mais confiantes depois.

No final, as crianças tiveram a oportunidade de explorar os acessórios e o cenário livremente e, logo a seguir, colaboraram na desmontagem do cenário e na arrumação de todos os materiais, o que revelou um notório sentido de responsabilidade no que toca às tarefas realizadas dentro da sala.

É de salientar que quando tive a iniciativa de promover a visita à biblioteca da Nazaré, proporcionando às crianças a oportunidade de escolherem uma história, não só tinha como objetivo partir dos seus interesses, como também promover o contacto com o livro, pelo facto de desenvolver uma série de competências na criança. É importante que sejam feitas visitas às bibliotecas com frequência, visto que são lugares que proporcionam imensas aprendizagens (Velo, 2011). A verdade é que as crianças não aprendem apenas dentro da sala. Há um mundo lá fora para explorar.

5.4. Interagindo com a Comunidade Educativa

A parceria entre o jardim de infância e a comunidade envolvente revela-se indispensável para uma Educação de qualidade. Tal como alega Mesquita-Pires (2007), o trabalho educativo só é eficaz quando envolve as crianças, os profissionais de Educação e a restante comunidade.

De modo a envolver a comunidade educativa na ação pedagógica, foi realizado um projeto com a mesma, em parceria com a minha colega de estágio, Mariana Gonçalves, da sala do Berçário III, composta por 14 crianças entre os 10 e os 20 meses. Nós decidimos apoiarmo-nos no lema do PEE, nomeadamente “Educar pela Arte”, sendo que nesse ano da prática (2015) destacou-se a Expressão Dramática com o tópico: “O Mundo da Fantasia”, daí termos decidido realizar uma peça de teatro ligada ao Natal para as crianças, os pais e profissionais do infantário no salão do mesmo.

Tendo em conta que eu e a minha colega estávamos a estagiar com grupos diferentes, procurámos, também, encontrar algo que pudéssemos ter em comum para desenvolver o nosso projeto. Assim, julgámos que seria benéfico proporcionar às crianças momentos livres de brincadeira, visto que acreditamos que estas aprendem ao brincar, uma ação indispensável para o seu desenvolvimento integral. É de acrescentar, ainda, que articulámos a brincadeira com a tradição e a magia do Natal, que as crianças tanto apreciam. É de salientar que durante a peça, procurámos interagir ao máximo com o público, o que foi muito bem conseguido porque as crianças mostraram-se entusiasmadas, acompanhando-nos no canto e na dança da música da peça. Já após a peça, as crianças tiveram a oportunidade de, ao som de músicas infantis, dançar livremente, brincar e desenvolver o espírito da partilha e da amizade através da partilha de materiais diversificados entre si e da interação com crianças de faixas etárias diferentes.

Figura 17. Interação entre crianças de várias salas



Por fim, é de mencionar que também procurámos incluir as estratégias dos nossos projetos de investigação-ação na atividade com a comunidade educativa. Deste modo, a nossa atividade com a comunidade educativa assentou no valor da partilha (relacionado com a minha questão de investigação) e na exploração de diferentes objetos (no caso da questão da minha colega). Ainda assim, tivemos em atenção partir dos interesses e necessidades dos grupos, o que orientou a nossa ação e ajudou a selecionar os materiais.

5.5. Avaliando as Aprendizagens do Grupo da Sala dos 3 anos

Devido à falta de tempo resultante da carga de trabalho do estágio e do Mestrado, infelizmente não criei grelhas de avaliação semanais. Por outro lado, tive a possibilidade de apoiar-me na observação diária das crianças, no registo fotográfico, nos registos do diário de bordo e nos trabalhos das crianças para realizar a avaliação contínua.

A partir desses registos foi possível averiguar, de uma forma geral, que as crianças foram bastante recetivas às atividades, mostrando-se muito participativas e compreenderam bem as noções de respeito, partilha, amizade e ajuda. Pude notar como resultado das minhas estratégias, assentes, maioritariamente, nas aprendizagens ocorridas em ambientes educativos lúdicos, que as crianças melhoraram a sua autorregulação e adquiriram, de forma gradual, algumas competências essenciais inerentes ao desenvolvimento pessoal e social, o que me leva a crer que se a prática pedagógica continuasse por mais tempo, mais progressos seriam notados. Importa realçar que tais efeitos positivos se deveram, também, à área do desenvolvimento pessoal e social, que por ser transversal, permitiu-me desenvolver as estratégias em todas as semanas de intervenção em articulação com as temáticas que explorava.

A nível da autonomia notou-se uma evolução nas crianças no que diz respeito às questões da arrumação da sala, alimentação e higiene pessoal, revelando o aumento do seu sentido de responsabilidade. Por último, relativamente à linguagem, esta melhorou consideravelmente, pois as crianças não só melhoraram a articulação das palavras, como também aumentaram o seu vocabulário.

Por fim, foi feita uma avaliação geral através de uma grelha de registo (apêndice C), a qual apresenta de forma mais pormenorizada a análise sobre as aprendizagens das crianças. Importa frisar que todas as avaliações são importantes. O problema é quando os profissionais dão apenas ênfase à sumativa, descurando, assim, a formativa. Mais do que classificar, a avaliação serve para mostrar às crianças o que devem melhorar e para nós percebermos como proceder. Os resultados são importantes, mas o processo para chegar até aos mesmos também,

daí a importância da avaliação baseada nos processos, em todas as situações de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2008).

5.6. Refletindo a Prática Pedagógica

Sendo a infância uma fase marcada essencialmente pela descoberta do mundo, torna-se importante usar e abusar da brincadeira, visto que esta é um meio para aprender. Tendo como fundamento o pensamento de Sá (2013), a criança tem o direito de ser criança e o direito de brincar. Deste modo, é essencial que a deixemos ser criança, disponibilizemos tempo para o brincar e proporcionemos ambientes lúdicos de qualidade para que esta se envolva de forma ativa e prazerosa e construa, por consequência, aprendizagens significativas. Assim sendo, foi neste cenário que desenvolvi a minha prática pedagógica em contexto de EPE, procurando sempre corresponder aos interesses e necessidades das crianças.

De facto, a liberdade que me foi dada pela educadora cooperante ao longo do estágio foi uma mais-valia, pois não me limitou na realização das atividades, podendo trabalhar outras temáticas além das festividades. Desta forma, quando planificava, procurava sempre ter em conta os interesses e as necessidades das crianças, bem como os seus conhecimentos prévios, pois ao partirmos destes aspetos conseguimos verificar um maior envolvimento destas nas suas aprendizagens. Além disso, tive sempre em conta os seus diferentes ritmos e modos de aprendizagem, assentando-me na diferenciação pedagógica com o propósito de tentar chegar a todas.

Ainda assim, devido à minha falta de experiência senti alguma dificuldade em lidar com a criança com PEA, que nem sempre estava receptiva às atividades, nem a interagir, isolando-se no seu mundo. De forma a dar a volta a esta situação, procurei estratégias e saber mais sobre as suas especificidades através da investigação e procurei estar em constante comunicação com a educadora cooperante e a educadora de Educação Especial. Deste modo, o diálogo estabelecido constantemente com ambas foi fundamental para conhecer melhor essa criança, aprender a interagir com ela e adequar a minha ação ao seu caso específico.

No que toca às planificações, eram flexíveis, já que podiam ocorrer imprevistos ou as crianças podiam não estar muito predispostas para as atividades propostas. Normalmente tinha a preocupação de dar voz às crianças para saber o que queriam fazer, a fim de construírem, posteriormente, aprendizagens com maior significado para si. Porque mais do que bem pensada, a planificação deve ser negociada, procurando corresponder aos interesses e necessidades das crianças. Além disso, escutarmos a voz destas é uma forma de refletirmos e

alterarmos a ação pedagógica (Oliveira-Formosinho, 2008). Assim sendo, as crianças como seres ativos que são, devem ter um papel dinâmico na construção da planificação, pois esta tarefa não é apenas do educador. Já para evitar tempos mortos, tinha o cuidado de preparar sempre uma atividade âncora, sendo que esta era igualmente pensada de acordo com os interesses e necessidades das crianças.

Decerto, importa salientar a relação de afetividade e segurança entre mim e o grupo, sendo esta presenciada em todos os momentos, desde o acolhimento até à hora de despedida. Ao estabelecermos laços com as crianças, permitimos o desenvolvimento da sua autoconfiança. Foi neste ambiente transmissor de afeto e segurança que me apercebi do quão é essencial elogiar as crianças nas suas conquistas, encorajá-las a descobrir e a criar, dar maior incentivo à pergunta do que à resposta, deixá-las tentar e experienciar, prestar atenção a cada uma delas de igual modo e apoiá-las sempre que necessário.

É de realçar que o caráter “surpresa” que costumava caracterizar as minhas atividades não só as entusiasmava, como também despertava a sua curiosidade, dado que estas iam questionando e dando palpites sobre aquilo que poderia, eventualmente, ser abordado. Relativamente aos recursos utilizados na minha intervenção, optei sempre por ter ideias criativas e recorrer a materiais lúdicos e diversificados que estivessem associados à realidade. Neste sentido, as crianças ao explorá-los, conseguiam aprender conceitos abstratos mais facilmente a partir do concreto.

Ainda assim, gostaria de destacar a relevância que o meu projeto de investigação-ação teve no decorrer da minha prática pedagógica, fazendo com que a formação pessoal e social das crianças fosse uma preocupação tida em conta desde cedo. De facto, cabe a nós, futuros educadores, orientar as crianças na sua formação como pessoa, possibilitando, assim, a construção da sua identidade. Aliás, é crucial termos em mente que somos um dos principais modelos de referência para as crianças. Portanto, ao interagirmos diariamente com estas, estamos sempre a educá-las, desde a forma como comunicamos, criamos laços afetivos, organizamos o tempo e o espaço pedagógico e as atividades até à forma como somos e estamos.

O facto de me ter preocupado em proporcionar um ambiente educativo contextualizado e significativo para as crianças, desenvolvendo uma ação pedagógica intencional, resultante da articulação entre a teoria e a prática, permitiu-me fazer algumas diferenças na aprendizagem das crianças. É de acrescentar que através da reflexão, pude fazer alterações na minha ação e através da pesquisa constante e da diferenciação pedagógica, foi possível aprender a lidar com novas situações, aumentar a minha bagagem de conhecimentos e criar estratégias para solucionar problemas.

Por fim, penso que não só é fundamental que o educador seja um investigador reflexivo, mas também criativo. Segundo Robinson (2011), um mestre que pretende educar para a criatividade tem de ser criativo na sua ação, pois, desta maneira, irá desenvolver também a criatividade nas crianças. Neste sentido, a criatividade é uma ferramenta fulcral para garantir a inovação, permitindo que as crianças vejam o mundo e encarem a vida de formas diferentes.

Capítulo VI – Prática Pedagógica em Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico – 1.º ano de escolaridade

Com o presente capítulo pretende-se explicar e refletir a prática pedagógica realizada em contexto de 1.º Ciclo com o 1.º ano de escolaridade. É de referir que este segue a mesma estrutura do capítulo anterior e, tal como na EPE, a prática pedagógica contou com dois momentos, mais concretamente, o de observação participante e o de intervenção, englobando igualmente um total de 135 horas, distribuídas pelos meses de abril, maio e junho de 2016 e ocorreu com a orientação de uma professora cooperante e de uma orientadora científica da Universidade da Madeira.

Importa, ainda, referir que as atividades desenvolvidas tiveram em conta as metas curriculares e os domínios dos programas em vigor na altura da minha prática pedagógica (2016).

6.1. Contextualização do Ambiente Educativo

Sendo certo que o conhecimento do ambiente educativo é indispensável para guiar a nossa ação, procurou-se conhecer o meio envolvente, a escola, a sala, a turma e o ambiente familiar dos alunos.

Note-se que para tal, também foi fundamental consultar alguns documentos, nomeadamente o PEE, como já foi mencionado neste relatório, e o Plano Anual de Turma (PAT), que nos facultam informações mais pormenorizadas sobre a escola, os alunos e o seu meio familiar.

6.1.1. Conhecendo o Meio Envolverte

A EB1/PE da Assomada situa-se no sítio da Assomada, na freguesia do Caniço, pertencente ao concelho de Santa Cruz. A origem do termo “Assomada” deriva da constituição geográfica predominante neste sítio, sendo que, normalmente, esta palavra designa lugares do espaço geográfico madeirense associados ao relevo acentuado.

Relativamente ao meio que envolve a escola, existem nas suas proximidades duas igrejas, um cabeleireiro, um minimercado, alguns snack-bares, uma pastelaria, entre outros serviços. No entanto, é no centro do Caniço que se encontra a maior parte das instituições e serviços mais importantes, nomeadamente a Junta de Freguesia, a Casa do Povo, o Centro de

Saúde, o Centro de Dia, a Clínica e a Biblioteca Municipal do Caniço, correios, farmácias, bancos, supermercados, escolas e infantários. Além disso, a hotelaria e a restauração também são atividades que sobressaem no Caniço.

Figura 18. Freguesia do Caniço



Fonte: <https://delegacaosantacruz.webnode.pt/album/galeria-de-fotos/santa-cruz-mapa-das-freguesias-todas-gif/>

Quanto à existência de monumentos, destaca-se a Capela da Mãe de Deus do século XVI, que é um dos poucos exemplares que restam da arquitetura manuelina. O Caniço é bastante conhecido pela Festa da Cebola, uma vez que a sua produção é abundante, favorecida pelo bom clima do meio. Além da agricultura, existem outras atividades que as pessoas praticam: a pecuária, a avicultura e a floricultura.

6.1.2. Conhecendo a Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Assomada

A EB1/PE da Assomada foi construída de raiz e inaugurada a 30 de setembro de 2004 e abrange crianças da EPE e do 1.º CEB. O edifício é composto por três pisos: a cave, o rés-do-chão e o primeiro andar.

Figura 19. EB1/PE da Assomada



Fonte: <https://www.jf-canico.pt/freguesia/instituicoes/3>

Na cave podemos encontrar duas salas para as atividades de enriquecimento curricular (Expressão Musical e Expressão Plástica), o gabinete de Conselho Diretivo, três arrecadações, três casas de banho, sendo uma para pessoas portadoras de deficiência e uma sala para o pessoal auxiliar. Já na parte exterior da cave, encontramos balneários femininos e masculinos e de professores, uma arrecadação de Expressão Físico-Motora e um gabinete do Ensino Especial.

No rés-do-chão existem três salas de atividades, um gabinete de atendimento aos encarregados de educação e uma casa de banho, sendo todos estes destinados aos agentes da EPE. Além disso, podemos encontrar um gabinete de atendimento geral, uma casa de banho para os docentes, um refeitório, duas despensas e uma cozinha.

No primeiro andar podemos encontrar um gabinete de direção, cinco salas de aula, uma biblioteca, uma sala de informática, uma sala de convívio de professores, uma casa de banho e uma arrecadação.

Quanto ao espaço exterior, a escola possui vários espaços que eram utilizados pelos alunos na hora do recreio, um campo de jogos, onde costumavam ter aulas de Expressão Físico-Motora e atividades livres, dois pátios exteriores cobertos e, ainda, na parte traseira da escola existe um parque infantil para todas as crianças, exceto para as de terceiro e quarto ano de escolaridade.

Relativamente aos recursos humanos, a escola tinha, na totalidade, 286 crianças, distribuídas por três grupos da EPE e oito turmas do 1.º Ciclo (duas de cada ano de escolaridade), 10 educadoras de infância, 20 professores, 3 professores do Ensino Especial, 3 assistentes técnicos, 8 assistentes operacionais, 3 ajudantes de ação socioeducativa da Educação Pré-Escolar, uma técnica superior de bibliotecas e uma psicóloga.

O PEE da EB1/PE da Assomada tinha como foco trabalhar as “Regras essenciais nas relações interpessoais” durante o quadriénio 2012-2016. Esta temática resultou da análise de uns inquéritos feitos aos encarregados de educação, sendo que se verificou que a maioria mostrou uma necessidade de melhoria nos comportamentos dos seus filhos. Neste sentido, a escola tinha como preocupação promover uma cooperação eficaz com a comunidade envolvente, já que este trabalho de equipa traria resultados frutíferos no que toca ao saber ser e estar.

É de referir que dentro da temática principal, foi decidido trabalhar habilidades de integração, comunicação e participação social, hábitos e atitudes sociais, regras de convivência social, a comunicação afetiva com o outro e as consequências das nossas ações. Deste modo, foi dada uma importância significativa à inteligência emocional na relação com os outros.

6.1.3. Conhecendo a Sala do 1.º B

A organização da sala de aula influencia a aprendizagem dos alunos (Zabalza, 1992). Neste sentido, convém que o espaço utilizado por estes tenha determinadas características. Uma delas era a boa iluminação, presente na sala do 1.º B, graças à existência de várias janelas grandes, o que tornava o ambiente de aprendizagem agradável.

Figuras 20, 21 e 22. Várias perspetivas da sala do 1.º B

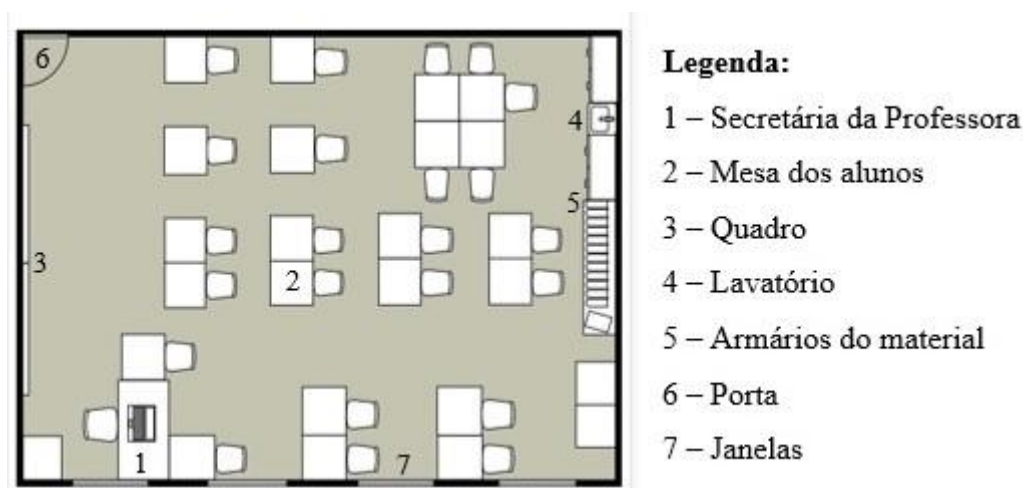


Note-se que a dimensão também determina a qualidade do ensino/aprendizagem. O facto de ser uma sala espaçosa permitia a fácil circulação dos alunos e professores. Relativamente aos materiais didáticos, estes encontravam-se nos armários, ao alcance dos alunos, permitindo que fossem autónomos na busca e arrumação dos mesmos. A sala também estava equipada com um lavatório, o qual era muito útil na realização de experiências.

Ao redor da sala, as paredes encontravam-se decoradas com as letras do alfabeto, os números e alguns placards, nos quais estavam afixados o quadro do comportamento, as regras da sala e os trabalhos dos alunos. Quanto à organização das mesas da sala, esta foi definida pela professora titular, tendo em conta as características da turma. Assim sendo, as mesas do meio ficavam juntas, de forma que os alunos com menos dificuldades ajudassem aqueles que tinham mais dificuldades.

Por outro lado, os alunos que trabalhavam individualmente eram os alunos mais agitados, distraídos e conversadores. Neste sentido, a disposição das suas mesas foi uma estratégia da professora titular para que não perturbassem os outros colegas, nem prejudicassem a sua própria aprendizagem, estando, desta forma, mais concentrados nas aulas e no seu trabalho. Já ao fundo da sala encontravam-se quatro mesas juntas, destinadas aos alunos com medidas seletivas e adicionais. Assim, na figura 23 é mais perceptível a forma como a sala se encontrava organizada.

Figura 23. Planta da sala do 1.º B



No que diz respeito à organização do tempo pedagógico, as aulas eram desenvolvidas no turno da manhã, mais precisamente das 08h30 às 13h30, sendo que o Português e a Matemática contavam com sete horas semanais e o Estudo do Meio com três, as quais eram

geridas de forma flexível. Já a Educação para a Cidadania era desenvolvida diariamente em articulação com as outras áreas.

Além disso, os alunos tinham na parte da manhã atividades de outras componentes do currículo, nomeadamente Inglês, Expressão Musical e Expressão Físico-Motora e na parte da tarde tinham Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), Expressão Plástica e Físico-Motora, Inglês, Apoio ao Estudo, Ocupação de Tempos Livres (OTL), Clube e atividades na biblioteca, como é possível verificar no seguinte quadro.

Quadro 4. Horário do 1.º B

Horário da turma				
Parte da manhã				
Segunda-feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Inglês (11h00-12h00)	Expressão Musical (11h00-12h00)	Expressão Musical (08h30-09h30)	Expressão Físico-Motora (10h30-11h30)	_____
Parte da tarde				
Expressão Plástica (14h30-16h30)	Apoio ao Estudo (14h30-15h30)	Clube (14h30-15h30) Biblioteca (15h30-16h30)	TIC (12h00-13h00) Clube (14h30-15h30) Baú (15h30-16h30) Clube (17h00-18h00) OTL (17h00-18h00) OTL (18h00-18h30)	TIC (14h30-15h30) Apoio ao Estudo (15h30-16h30) Clube (17h00-18h00) OTL (18h00-18h30)

Fonte: Adaptado do PAT do 1.º B

6.1.4. Conhecendo o 1.º B

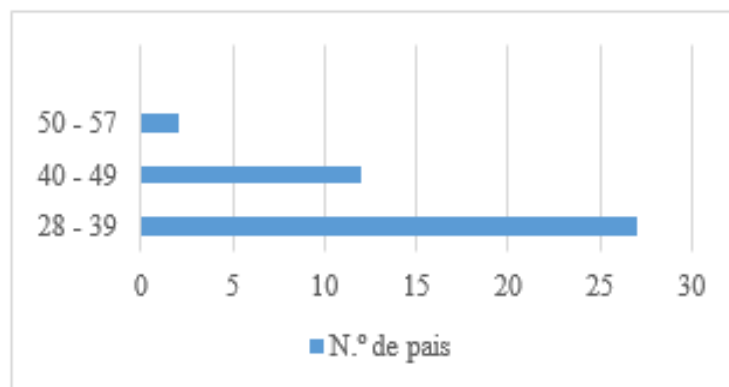
A turma do 1.º B era constituída por 21 alunos, com idades compreendidas entre os seis e os sete anos, sendo que sete eram do género feminino e catorze do género masculino. Ainda assim, quatro dos 21 alunos possuíam adaptações curriculares por terem dificuldades de aprendizagem, daí que trabalhassem juntos nas mesas ao fundo da sala, sendo acompanhados normalmente por uma professora de apoio. É de referir que a turma foi composta pelas crianças provenientes da Educação Pré-Escolar existente na escola, com a exceção de uma criança que veio do infantário “Estrelinhas do VIP”.

Em relação ao seu comportamento, em geral, os alunos eram bem comportados. No entanto, existiam alguns que se tornavam perturbadores, pois estavam constantemente a falar, a distrair os colegas e a levantar-se, sem pedir autorização. Sendo crianças provenientes da Educação Pré-Escolar, ainda estavam a adaptar-se ao 1.º Ciclo, daí a razão da sua agitação. Ainda que apresentassem alguma dificuldade em controlar o seu comportamento, no geral, eram alunos responsáveis, autónomos, curiosos, aplicados e participativos.

Por fim, revelavam capacidades de aprendizagem em todas as áreas, embora apresentassem mais dificuldades na Matemática. É de salientar que tinham muita capacidade de iniciativa, recorrendo apenas algumas vezes às professoras e despertavam o seu interesse a partir de atividades dinâmicas que envolvessem jogos, música e materiais diversificados. Quando entravam em contacto com este tipo de atividades ficavam muito mais motivados para aprender.

É sempre importante conhecer o contexto familiar dos alunos, algo tão fundamental para conhecer melhor a realidade de cada um. Neste sentido, o PAT foi um instrumento muito útil.

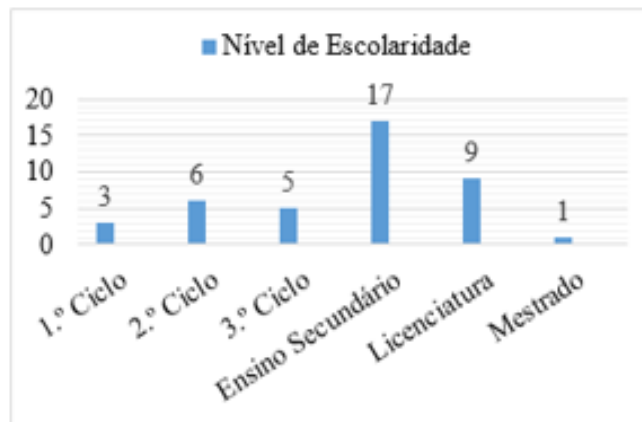
Gráfico 2. Idade dos pais dos alunos do 1.º B



Fonte: Adaptado do PAT do 1.º B

Tendo como base os dados do gráfico 2, podemos verificar que apenas dois pais têm idades compreendidas entre os 50 e os 57 anos. Já a faixa etária entre os 40 e os 49 anos conta com doze pais. Assim sendo, a maioria dos pais tem idades compreendidas entre os 28 e os 39 anos, tratando-se, portanto, no geral, de um grupo com pais relativamente jovens. Ainda assim, existe um pai cujo não sabemos nenhum tipo de informação devido à falta de contacto.

Gráfico 3. Habilitações literárias dos pais dos alunos do 1.º B



Fonte: Adaptado do PAT do 1.º B

No que toca às habilitações literárias dos pais dos alunos, ao analisamos o gráfico 3, podemos evidenciar que o nível de escolaridade mais predominante é o Ensino Secundário, sendo o seguinte a Licenciatura. No caso do Ensino Básico, o nível de escolaridade com maior número é o 2.º Ciclo. Existe, ainda, um pai com Mestrado e outro que não sabemos nenhum tipo de informação devido à falta de contacto, tal como já foi referido anteriormente. Para terminar, no geral, a maioria dos pais fez um investimento considerável na sua formação.

Ao olharmos para o quadro seguinte, podemos notar uma grande diversidade de profissões com o predomínio do setor terciário. Averiguamos também que a maioria dos pais exerce a sua profissão, sendo que apenas quatro pais se encontram no desemprego. Quanto ao pai que não apresenta dados, não sabemos nenhum tipo de informação devido à falta de contacto, tal como já foi dito antes.

Quadro 5. Profissão e Situação Laboral dos pais dos alunos do 1.º B

Aluno	Profissão e Situação Laboral	
	Pai	Mãe
1	Vigilante	Empregada de balcão
2	Vendedor	Vendedora
3	Motorista	Professora
4	Vigilante	Enfermeira
5	Assistente técnico	Assistente operacional
6	Empregado de mesa	Empregada de balcão
7	Professor	Educadora de Infância
8	Eletricista	Caixeira
9	—	Desempregada
10	Estofador	Assistente técnico
11	Desempregado	Esteticista
12	Empresário	Professora
13	Militar	Educadora de Infância
14	Serralheiro	Cabeleireira
15	Distribuidor de armazém	Cozinheira
16	Polícia	Desenhadora
17	Condutor	Desempregada
18	Desempregado	Governanta
19	Empregado de armazém	Assistente de telecomunicações
20	Engenheiro	Terapeuta de SPA
21	Enfermeiro	Professora

Fonte: Adaptado do PAT do 1.º B

6.2. Projeto de Investigação-Ação: Da Problemática na Área da Matemática às Estratégias de Intervenção

No decorrer da minha primeira semana de intervenção pedagógica na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Assomada com a turma do 1.º B, deparei-me com algumas situações que me levaram a refletir. Neste sentido, verifiquei que durante as aulas de Português, os alunos demonstravam um maior interesse e tinham mais facilidade em aplicar os conhecimentos introduzidos de forma autónoma. Por outro lado, com base na observação participante, nas notas de campo, na compilação das mesmas no diário de bordo de modo mais descritivo, no registo fotográfico e na análise das fichas de trabalho realizadas, averiguei que a grande maioria da turma apresentava imensas dificuldades na aprendizagem da Matemática. Na verdade, nas aulas de Matemática, os alunos encontravam-se desmotivados; recorriam com frequência ao meu apoio; necessitavam de incentivos para começar as tarefas propostas; faziam muita confusão entre a escrita dos números por ordem crescente e decrescente, erravam

regularmente nos cálculos e mostravam grandes fragilidades na resolução de situações problemáticas.

Posto isto, em conversa com a professora cooperante, expus o meu ponto de vista em relação às minhas conclusões. Assim, referi que tinha encontrado uma problemática, sendo que esta estava relacionada com as dificuldades que a turma apresentava na disciplina de Matemática. Efetivamente, a professora cooperante confirmou que, realmente, os alunos tinham essa fragilidade devido a ter dado mais ênfase na disciplina de Português desde o início do ano, descurando um pouco a Matemática. Além disso, durante as semanas de observação, observei que a professora cooperante enveredava por um ensino expositivo e costumava utilizar o manual e fichas para trabalhar a matemática. Deste modo, os alunos não estavam habituados a pensar e necessitavam de manipular materiais, a fim de conseguirem concretizar os exercícios. Por conseguinte, senti a necessidade de escolher, estrategicamente, a Matemática para desenvolver o meu projeto de investigação-ação, uma vez que já iria trabalhá-la sempre ao longo da minha prática pedagógica.

Tendo em conta a problemática encontrada, procedi, então, a uma revisão da literatura sobre a importância da aprendizagem da Matemática nos primeiros anos de escolaridade e o papel do docente nesse sentido. Sabendo que a não compreensão do conhecimento matemático condiciona a compreensão de outros (Maia, 2008), é necessário dar a devida importância a esta área, apostando precocemente na familiarização das crianças com a mesma, sendo que este contacto deve ser iniciado na EPE, onde estas começam a contruir noções matemáticas a partir das vivências do quotidiano. Deste modo, os primeiros anos são cruciais, pois é nesse período que as crianças adquirem as bases que lhes darão o suporte necessário para continuarem a adquirir conhecimentos matemáticos, cada vez mais complexos, de ano para ano.

Sabendo que o desagrado dos alunos em relação à Matemática advém, muitas vezes, da forma como lidaram com a disciplina nos primeiros de escolaridade, torna-se necessário que o professor os leve a quebrar o famoso paradigma de que a Matemática é um bicho de sete cabeças. Uma das formas de eliminar esta visão negativa em relação à Matemática é trabalhá-la através do jogo, pois como é algo prazeroso os alunos ficam mais motivadas para aprender e, conseqüentemente, aprendem mais facilmente (Alsina, 2004). Assim sendo, é da responsabilidade do professor, como principal agente de mudança curricular ao nível da sala de aula, proporcionar ambientes de aprendizagem onde os alunos queiram e consigam aprender Matemática (Pimentel, Vale, Freire, Alvarenga & Fão, 2010).

Não podemos negar o facto de que a Matemática está constantemente presente na nossa vida. Podendo ser aplicada nos problemas e situações diárias da criança (Alsina, 2004), o

professor tem o importante papel de fazer com que os alunos estabeleçam relações entre a mesma e as situações do quotidiano. Para tal, o professor deve apoiar-se em diferentes recursos durante a sua prática profissional, visto que o sucesso das aprendizagens depende da maneira como os conteúdos matemáticos são explorados. Além disso, é importante que o professor incentive os alunos a explicar os seus raciocínios, já que tal ação desenvolve a capacidade de comunicação e contribui para a aprendizagem e consolidação dos conceitos (Pimentel *et al.*, 2010).

Partindo do pressuposto de que a Matemática não só desenvolve a capacidade comunicação/argumentação, mas também o espírito crítico, a autonomia e a criatividade, o docente deve promover ambientes ricos e estimulantes desde cedo para que os alunos ganhem gosto e interesse pela disciplina, evitando, assim, que esta constitua um obstáculo no seu sucesso escolar. Na mesma linha de pensamento, Walle (2009) afirma que o professor tem um papel fundamental, na medida em que deve proporcionar um clima onde aprender Matemática não seja ameaçador, onde os alunos sejam respeitados pelas suas próprias ideias e se sintam confortáveis em cometer erros. Neste sentido, Serrazina (2007) menciona que a aprendizagem da Matemática só fará sentido para os alunos se também forem tidos em conta o contexto em que os mesmos estão inseridos, as suas vivências e os seus conhecimentos prévios.

Para concluir, é essencial reconhecer a importância que a Matemática tem na formação da criança nos primeiros anos de escolaridade, principalmente no 1.º Ciclo, pois na perspetiva de Serrazina (2007), ao contrário dos professores dos outros ciclos, o professor do 1.º Ciclo tem mais flexibilidade na gestão do tempo de aprendizagem letiva, podendo, assim, trabalhar a Matemática de forma mais diversificada, fazendo ligações com as mais variadas situações e áreas de aprendizagem, já que esta contribui para a construção de outros saberes (Alsina, 2004).

Após as pesquisas sobre a importância da aprendizagem da Matemática nos primeiros anos de escolaridade e o papel do docente nesse sentido, formulei a minha questão de investigação, a qual me serviu de orientação durante todo o meu processo de investigação-ação nesta prática pedagógica. Passo, então, a apresentá-la:

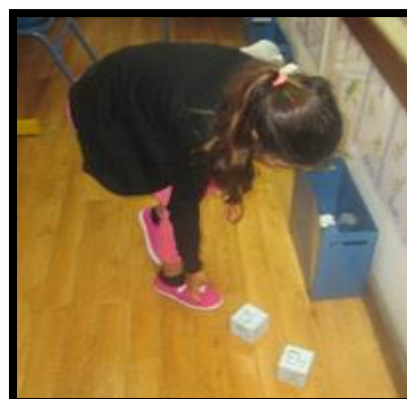
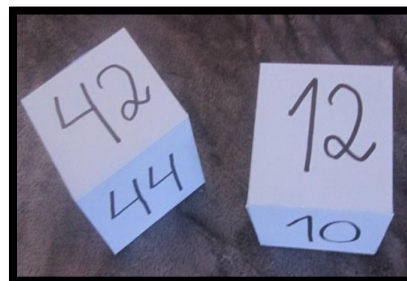
– De que forma é possível potenciar a aprendizagem dos alunos do 1.º B da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Assomada na construção dos conhecimentos matemáticos?

Com o intuito de dar resposta a esta questão procedi novamente a uma revisão da literatura, de maneira a encontrar estratégias de atuação que amenizassem o problema evidenciado.

Tendo por base evidências científicas, os materiais desempenham um peso considerável nas aulas de Matemática, dado que melhoram a compreensão dos conteúdos de forma motivadora, permitindo ao aluno construir o seu próprio conhecimento (Ponte & Serrazina, 2000). Alsina (2004) corrobora esta ideia e acrescenta que a manipulação de materiais possibilita aos alunos desenvolver atividades significativas e envolver-se no trabalho, tornando-os mais ativos, reflexivos, críticos e competentes.

Por esta razão, a utilização de materiais diversificados foi uma preocupação constante, uma vez que auxiliavam os alunos a compreender conceitos abstratos através da manipulação e da concretização. É de salientar que a utilização dos materiais em contexto de sala de aula, não só despertou a motivação e o envolvimento ativo dos alunos, como também me ajudou na gestão da minha ação, visto que aqueles que já possuíam um conhecimento básico do material manipulável desenvolviam competências matemáticas no momento da sua manipulação, de forma autónoma. Por consequência, isto fez com que tivesse mais tempo para apoiar os alunos que apresentavam mais dificuldades.

Figuras 24, 25, 26 e 27. Imagens alusivas a alguns materiais lúdico-manipulativos



É de referir que outra estratégia que utilizei no meu estágio foi a caixa dos desejos. Assim, tinha como objetivo recolher os desejos dos alunos de acordo com os seus interesses e

as suas dificuldades. Posto isto, levei alguns recursos que iam ao encontro daquilo que me iam pedindo ao longo das semanas como jogos, histórias, livros com atividades lúdicas e músicas. À medida que os alunos acabavam as tarefas propostas mais cedo, tinham a oportunidade de escolher um recurso do seu interesse ou que os ajudasse a combater as suas fragilidades. Deste modo, algumas vezes escolhiam praticar o cálculo através da contagem de objetos da caixa de cálculo e utilizar o ábaco para representar todos números que já tinham aprendido, registando os vários casos no seu caderno e, outras vezes, escolhiam fazer jogos: 4 em linha, jogo do galo, de cartas, de damas, do semáforo, de cálculo e, ainda, fazer construções com peças de lego, porque era algo dinâmico e novo na sua rotina, o que lhes dava bastante entusiasmo.

Figuras 28, 29, 30, 31, 32 e 33. Algumas atividades e materiais alusivos aos desejos dos alunos



Os alunos adoravam estas atividades, pois viam-nas como uma recompensa por terem terminado os trabalhos e uma oportunidade de diversão. Deste modo, estas atividades promoviam a aprendizagem e a brincadeira, pois os alunos aprendiam a brincar, a forma mais eficaz de uma criança aprender. Portanto, quando jogavam, estavam a praticar Matemática e a estimular o seu raciocínio de forma prazerosa sem se aperceberem que, ao mesmo tempo, estavam a aprender. Através da exploração de jogos, os alunos não só se divertem, como também têm a oportunidade de fazer descobertas, compreender conceitos abstratos,

desenvolver a imaginação e o raciocínio e comunicar as suas ideias e decisões (Sá, 1997). Nestes momentos de brincadeira e aprendizagem à mistura havia sempre um grande espírito de solidariedade, uma vez que os alunos que já tinham acabado as tarefas propostas se ofereciam para ajudar os colegas que ainda não tinham acabado, a fim de todos poderem realizar as atividades pertencentes à caixa dos desejos.

Nos momentos de introdução e consolidação de conceitos matemáticos, recorria a atividades de caráter lúdico e a jogos, dado que permitiam que os alunos realizassem descobertas, caminhassem no sentido da abstração e desenvolvessem a imaginação e o raciocínio. Ainda assim, contribuía para que os alunos encarassem o erro de forma mais positiva e natural. Tendo em conta a perspetiva de Santos (2010), evidencia-se que é, também, por meio das atividades lúdicas que os alunos constroem uma aprendizagem mais significativa.

Figuras 34, 35, 36 e 37. Jogos e atividades lúdicas



A aposta nas atividades lúdicas não só desenvolve competências matemáticas nos alunos, como também muda a sua visão acerca da escola e da Matemática, dando um novo sentido ao seu processo de aprendizagem. Em relação ao recurso do jogo, para Vygotsky (1998), a utilização deste permite a criação de ambientes desafiadores em que o aluno é capaz

de assimilar e aprender com mais facilidade tudo o que o rodeia. Assim, o jogo além de servir para os alunos trabalharem e consolidarem conteúdos, permite que se sintam desafiados, que testem hipóteses e se questionem, desenvolvendo o seu raciocínio.

Uma vez que os alunos aprendem do concreto para o abstrato, normalmente colocava-lhes desafios ligados ao seu quotidiano, com a finalidade de adquirirem mais facilmente noções abstratas, a partir de exemplos reais e, também, de levá-los a raciocinar e a comunicar o seu raciocínio. Se nos focarmos no pensamento de Migueis e Azevedo (2007), as crianças constroem o conhecimento matemático devido à necessidade que sentem em resolver os problemas do seu dia a dia. Ora, tal resolução faz com que aprendam a organizar informações, apliquem vários conhecimentos, tomem decisões, interpretem resultados e saibam gerir e controlar as suas ações.

É de realçar que para motivar os alunos na resolução de problemas, decidi também tirar partido de alguns incentivos positivos propostos por Rief e Heimburge (2000). Assim sendo, os alunos ficavam muito mais cativados para resolver os desafios quando sabiam que iam ganhar uma recompensa, por exemplo: alcançar a oportunidade de ter um trabalho afixado no placard da sala; escolher um jogo; ser o primeiro da fila para sair da sala; ser o chefe do dia, entre outros.

Importa ainda frisar que alguns dos momentos de aprendizagem consistiram no trabalho cooperativo, mais especificamente no trabalho a pares. Embora a maioria dos alunos manifestasse dificuldades na Matemática, existiam alguns que possuíam grandes potencialidades nesta disciplina e acabavam por apoiar os colegas com mais fragilidades. Aliás, não é por acaso que a cooperação é “a convicção plena de que ninguém pode chegar à meta se não chegarem todos” (Burden, citada por Lopes & Silva, 2009, p. 3).

6.3. Cenários de Aprendizagem do 1.º B

Além das atividades do projeto de investigação-ação, foram realizadas outras atividades durante a prática pedagógica que também contribuíram para o desenvolvimento dos alunos.

Sendo uma turma de primeiro ano, os alunos encontravam-se no processo de aprendizagem dos números e das letras. Assim sendo, na área do Português procurei introduzir as letras através de histórias, canções e jogos, nos quais os alunos identificavam a letra nova de forma divertida. Os mesmos recursos serviram para introduzir alguns casos de leitura e formar novas palavras a partir das letras e dos casos de leitura introduzidos.

Considerando a importância de trabalhar as letras de forma dinâmica e diversificada, procurei proporcionar aos alunos a oportunidade de representá-las de forma maiúscula, minúscula, manuscrita e com letra de imprensa, desenhando-as no ar, com o dedo na mesa, com a borracha em cima da mesa, com o dedo no chão, com o dedo na lixa e com o dedo na farinha. Por exemplo, a representação da letra “q” com o dedo na farinha foi uma atividade que os alunos adoraram, visto que nunca tinham feito algo assim antes. Posto isto, os alunos não só aprenderam outras formas de praticar as letras, como também contactaram com diferentes tipos de texturas, algo ligado ao Estudo do Meio.

Figura 38. Representação da letra “q”
com o dedo na farinha



Este tipo de atividades facilitou, por sua vez, o processo de leitura e escrita de palavras, frases e textos. De facto, as mãos são um dos meios que as crianças possuem para descobrir o mundo que as rodeia. Os alunos, ao desenvolverem a motricidade fina através de várias maneiras, aprenderam a fazer movimentos mais coordenados, precisos e delicados nos momentos de escrita. Ao estarmos perante uma turma de primeiro ano, é preponderante promovermos este tipo de atividades, já que contribuem para a aprendizagem da leitura e da escrita (Fonseca, 2010).

Os alunos, além de estarem a aprender as letras, encontravam-se no processo de aprendizagem dos números, sendo que estes eram introduzidos e trabalhados através de desafios, jogos e materiais. Aliás, tal como já foi referido anteriormente, a Matemática era explorada de forma dinâmica e lúdica, na tentativa de adquirirem o gosto pela disciplina e de combaterem as suas dificuldades.

Sempre que era possível, as disciplinas eram trabalhadas articuladamente. Normalmente, os alunos partiam para a Matemática depois de trabalharem o Português. Assim sendo, muitas vezes, os conteúdos de Matemática eram iniciados e explorados com base em tópicos que já tinham sido trabalhados em Português. Por exemplo, após a introdução da letra “q”, foi apresentado um desafio aos alunos para introduzir os números 30 a 34 e nesse desafio estavam presentes, estrategicamente, palavras que continham a letra “q”, sendo essa uma maneira de a consolidarem. De seguida, os alunos utilizaram o ábaco para representar os números, sendo que este era um recurso utilizado frequentemente nas atividades de Matemática.

Figura 39. Representação de números no ábaco



Entretanto, os alunos colocaram os números aprendidos pela ordem correta no quadro e, nesse momento, aproveitei para articular a Matemática com o Estudo do Meio, a fim de contactarem com algumas noções espaciais, já que era uma temática que iam abordar em Estudo do Meio. Deste modo, foram feitas perguntas como por exemplo: “Qual é o número que está à direita do 32?”; “Qual é número que está à esquerda do 34?”; “Qual é o número que está entre o 30 e o 32?”; “Qual é o número que está mais longe do 30?”; “Qual é o número que está mais perto do 34?”.

É de referir que os números 35 a 39 foram aprendidos seguindo o mesmo processo que os números 30 a 34 e só depois é que se realizou o jogo “O rei manda” na hora de Estudo do Meio, de modo que os alunos localizassem espaços em relação a um ponto de referência. Então foi solicitado que dessem passos ou se posicionassem consoante algumas noções espaciais (à esquerda/à direita/dentro/fora/atrás/à frente/ao lado/longe/perto) em relação a um ponto de referência (mesas, cadeiras, quadro, janelas, porta, colegas, professor, etc).

Figuras 40 e 41. Realização do jogo “O rei manda”



De acordo com Valadares e Moreira (2009), as aprendizagens devem ser integradoras. Neste sentido, cabe ao professor articular os conteúdos, conceitos e as diferentes áreas, pois, assim, os alunos ficam mais cativados para aprender e o processo de ensino/aprendizagem ocorre de forma natural, integrada e fluida, sem a ideia de que as disciplinas estão separadas.

Os alunos adoraram o jogo do rei manda, mas revelaram alguma agitação durante o jogo, o que me levou a sentir alguma dificuldade em controlá-los. Eles seguiam as indicações, mas depois começavam noutras brincadeiras com os colegas e já não me ouviam. Por essa razão, parei o jogo e disse-lhes que só o retomava se melhorassem o seu comportamento. Ai eles acabaram por se acalmar e voltaram ao jogo.

(Diário de Bordo, 3 de maio)

As crianças entre os três e os sete anos de idade encontram-se no período pré-operatório e nesta fase não conseguem refletir totalmente sobre aspetos abstratos e têm dificuldades em controlar o seu comportamento, daí a agitação ser natural (Papalia, Olds, & Feldman, 2009). A autorregulação desenvolve-se gradualmente e tratando-se de crianças que tinham acabado de transitar da Educação Pré-Escolar, ainda se encontravam numa fase de adaptação ao 1.º Ciclo. Posto isto, há que trabalhar a autorregulação de forma contínua, já que esta pode determinar o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.

De facto, é bom os alunos serem ativos, pois quando o são, mais situações experienciam e mais aprendem. Por outro lado, quando apresentam um temperamento demasiado reativo tendem a ter comportamentos mais negativos, perdendo, desta forma, oportunidades de aprendizagem. Neste sentido, é importante que haja regras e que estes aprendam a respeitá-las, caso contrário será criado um ambiente pouco propício às aprendizagens e favorável à

ocorrência de conflitos e situações de indisciplina (Amado, 2000). É de salientar que no desenrolar do jogo, eu ainda pensei em sugerir que alguns alunos fossem à vez, voluntariamente, à frente, para dar instruções aos colegas, mas isso iria causar ainda mais confusão, então achei melhor ser eu a continuar a orientar o jogo.

6.4. Interagindo com a Comunidade Educativa

Como já foi referido neste relatório, a interação com a comunidade educativa é imprescindível para um funcionamento educativo de qualidade. A escola não existe isolada de um contexto social, daí dever ter em conta todo o meio envolvente e estar ciente do seu papel coletivo, possibilitador do desenvolvimento social das crianças (Trindade & Cosme, 2010).

Nesta prática pedagógica tive a oportunidade de realizar várias atividades com a comunidade educativa, o que é bom, já que é bastante importante. Uma das atividades consistiu na elaboração da prenda do Dia da Mãe, em que os alunos construíram um porta-velas utilizando materiais de desperdício.

Figura 42. Porta-velas de um aluno para oferecer no Dia da Mãe



Nesta atividade os alunos estavam tão entusiasmados que após terem terminado o seu porta-velas, começaram a ter outras ideias para criar mais alguma coisa para oferecer à mãe com os materiais usados. Deste modo, esta atividade possibilitou o desenvolvimento da sua criatividade, algo tão essencial para a sua formação integral.

Uma outra atividade consistiu nos preparativos da Festa da Cebola, bem como na participação da mesma, a qual envolveu toda a escola, os pais dos alunos e a restante comunidade da freguesia do Caniço. Este evento típico do Caniço ocorreu no dia 15 de maio de 2016 no centro da cidade, onde os alunos tiveram a oportunidade de desfilar com as canções e respetivas coreografias ensaiadas nas aulas de Expressão Musical e com os seus fatos coloridos e respetivos adereços, os quais foram elaborados por todas as crianças da escola através de materiais de desperdício, mas com a colaboração dos docentes e a nossa (estagiárias).

Figura 43. Desfile da Festa da Cebola



Por último, foram desenvolvidas atividades no âmbito de um projeto da Unidade Curricular de Didática das Expressões I, sendo que uma das atividades abarcou quatro turmas (a minha e as das minhas colegas de estágio) de escolas diferentes (EB1/PE da Assomada e EB1/PE da Ladeira). Este projeto tinha como objetivo trabalharmos a Expressão Dramática e Plástica, atendendo aos diferentes anos de escolaridade que tínhamos e à realidade dos nossos contextos. De modo a envolvermos as quatro turmas, optámos pela elaboração de um livro de contos, em que cada turma criou o seu, partindo de uma frase comum a todas as turmas: “Era uma vez, uma ilha mágica cheia de flores, onde viviam...” e, numa fase posterior, os contos foram compilados num só livro.

Figura 44. Capa do conto do 1.º B da
EB1/PE da Assomada



Posto isto, com a colaboração dos pais, os alunos ilustraram a parte que criaram do conto, apelando à sua imaginação e utilizando as seguintes técnicas: desenho, recorte e colagem. Após fazerem o reconto e a dramatização dos contos criados, os alunos de cada turma tiveram a oportunidade de explorar e avaliar cada conto através de comentários, a fim de trocarem entre si as apreciações acerca do trabalho desenvolvido pelos colegas das várias turmas. Entretanto, com o intuito de partilhar o nosso projeto com a comunidade educativa, foi exposto um exemplar do livro de contos em cada escola durante uma semana, sendo que depois cada turma ficou com o seu exemplar.

Por fim, esta atividade com a comunidade possibilitou aos alunos sentirem-se como elementos essenciais de um grupo, pois cada um contribuiu com a sua parte para construir algo maior e útil para todos.

6.5. Avaliando as Aprendizagens do 1.º B

Ao debruçarmo-nos sobre o pensamento de Arends (1995), a avaliação é uma ferramenta que nos permite recolher informação sobre a aprendizagem dos alunos. Por conseguinte, procurei avaliar a aprendizagem dos alunos de forma contínua, dado que o mais importante é todo o processo evolutivo pelo qual passam até chegarem aos resultados. Embora tenha sido difícil avaliar as aprendizagens da turma, por causa da carga de trabalho que temos

com a prática pedagógica e com as diversas Unidades Curriculares, tentei encontrar um tempo para tal, já que a avaliação é uma peça que faz parte da prática pedagógica.

A avaliação assentou na observação diária dos alunos, na análise do registo fotográfico, do diário de bordo e dos trabalhos realizados pelos alunos. É de destacar que sempre foram tidos em conta o empenho, a motivação, a capacidade de iniciativa e a participação dos alunos na realização das atividades propostas. Também foi sempre valorizado o esforço e a capacidade de persistência quando se deparavam com alguma dificuldade e todo o processo evolutivo até ao alcance dos resultados.

Uma vez que o desenvolvimento do pensamento crítico é uma mais-valia na construção das aprendizagens e dada a sua importância no papel da reflexão e criatividade, este também nunca foi descurado. Além disso, tive sempre em consideração os conhecimentos prévios dos alunos em relação àquilo que era abordado, por uma questão de avanço ou recuo na exploração dos conteúdos. O espírito de interajuda entre os colegas também não passou em branco, dado que a construção de ambientes de aprendizagem heterogêneos facilitam a ajuda mútua e a socialização. Além de ter tido em conta todos estes aspetos na avaliação, criei três grelhas de avaliação semanais sobre o trabalho, a organização e a iniciativa dos alunos e, ainda, três grelhas de avaliação geral, referentes ao Português, à Matemática e ao Estudo do Meio, as quais podem ser consultadas nos apêndices.

De uma forma geral, foi possível notar, gradualmente, progressos bastante significativos nas várias áreas, principalmente na aprendizagem da Matemática. Uma vez que a Matemática é uma disciplina que se compreende melhor trabalhando do concreto para o abstrato, a utilização de materiais e jogos só trouxe benefícios nesse sentido, pois os alunos aprendiam melhor os conteúdos dessa forma. Assim, os exercícios do manual e as fichas serviam para consolidar o que tinham aprendido, ao contrário do que estavam habituados a fazer antes: trabalhar a Matemática apenas por meio do manual e de fichas.

Além disso, esta forma lúdica de explorar a Matemática fez com que os alunos aumentassem a sua motivação, o gosto pela disciplina e a sua capacidade de raciocínio, desenvolvessem a sua autonomia durante a realização dos exercícios (já não recorriam tanto à ajuda das professoras), melhorassem na resolução dos cálculos presentes no manual e nas fichas de trabalho (demoravam menos tempo a resolver os exercícios e apresentavam menos erros nos cálculos) e aumentassem a sua confiança (participavam mais, expondo o seu raciocínio e indo ao quadro por vontade própria). Apesar do pouco tempo em contexto de estágio, foi possível ver progressos significativos, o que me leva a pensar que se a prática pedagógica se prolongasse continuaríamos certamente no bom caminho.

6.6. Refletindo a Prática Pedagógica

Alarcão (2010) defende que o professor deve sempre refletir sobre as suas práticas de forma gerir a sua ação e eu sou da mesma opinião. Assim sendo, após a experiência de estágio que tive com o 1.º B, dei por mim a refletir sobre alguns tópicos. Um deles foi o desafio que tive em adaptar a prática pedagógica aos alunos que tinham dificuldades de aprendizagem e, por essa razão, tinham um currículo adaptado. Essa situação exigiu muita preparação de trabalho e esforço da minha parte, na tentativa de chegar a todos. Mesmo que a professora cooperante e a professora de apoio ajudassem era difícil. São muitos alunos numa sala de aula, todos diferentes e, apenas um professor, dois ou três, não é suficiente.

Tendo em conta que a escola contava com três professores do Ensino Especial, penso que pelo menos um devia acompanhar-nos nas atividades pedagógicas, mas infelizmente os alunos só tinham esse apoio acrescido fora da sala. Ainda assim, com toda esta conjuntura consegui, de forma bastante trabalhosa, adaptar a minha prática pedagógica aos alunos com mais dificuldades. Sempre que planificava a minha ação, utilizava um tema que fosse comum a todos mesmo que os conteúdos e trabalhos fossem diferentes e, deste modo, esses alunos sentiam-se mais incluídos na turma. Por mais difícil que seja, a diferenciação pedagógica é algo que tem de fazer parte da ação dos professores, pois uma escola inclusiva e de qualidade requer o desenvolvimento de processos diferenciados de trabalho (Morgado, 2003).

Importa refletir também sobre os benefícios do relaxamento na aprendizagem dos alunos. Na minha prática pedagógica costumava fazer com estes exercícios de respiração e relaxamento ao som de música calma após os intervalos, altura em que se encontravam mais agitados, para então dar início à aula de forma mais tranquila. Assim, não poderia deixar de dizer que o relaxamento foi, sem dúvida, uma mais-valia, pois notei que quando os alunos estavam mais relaxados, estavam mais aptos para aprender, até porque estavam mais concentrados. Segundo Guillaud (2012), as crianças devem aprender a gerir as suas tensões desde cedo e o relaxamento ajuda imenso nessa questão. Além disso, este traz outros benefícios como: maior concentração, melhoria da postura e produtividade, equilíbrio, tranquilidade mental, redução da impulsividade e o desenvolvimento das capacidades cognitivas (Leal, 2015).

Uma outra questão que me levou à reflexão está relacionada com o projeto de investigação-ação. Sendo a Matemática uma área em que eu não me sentia tão à vontade e onde os alunos tinham mais dificuldades, implementar o projeto de investigação-ação foi um desafio para a turma, mas também para mim. Mesmo com as minhas inseguranças em relação à

Matemática e com receio de não estar à altura deste desafio, decidi levar este projeto avante, visto que a minha maior intenção com este era provocar mudanças significativas nos alunos no que toca à Matemática. Como argumenta Moita (2012), ser professor é agir com intencionalidade, garantir a satisfação das necessidades dos alunos acima de tudo e apostar na sua formação contínua, de modo a atender às exigências de uma profissão que se quer útil e qualificada.

Tendo em mente que o professor também é um agente de influência na formação da criança, deve estar sempre em evolução, atualizando-se, desafiando-se e preparando-se para a realidade da sua turma. Ninguém é perfeito. Nem mesmo o professor. E, por esse motivo, cabe a este ter consciência da sua grande responsabilidade e das suas fragilidades, procurando crescer e dar sempre o seu melhor, já que a sua ação pode influenciar o desenvolvimento integral dos alunos positivamente ou negativamente.

Dito isto, enquanto ser humano em constante construção, embarcar nesta experiência significou bastante para mim, uma vez que me fez crescer um pouco mais como pessoa e futura profissional. Para terminar, gostaria de ressaltar que nem tudo foi difícil, pois como o projeto de investigação-ação envolvia a Matemática era possível colocá-lo em prática todos os dias. O facto de a professora cooperante ter concordado comigo quanto à necessidade de combater a problemática da Matemática, de existir muita informação disponível inerente à mesma e a adesão por parte dos alunos também foram fundamentais para que este projeto se concretizasse.

Como já foi referido anteriormente, no âmbito da Unidade Curricular de Didática das Expressões I, foi-nos proposta a realização de um projeto a desenvolver na nossa prática pedagógica, sendo que o seu objetivo incidia em aproveitar as potencialidades da Expressão Dramática e Expressão Plástica para introduzir ou consolidar conteúdos de Português, Matemática e Estudo do Meio. De facto, foi um pouco desafiador recorrer às Expressões Artísticas para trabalhar os conteúdos devido à pressão sentida em relação ao cumprimento do programa e à falta de tempo. Em contrapartida, levou os alunos a estarem mais envolvidos na aprendizagem dos conteúdos. Não é por acaso que Read (2007) vê a arte como uma área transversal, que ao articular com outras disciplinas, torna-se facilitadora da aprendizagem e enriquece-a.

Infelizmente, verifica-se que, atualmente, as Expressões não são devidamente valorizadas no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Isto é, os docentes titulares não estão incumbidos de desenvolver atividades deste cariz, visto que existem professores encarregues de lecionar estas áreas específicas. Todavia, o professor deve ter a preocupação de apostar no

ensino integral, recorrendo às artes, de modo a promover a formação completa do indivíduo e o desenvolvimento de inteligências múltiplas.

É de destacar que ao longo de todo este processo contínuo, nunca foi descurado o recurso ao elogio, a fim de apreciar o esforço e a capacidade de persistência dos alunos. Evidentemente, quando o professor valoriza as suas ações e reconhece que têm competências, não só estará a incentivá-los a nunca desistir, como também a mostrar-lhes que não estão sozinhos nas suas batalhas e que não há que ter medo em falhar, pois errar faz parte do processo de aprendizagem. De acordo com Morgado (2001), a relação entre professor-alunos, influencia profundamente as aprendizagens e a autoestima da turma. Portanto, criar um clima repleto de confiança, segurança e apoio é uma ação crucial para os alunos acreditarem em si próprios.

Em suma, penso que todo o trabalho que desenvolvi no decorrer da minha prática pedagógica, apesar de ter sido durante um curto período de tempo, fez com que quebrasse um pouco a rotina mais tradicional que era vivida na sala e contribuiu para fazer a diferença na aprendizagem dos alunos. A satisfação e o reconhecimento que obtive por parte dos alunos, levaram-me a acreditar que o facto de ter dado o meu melhor desde o início até ao fim, sem dúvida, valeu a pena. Por isso, considero que a maior vitória que um professor pode conquistar é chegar à conclusão de que todo o seu esforço não foi em vão.

Capítulo VII – Prática Pedagógica em Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico – 3.º ano de escolaridade

O presente e último capítulo é dedicado à apresentação e reflexão da prática pedagógica em contexto de 1.º Ciclo com o 3.º ano de escolaridade e segue uma estrutura semelhante à dos capítulos anteriores, com a exceção do projeto de investigação-ação e da atividade com a comunidade educativa, uma vez que não foram solicitados.

Tal como nos casos anteriores, esta prática pedagógica foi orientada por uma professora cooperante e um orientador científico da Universidade da Madeira durante 135 horas, distribuídas pelos meses de outubro, novembro e dezembro de 2016, contando também com dois períodos distintos: o de observação participante e o de intervenção.

Frisa-se, ainda, que tal como na prática pedagógica com o 1.º ano, as atividades realizadas tiveram em conta as metas curriculares e os domínios dos programas em vigor na altura da minha prática pedagógica (2016).

7.1. Contextualização do Ambiente Educativo

Tal como já foi visto no decorrer deste relatório, é extremamente importante termos em conta o ambiente educativo se quisermos construir uma prática contextualizada, intencional e eficaz.

Assim, para conhecer e compreender todo o ambiente educativo foi primordial analisar alguns documentos pertinentes nesse sentido, como o PEE, o PAT e o Plano Anual de Atividades (PAA).

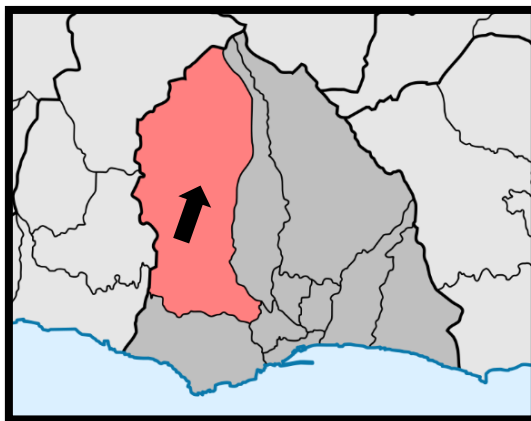
7.1.1. Conhecendo o Meio Envolverte

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Tanque – Santo António encontra-se localizada numa zona periférica do Funchal, mais concretamente, no bairro de Santo Amaro, na freguesia de Santo António, pertencente ao concelho do Funchal.

Note-se que a escola se situa num lugar em grande expansão demográfica principalmente após a construção do Centro Comercial “Madeira *Shopping*”. Além deste, ainda podemos encontrar na freguesia alguns supermercados e mercearias, lojas de ferragens, decoração, eletrodomésticos e materiais de construção civil, postos de abastecimento, um complexo de piscinas, um complexo desportivo, um centro de saúde, dois centros paroquiais,

stands de automóveis, restaurantes, cafés e padarias, sendo assim, o setor terciário o mais predominante.

Figura 45. Freguesia de Santo António



Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Santo_Ant%C3%B3nio_\(Funchal\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Santo_Ant%C3%B3nio_(Funchal))

Já as outras atividades económicas de Santo António são o cultivo da banana, a floricultura (em estufa), a agricultura (pequenas hortas), pertencentes ao setor primário e as indústrias de alumínio, a serração de madeiras e a metalurgia, referentes ao setor secundário.

A escola está inserida num bairro social, onde a maioria das pessoas possui um nível social económico médio/baixo com focos de pobreza cultural e social e ambientes familiares problemáticos devido ao alcoolismo, à toxicodependência e ao desemprego.

Relativamente às instituições à volta da escola, podemos encontrar o Abrigo de Nossa Senhora de Fátima, que acolhe crianças com problemas familiares por ordem judicial, a Fundação Portuguesa “A Comunidade Contra a Sida”, a Associação “Garouta do Calhau”, o Núcleo de Atividade Motora Adaptada, um centro comunitário, o infantário “O Sapatinho”, um gabinete de Mediação Familiar e um centro de apoio a toxicodependentes.

7.1.2. Conhecendo a Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Tanque – Santo António

A EB1/PE do Tanque – Santo António ficou concluída em 1979 e entrou em funcionamento no ano letivo 1980-1981. Nessa altura agregou pequenas escolas, nomeadamente "Pinheiro das Voltas", "Rita" e "Ribeirinho" que não tinham condições mínimas de funcionamento. O edifício da escola era de tipologia P3, centrando-se numa

filosofia pedagógica que previa mais do que um professor por turma, os quais lecionavam diferentes áreas em colaboração conjunta. Entretanto, sofreu algumas obras de alteração e ampliação de modo a responder às necessidades de uma Escola a Tempo Inteiro (ETI), regime que está a funcionar desde o ano letivo 1997-1998.

Figura 46. EB1/PE do Tanque – Santo António



Fonte: PEE da EB1/PE do Tanque – Santo António

Atualmente a escola encontra-se organizada por quatro núcleos de trabalho, sendo que o núcleo 1, situado na entrada da escola, é constituído por uma biblioteca com acesso ao exterior, uma sala de Inglês, de Expressão Plástica, um *hall* com lavatório e sanitários. Já o núcleo 2, situado no piso superior, é composto por três salas curriculares, uma sala de apoio do Ensino Especial, de Inglês, de Informática e de trabalho da equipa multidisciplinar de mediação familiar e sanitários. No caso do núcleo 3, situado nas traseiras, este abarca três salas da EPE, uma de Expressão Musical e sanitários. Por último, o núcleo 4, situado nas traseiras do piso superior, conta com três salas curriculares, uma sala de apoio e sanitários. No interior da escola ainda podemos encontrar a sala de direção, a de professores, a secretaria, a cantina, a cozinha, uma arrecadação, o vestiário dos funcionários e sanitários. No exterior podemos encontrar um campo desportivo, uma arrecadação para guardar o material desportivo, jardins, um parque infantil, um pátio com pequenas áreas cobertas junto à porta de entrada e um terreno baldio.

No que concerne aos recursos humanos, a escola era constituída por três grupos da EPE e 9 turmas de 1.º Ciclo, contando com 244 crianças no total, 39 professores, sendo uma do Ensino Especial, 6 educadoras de infância, 3 técnicas superiores, 3 assistentes técnicas, uma

encarregada de pessoal auxiliar de ação educativa, 4 auxiliares de ação educativa e 13 assistentes operacionais.

No que diz respeito ao PEE da EB1/PE do Tanque - Santo António, este tinha como lema “(De)marcar a diferença” no período de 2014-2018. As suas linhas orientadoras eram: garantir a igualdade de oportunidades para o sucesso educativo, desenvolvendo aprendizagens e experiências diversas e percursos pedagógicos diferenciados, aperfeiçoar a qualidade dos serviços prestados e das relações intra e interpessoais dos elementos da comunidade educativa e formar cidadãos abertos ao diálogo e à troca de opiniões, tolerantes, conscientes, justos, responsáveis, solidários e respeitadores dos outros, bem como das suas ideias.

Sendo o PAA um instrumento de operacionalização do PEE (Costa, 1991), tem em conta os objetivos propostos pelo mesmo. Além da planificação de atividades relacionadas com as épocas e dias comemorativos ao longo do ano, existiam outras atividades que iam ao encontro dos objetivos do PEE, nomeadamente a “Semana da Pessoa com Necessidades Especiais”, os projetos “Educação para a Segurança e Prevenção de Riscos”, “Crescer a Saber”, “Preparando o meu Futuro” e “Intervenção Social e Familiar”, sendo que este último contava com a colaboração de outras entidades.

7.1.3. Conhecendo a Sala do 3.º B

A sala do 3.º B era espaçosa, facilitando a circulação dos alunos e professores, e dispunha de uma boa iluminação devido às diversas janelas. Nas paredes da sala estavam afixados placards, onde estavam presentes as regras da sala, o quadro da divisão de tarefas, o quadro do calendário e do estado do tempo e onde eram colocados materiais de apoio aos conteúdos explorados e os trabalhos dos alunos.

Já na porta que dava acesso ao exterior estavam afixados os meses de aniversário dos alunos. Quanto aos materiais didáticos, estes encontravam-se nos armários, ao alcance dos alunos, possibilitando que fossem autónomos na busca e arrumação dos mesmos.

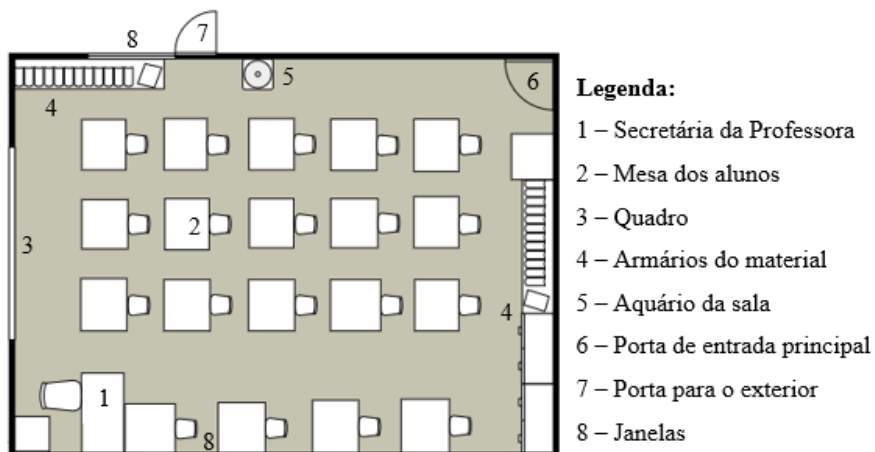
No que toca à organização das mesas da sala, estas encontravam-se dispostas em fileiras individuais. No entanto, às vezes os alunos juntavam as mesas de forma a ajudarem-se mutuamente.

Figuras 47, 48, 49 e 50. Várias perspectivas da sala do 3.º B



Logo abaixo encontramos a planta da sala, onde podemos ver as suas características de forma mais pormenorizada.

Figura 51. Planta da sala do 3.º B



No que diz respeito à rotina da turma, antes do início das aulas, era escrita a data no quadro com a colaboração dos alunos, colocado o dia da semana no calendário e marcado o estado do tempo no quadro correspondente. De seguida, era feita a divisão de tarefas dos alunos (ser o chefe do dia, o subchefe, distribuir/arrumar os materiais, fazer recados e arrumar a sala) e depois o sumário era passado no quadro.

Note-se que a professora cooperante tinha o hábito de incluir o sumário na sua prática para que os alunos soubessem o que iam fazer e para que se tornassem mais organizados e preparados para os anos seguintes, períodos em que o sumário é realizado. Como esta situação roubava tempo de aula e retirava o seu caráter “surpresa”, sugeri à professora cooperante que este fosse feito no final das aulas. Esta concordou com a minha sugestão, desde que o sumário fosse feito. A verdade é que a escrita deste no final das aulas foi uma melhor opção, pois funcionava como uma estratégia para os alunos relembrem e resumirem o que tinham aprendido no dia à medida que o passavam para o caderno. De seguida, os alunos costumavam alimentar o peixe da sala, uma ação que aumentava o seu sentido de responsabilidade, arrumar os materiais e a sala e, por último, era-lhes pedido que fizessem a sua autoavaliação justificando-a.

É de referir que as aulas eram desenvolvidas na parte da manhã, das 08h15 às 13h15, sendo que eram dedicadas oito horas semanais às disciplinas de Português e Matemática e três à disciplina de Estudo do Meio. Além disso, os alunos usufruíam das atividades de enriquecimento curricular, nomeadamente Expressão Musical, Plástica e Físico-Motora, TIC, Inglês, Estudo, Biblioteca, Clube, tal como podemos verificar melhor no quadro que se segue.

Quadro 6. Horário do 3.º B

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
8:15 – 9:15					
9:15 – 10:15			TIC		
10:15 – 10:45	Lanche				
10:45 – 12:00	Exp. Físico Motora 11h15 – 12h15				11:15- 12:15 Expressão Musical
12:15 – 13:15	Inglês			Inglês	
13:15 – 14:15	Almoço				
14:15 – 15:15	Estudo	Expressão Musical	Inglês	Estudo	Estudo
15:15 – 16:15	Expressão Musical	Exp. Físico Motora		Exp. Físico Motora	Clube
16:15 – 16:45	Lanche				
16:45 – 17:45	Biblioteca	TIC		TIC	Expressão Plástica
17:45 – 18:15					

Fonte: Adaptado do PAT do 3.º B

É de destacar que no caso da Educação para a Cidadania, esta era desenvolvida diariamente em articulação com as áreas curriculares e no caso das aulas de TIC, estas serviam,

geralmente, para explorar e consolidar conteúdos das áreas curriculares, contando com o apoio da professora da disciplina.

7.1.4. Conhecendo e desafiando o 3.º B

A turma do 3.º B era constituída por 19 alunos, dos quais onze eram do género feminino e oito do género masculino. Quanto à idade dos alunos, estas eram diversas (8, 9, 10 e 11, sendo a faixa etária dos 9 nove anos a mais predominante). É de referir que seis dos alunos eram repetentes, oito beneficiavam de Apoio Pedagógico Acrescido (APA) e quatro eram acompanhados pela professora do Ensino Especial. Neste sentido, estes quatro alunos possuíam um Programa Educativo Individual (PEI), daí ser necessária a adaptação do currículo aos seus níveis de aprendizagem. Note-se que um deles apresentava deficiência intelectual, necessitando constantemente do apoio de um adulto para realizar as tarefas escolares.

Em geral, a turma era muita agitada e apresentava dificuldades de aprendizagem, de concentração e no cumprimento das regras da sala. Por vezes, alguns alunos hesitavam na hora de responder e na manifestação da sua opinião por vergonha de falhar e não terem confiança em si próprios e, além disso, demonstravam uma grande carência afetiva. Atendendo às circunstâncias, requeriam bastante incentivo e atenção por parte dos professores.

É de evidenciar, ainda, que o aproveitamento da turma normalmente era prejudicado pela dispersão da atenção, pela falta de responsabilidade, de estabilidade emocional, de acompanhamento em casa e, também, pelo elevado grau de exigência dos conteúdos programáticos, principalmente das disciplinas de Português e Matemática. Em contrapartida, os alunos eram bastante interessados, esforçados, participativos e estavam sempre dispostos a ajudar os colegas com mais fragilidades.

No geral, sendo alunos com um ambiente familiar problemático, apresentavam uma grande carência afetiva, baixa autoestima e muita dificuldade na expressão das suas emoções. Apesar de não ter sido solicitada a implementação de um projeto de investigação-ação nesta prática pedagógica, senti a necessidade de trabalhar a problemática identificada, ou seja, a expressão das suas emoções e, ainda, combater a sua agitação e falta de concentração, aspetos que já foram referidos anteriormente. Encontrar esta problemática foi uma coincidência feliz, já que no âmbito da Unidade Curricular de Didática das Expressões II foi-nos proposta a realização de um projeto a desenvolver na nossa prática pedagógica, cujo objetivo era tirar partido das potencialidades da Expressão Físico-Motora e da Expressão Musical para uma aprendizagem mais completa dos alunos. O projeto “*RelaxAmente*” *Expressando* destinou-se

à minha turma e a outra turma de 3.º ano, da minha colega que estava a estagiar na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Galeão.

No que diz respeito ao título, este surgiu tendo em conta o contexto da nossa prática pedagógica, pois ambas as turmas tinham em comum os problemas mencionados acima, o facto de serem maioritariamente provenientes de famílias desestruturadas e de viverem em bairros (o bairro do Galeão e o de Santo Amaro). Neste sentido, o projeto “*RelaxAmente*” *Expressando* tinha como intuito fazer com que os alunos relaxassem a sua mente, o seu corpo, ganhassem uma maior autorregulação, aumentassem a sua autoestima e expressassem as suas emoções através das Expressões Físico-Motora e Musical. Assim, após os intervalos, quando os alunos estavam mais agitados, eram feitos exercícios de expressão corporal, respiração, relaxamento, alongamento e jogos, como o da estátua, por exemplo.

Figuras 52 e 53. Atividade de relaxamento e de expressão corporal



É de referir que estas atividades eram sempre acompanhadas por música de fundo: música clássica e música de relaxamento e, às vezes, por instrumentos musicais. Importa destacar que as atividades de relaxamento foram muito úteis para os alunos, no sentido em que ajudavam a exprimir as suas emoções, combatiam a sua agitação e ainda aumentavam a sua concentração, dando um rendimento produtivo na retoma das aulas.

Segundo Davis, Eshelman e McKay (1996), o relaxamento ajuda a combater a agitação, a ansiedade, a depressão, insónias, fadiga e fobias, promovendo a tranquilização da mente e do corpo e, ainda, aumenta os rendimentos a nível da memória e concentração e expande a visão e expressão de si mesmo. Cravo-Saúde (1991) reforça esta última ideia, afirmando que a prática de atividades da área das Expressões facilita o encontro da criança consigo própria e, por sua vez, a comunicação das suas emoções. Ainda assim, procurei integrar sempre que possível as Expressões Artísticas na exploração do Português, da Matemática e do Estudo do Meio, o que fomentou a construção de aprendizagens mais ricas, sólidas e completas.

Dadas as dificuldades dos alunos na escrita, implementei também a iniciativa do baú da escrita criativa, não só para colmatar as suas fragilidades, mas também para despertar o gosto pela mesma. Então era distribuída aos alunos uma proposta de escrita criativa todas as semanas para que a realizassem em casa com a colaboração dos pais, partindo da importância de envolvê-los no processo de ensino-aprendizagem, algo que já foi elucidado ao longo deste relatório. É de salientar que quando terminavam a proposta colocavam-na no baú da escrita criativa. Entretanto, eu lia-as e trazia-as para explorá-las nos momentos em que as atividades do dia já tinham sido terminadas. Nesses momentos, os alunos ficavam a conhecer os trabalhos uns dos outros e fazíamos a respetiva correção em conjunto. Assim sendo, apresentaram-se como momentos estimulantes em que aprendiam com os erros uns dos outros e se inspiravam uns nos outros.

Figura 54. Baú da escrita criativa



Esta aposta foi, efetivamente, uma mais-valia, pois não só contribuiu para o combate das fragilidades dos alunos na escrita, como também fez com despertassem o gosto pela mesma, tanto que estes ficavam empolgados nos momentos em que eu distribuía e explicava em que consistia cada proposta de escrita criativa. Por conseguinte, está bem patente a influência que este tipo de atividades pode ter no desenvolvimento das crianças. Frisa-se que o docente deve promover ambientes que envolvam a escrita criativa, visto que além de ajudar os alunos a desenvolver as suas capacidades linguísticas e expressar as suas emoções, desenvolve sua imaginação e criatividade (Dias, 2006). De modo a ter uma noção das propostas de escrita criativa, é possível encontrar o trabalho de uma aluna como exemplo no apêndice J.

Passando agora à análise do meio familiar dos alunos, cuja relevância já foi explicitada ao longo do corpo deste relatório, podemos verificar no quadro 7 uma diversidade de idades dos pais, desde a faixa etária dos 20 à dos 50, no entanto as mais predominantes são a dos 30 e

dos 40. No que tange às habilitações literárias, não é possível saber a de alguns pais. Ainda assim, podemos averiguar que as habilitações literárias dos pais presentes vão desde o 1.º Ciclo ao grau de Licenciatura, sendo o 2.º e 3.º Ciclos os que mais sobressaem. Quanto à profissão dos pais, mesmo não tendo todas as informações, podemos apurar que existe uma variedade de profissões, sendo o setor terciário que mais se destaca. Também é possível constatar que a maioria dos pais exerce a sua profissão enquanto nove se encontram no desemprego.

Quadro 7. Idade, habilitações e profissão/situação laboral dos pais dos alunos do 3.º B

Alunos	Pai			Mãe		
	Idade	Habilitações	Profissão	Idade	Habilitações	Profissão
1	36	4.º ano	Pedreiro	36	4.º ano	Cozinheira
2	53	6.º ano	Agricultor	49	6.º ano	Desempregada
3	-	-	-	47	9.º ano	Desempregada
4	37	Secundário	Mecânico	42	9.º ano	Auxiliar de Ação Direta
5	50	9.º ano	Pedreiro	50	6.º ano	Doméstica
6	44	6.º ano	Marceneiro	36	6.º ano	Desempregada
7	-	-	-	31	9.º ano	Assistente Operacional
8	26	4.º ano	Desempregado	-	-	-
9	42	4.º ano	Condutor de Pesados	38	6.º ano	Empregada de Balcão
10	35	6.º ano	Desempregado	-	-	-
11	50	Licenciatura	Engenheiro Civil	40	Licenciatura	Engenheira Florestal (Desempregada)
12	31	9.º ano	Segurança	29	Secundário	Vendedora
13	35	Secundário	Cozinheiro	36	Curso Médio	Técnica de farmácia
14	34	6.º ano	Técnico de Ar Condicionado	30	9.º ano	Técnica de unhas
15	-	-	-	31	6.º ano	Desempregada
16	38	6.º ano	Assistente Operacional	32	6.º ano	Desempregada
17	46	6.º ano	Mecânico	44	Secundário	Formadora
18	26	6.º ano	Pintor	28	9.º ano	Vendedora
19	44	6.º ano	Marceneiro	35	6.º ano	Desempregada

Fonte: PAT do 3.º B

No geral, os alunos provêm de famílias disfuncionais, que residem no bairro de Santo Amaro e ficar a conhecer todo o contexto familiar foi fundamental para compreender alguns comportamentos dos alunos, baseados na revolta, falta de afeto e, nalguns casos, na repressão das emoções. Deste modo, compreender tal conjuntura foi indispensável para orientar a minha ação nesse sentido através das Expressões, tal como já foi descrito anteriormente.

7.2. Uma Abordagem Didática: Construindo Aprendizagens Significativas

Como já foi supradito, esta prática pedagógica centrou-se mais nas propostas didáticas. Assim sendo, apresento uma abordagem didática que começou com Estudo do Meio da seguinte maneira: “Imaginem que vocês estão a brincar no recreio e, de repente, caem. Quando caem podem fazer uma ferida, certo?” Após a resposta dos alunos, foi-lhes perguntado o que observavam quando olhavam para a ferida. Deste modo, os alunos concluíram que havia a possibilidade de se depararem com sangue. Neste sentido, perguntei-lhes de onde é que este vinha. Após a resposta dos alunos: do coração, explorámo-lo sentindo-o com a mão e falámos sobre as suas funções até chegarem à conclusão de que o coração é o principal órgão do aparelho circulatório. Posto isto, os alunos tiveram a oportunidade de explorar um coração em 3D.

Figura 55. Coração em 3D



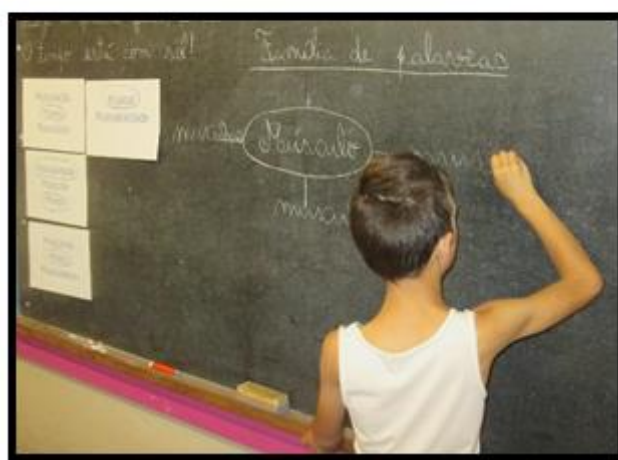
Ao manusearem este material foi possível averiguarem que o coração funciona como um motor que, cada vez que bate, bombeia sangue através dos vasos sanguíneos para todo o corpo. Desta forma, introduziu-se o sistema circulatório.

Esta atividade originou um pouco de confusão porque todos queriam explorar o coração ao mesmo tempo, então pedi que se organizassem em grupos de três enquanto os restantes passavam no seu caderno as informações que estavam no manual, respeitantes ao sistema circulatório. Inicialmente foi um bocado complicado acalmar os ânimos de tão entusiasmados que estavam, mas a despeito disso, tudo acabou por correr bem.

(Diário de Bordo, 31 de outubro)

Articulando com o Português, os alunos construíram depois a família de palavras da palavra “músculo” (tendo em conta que o coração também é visto como um músculo) através do jogo do intruso. Ou seja, os alunos tinham que identificar nas folhas afixadas no quadro as palavras que não pertenciam à família de palavras da palavra “músculo” e, ao mesmo tempo, identificar as que pertenciam, escrevendo-as seguidamente em torno da palavra “músculo”. Numa fase posterior, caracterizaram o seu próprio coração através de adjetivos e a partir destes foi possível trabalhar os sinónimos e antónimos.

Figura 56. Atividade da família de palavras da palavra “músculo”



O desenrolar desta sequência didática, entretanto, teve lugar em TIC, onde eu costumava explorar e consolidar conteúdos. Neste caso, a aula de TIC serviu para consolidar o sistema circulatório através da visualização de um episódio da “Carrinha Mágica” alusivo ao mesmo.

Figuras 57 e 58. Atividades referentes à visualização do episódio da “Carrinha Mágica” sobre o sistema circulatório



Posto isto, os alunos foram à frente a pares apresentar aos colegas as suas interpretações sobre o que viram, momento que se revelou muito enriquecedor a partir da partilha de ideias e aprendizagens.

Por último, cruzando com a Matemática, após solicitar aos alunos que fechassem os olhos para sentirem o batimento do seu coração com a mão, perguntei-lhes se sabiam quantas vezes o coração batia por dia. Depois de ouvir os seus palpites, disse-lhes que o nosso coração batia, aproximadamente, 100 000 vezes por dia. Foi então num clima de admiração por parte dos alunos que se introduziu a centena de milhar, sendo que o número 100 000 foi representado, seguidamente, por um aluno na cartolina da classe dos números através de palhinhas. Entretanto, foram trabalhados outros números com o apoio desse material, o qual foi fundamental para compreenderem a decomposição dos números.

Figura 59. Representação de números na cartolina da classe dos números



Em suma, esta abordagem didática constituiu uma simbiose harmoniosa entre o ensinar e o aprender e possibilitou aos alunos uma formação com mais significado, sentido, criativa, coerente, contextualizada, sólida e completa, anulando a fragmentação dos conhecimentos e disciplinas. Desta forma, esta abordagem desencadeou a construção da aprendizagem de forma natural através da conexão entre os vários saberes e disciplinas. À luz do pensamento de Morin (2000), não restam sombras de dúvidas no que toca às vantagens da interdisciplinaridade, já que esta potencia a construção de aprendizagens significativas e ricas, acrescenta Pombo (2004).

7.3. Avaliando as Aprendizagens do 3.º B

Já vimos ao longo deste relatório que a avaliação contínua é indispensável para podermos refletir sobre a nossa ação. Assim, a avaliação do 3.º B baseou-se na observação diária dos alunos, na análise do registo fotográfico, do diário de bordo, dos trabalhos realizados pelos alunos e em grelhas de avaliação gerais das disciplinas e grelhas de avaliação semanais sobre o trabalho, a organização e a iniciativa dos alunos, que podem ser consultadas nos apêndices.

Ainda que a prática pedagógica não tenha durado muito tempo, foi possível notar algumas melhorias significativas, principalmente no comportamento dos alunos graças às atividades de relaxamento. Os alunos começaram a ser mais calmos, a ter mais confiança em si próprios, a compreender e expressar as suas emoções e a compreender e respeitar os colegas e as emoções dos mesmos. Ora, parafraseando Brazelton e Sparrow (2013), as crianças só conseguem compreender e respeitar as emoções do outro quando compreendem as suas.

As propostas de escrita criativa também foram muito úteis, não só na diminuição das dificuldades na escrita, mas também no aumento do repertório criativo e lexical dos alunos. Deste modo, é imperativo promover ambientes potencializadores da criatividade, pois através desta os alunos são levados a desafiar-se e a superar-se.

De um modo geral, os alunos fizeram progressos em todas as disciplinas com base nas grelhas de avaliação geral das mesmas. No entanto, foi sempre tido em atenção todo o processo que foi feito até tais resultados.

7.4. Refletindo a Prática Pedagógica

Chegado o momento de refletir sobre a prática pedagógica com o 3.º B, começo por dizer que foi uma experiência única, que jamais irei esquecer, pois proporcionou-me um leque de aprendizagens e reflexões que certamente irei levar para o futuro. Apesar de inicialmente o comportamento problemático da turma ser algo que me preocupava, acabou por melhorar com o passar do tempo. Para tal, foi importante ter construído uma boa relação com os alunos desde o início, com base no afeto, incentivo, elogio, compreensão, respeito e confiança. Tal como evidencia Portugal (1992), quando o professor estabelece uma boa relação com os alunos, estes aprendem melhor, daí que se não houver esta relação, todo o processo de aprendizagem fica condicionado.

O facto de não ter sido solicitado um projeto de investigação-ação e uma atividade com a comunidade educativa foi benéfico, no sentido em que nos fez ter mais tempo para apostar nas propostas didáticas. Como consequência, os alunos tiveram a oportunidade de construir aprendizagens mais contextualizadas, consistentes, completas e, por sua vez, significativas. Contudo, a prática pedagógica foi sempre desenvolvida à luz da metodologia de investigação-ação e tendo sempre em conta a relação com a comunidade educativa, elementos que são igualmente essenciais para o desenvolvimento dos alunos.

Será a escola inclusiva na prática? Nos momentos em que os alunos com dificuldades de aprendizagem tinham apoio especializado por parte da professora do Ensino Especial, tal apoio era dado fora da sala. Assim sendo, até que ponto a escola é inclusiva? O ideal não seria a professora do Ensino Especial cooperar juntamente com os outros professores dentro da sala, apoiando-os na adequação dos conteúdos? Nesta sequência de ideias, não poderia deixar de fazer referência a Perrenoud (2000b) e Correia (2008), que afirmam que o trabalho em equipa entre o professor titular de turma, o professor do Ensino Especial, os outros professores e profissionais de Educação e a família é fundamental para promover o sucesso escolar para todos.

Para concluir, sabendo que o docente não trabalha com números e abstrações, mas com crianças, pessoas únicas, concretas, há que olhar para elas numa perspetiva holística, conhecendo-as, respeitando-as e adequando o currículo não só à escola e à turma, mas também a cada uma delas (Patrício, 1992). Assim, foi com base neste princípio norteador que procurei intervir, fazendo um trabalho de diferenciação pedagógica, a fim de tentar chegar a todos os alunos.

Considerações Finais

O que faz um educador/professor? Toda a diferença. É com essa certeza cada vez mais presente na minha mente que chego ao fim de todo este processo. Após as várias experiências pedagógicas, cheguei à conclusão de que não há receitas nem fórmulas mágicas na Educação. A solução é adequarmos a nossa ação à realidade que temos em mãos. De facto, é fundamental atender às necessidades das crianças, mas também aos seus interesses, daí a importância de darmos voz às crianças e a partir desta planificar a nossa ação. O nosso propósito é fazer com que a escola seja um lugar onde as crianças gostem de estar. Para tal, é nosso dever colocá-las no centro do processo de ensino-aprendizagem, privilegiando a aprendizagem pela ação.

Reconhecendo a importância do lúdico, da brincadeira, do relaxamento, dos materiais diversificados, das Expressões Artísticas e do cruzamento das áreas e dos conhecimentos no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, estes fizeram parte de todas as minhas intervenções pedagógicas, inclusive o trabalho diferenciado. Ainda que este seja difícil na prática, é um trabalho que tem de ser feito, pois é a aprendizagem das crianças que está em causa e o docente não só tem o poder, como também tem o dever de fazê-la acontecer ao máximo.

Não poderia deixar de dizer que todas as experiências pedagógicas foram únicas e, por essa razão, especiais. Todas as crianças me marcaram pela sua maneira única de ser, por isso sou grata a cada uma delas por todas as aprendizagens, as quais levo comigo para a vida toda. A verdade é que ao mesmo tempo que nós estamos a ajudá-las a crescer, elas estão a ajudar-nos a crescer. Também não poderia deixar de referir o contributo de todas as Unidades Curriculares, quer da Licenciatura, quer do Mestrado, que me permitiram levar uma bagagem de conhecimentos para o terreno pedagógico, conhecimentos esses que orientaram e sustentaram a minha intervenção, tornando-a intencional e mais eficaz.

Apesar de já estarmos a assistir a algumas mudanças na Educação através das alterações curriculares, é necessário que esta continue a mudar para que seja transformada e, sobretudo, transformadora. Tendo em conta que para ser um bom profissional é preciso ser um bom ser humano, a escola não só deve formar para o mercado de trabalho, mas também educar para os valores, para que as crianças se tornem adultos solidários (Estrela, 2010). Assim sendo, o docente deve levar cada criança a aprender a ser e a tornar-se. Se todos cumprirem o seu papel neste aspeto, estaremos mais próximos de uma Educação de qualidade.

Normalmente perguntam se as crianças têm boas notas. Raramente perguntam como se sentem. Spitzer (2007) diz-nos que aprende melhor quem está motivado e bem

emocionalmente. Se é importante que as crianças sejam inteligentes a nível académico, também é importante que sejam inteligentes emocionalmente. Posto isto, há que criar ambientes onde estas possam expressar-se e aprender a gerir as suas emoções para que aprendam de forma mais eficaz e se desenvolvam de forma equilibrada. Caso contrário, mais tarde, podem ser adultos reprimidos, que não sabem lidar com as suas emoções nem com os desafios da vida. A escola, acima de tudo, deve preparar para a vida e contribuir para que as crianças sejam felizes em vez de exigir que sejam perfeitas. Até porque ninguém é, nem nunca vai ser perfeito e, além disso, só é possível terem melhores resultados quando se sentem bem e felizes. Onde há um aluno feliz há, sem dúvida, uma criança feliz.

Percebendo a importância da meditação no equilíbrio das crianças, esta devia ser uma prática diária em todas as escolas. Dado o pouco tempo das práticas pedagógicas e a carga de trabalho envolvente não tive a oportunidade de implementá-la. Em contrapartida, foi possível desenvolver atividades de relaxamento e exercícios de respiração em todas elas, que se revelaram benéficos para as crianças. A meditação também é benéfica, no sentido em que reduz o *stress*, a ansiedade e a impulsividade, aumenta a concentração e o bem-estar, daí que deva ser ensinada às crianças (Breyner, 2016). Sentimos cada vez mais a agitação e pressão do mundo e as crianças não são exceção. Neste sentido, a meditação é uma ferramenta que pode ajudá-las a libertar essa tensão quotidiana e até mesmo a pressão das fichas de avaliação. Portanto, o facto de estarem tranquilas aumenta não só o seu rendimento nestas, mas também nas atividades. Ora, vendo a grande utilidade da meditação no processo de ensino-aprendizagem, é uma prática que pretendo implementar futuramente.

Por fim, não poderia deixar de dizer que é imperativo fazer com que a sociedade mude a sua visão em relação à profissão do educador/professor. Muitos não reconhecem o seu papel e importância, julgando que se tratam de meros cuidadores. No entanto, existe algo que se chama intencionalidade pedagógica, que faz toda a diferença na ação do docente, a qual as pessoas desconhecem infelizmente, desvalorizando, desta maneira, esta profissão, que constitui a base de todas as outras profissões e é tão determinante para a mudança do mundo.

Referências

- Alarcão, I. (1996). Ser Professor Reflexivo. In I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. Campos (Ed.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 21-31). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Editora Cortez.
- Albuquerque, F. (2000). *A Hora do Conto: Reflexões sobre a Arte de Contar Histórias na Escola*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Almeida, L. S. (1993). *Capacitar a escola para o sucesso: Orientações para a prática educativa*. Vila Nova de Gaia: Edipsico.
- Almeida, L. S. & Freire, T. (1997). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Coimbra: APPORT – Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Alsina, À. (2004). *Desenvolvimento de Competências Matemáticas com Recursos Lúdico-Manipulativos: Para crianças dos 6 aos 12 anos*. Porto: Porto Editora.
- Alves, R. (2004). *Gaiolas ou Asas: A Arte do Voo ou a Busca da Alegria de Aprender*. Porto: Edições Asa.
- Amado, J. (2000). *A Construção da Disciplina na Escola: Suportes teórico-práticos*. Porto: Edições Asa.
- Amado, J. (Coord.) (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Andrea, I. & Alves, L. (2001). *Brinquedos: Criatividade, Pedagogia, Ambiente*. Lisboa: Ed. dos autores.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Bach, P. (2001). *O Prazer na Escrita*. Porto: Edições Asa.
- Barbosa, A. (2005). Arte na Educação: Interterritorialidade, Interdisciplinaridade e outros inter. *Visualidades: Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual*, 1, 39-44.

- Bastos, G. (2003). *Diferenciação Pedagógica para a Diversidade na Infância: Caderno de Apoio*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bell, J. (2002). *Como realizar um Projecto de Investigação: Um Guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva.
- Belo, F. (2013). Ensinar? Aprender, Sim! In A. Mendonça (Org.), *O Futuro da Escola Pública*. (pp. 240-247). Funchal: CIE-UMa.
- Bento, A. M. V. (2011). *As Etapas do Processo de Investigação: Do Título às Referências Bibliográficas*. Porto: Figueirinhas.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brazelton, T. B. (2006). *O grande livro da criança: o desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos*. Lisboa: Editorial Presença.
- Brazelton, T. B. & Sparrow, J. D. (2003). *A criança dos 3 aos 6 anos: o desenvolvimento emocional e do comportamento*. Lisboa: Editorial Presença.
- Brazelton, T. B., & Sparrow, J. D. (2013). *O Método Brazelton: A Criança e a Disciplina*. Lisboa: Editorial Presença.
- Breyner, T. M. (2016). *O Pequeno Buda: sobre a importância de ensinar meditação às crianças. Guia prático com exercícios*. Lisboa: Arena.
- Brickman, N. A. & Taylor, L. S. (1991). *Aprendizagem Activa: Ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cadório, L. & Simão, A. M. V. (2013). *Mudanças nas Concepções e Práticas dos Professores*. Lisboa: Edições Vieira da Silva.
- Caldeira, M. F. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Cardinet, J. (1993). *Avaliar é medir?* Porto: Edições Asa.
- Coelho, B. (2006). *Contar Histórias: Uma Arte sem idade*. São Paulo: Ática.

- Cordeiro, M. (2015). *O Grande livro dos Medos e das Birras*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Correia, L. M. (2008). *A Escola Contemporânea e a Inclusão de Alunos com NEE: Considerações para uma Educação com Sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2017). *Fundamentos da Educação Especial: Guia Prático para Educadores e Professores*. Braga: Flora Editora.
- Cosme, A. (2009). *Ser Professor: A Acção Docente como uma Acção de Interlocação Qualificada*. Porto: LivPsic.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular: Propostas e Estratégias de Acção*. Porto: Porto Editora.
- Costa, J. A. (1991). *Gestão Escolar: Participação, Autonomia, Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Texto Editora.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação-Acção: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13 (2), 455-479.
- Couvaneiro, C. & Reis, M. (2007). *Avaliar, Refletir, Melhorar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Cravo-Saúde, A. (1991). *Expressão e Educação, Ensino Básico: Fundamentação Psicopedagógica, Sugestões de Actividades*. Lisboa: Universitária Editora.
- Cruz, V. (2007). *Uma Abordagem Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Lidel.
- Cury, A. (2005). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes: Como formar jovens felizes e inteligentes*. Cascais: Pergaminho.
- Davis, M., Eshelman, E. R. & McKay, M. (1996). *Manual de Relaxamento e Redução do Stress*. São Paulo: Summus Editorial.
- Dehant, A. & Gille, A. (1974). *O Vosso Filho Aprende a Ler*. Coimbra: Edições Almedina.
- Dias, M. (2006). *Como abordar... A escrita expressiva e lúdica: técnicas e propostas didácticas*. Porto: Areal Editores.
- Díaz, A. (2003). *Avaliação da Qualidade das Escolas*. Porto: Edições Asa.
- Diez, J. J. (1989). *Família-Escola: Uma Relação Vital*. Porto: Porto Editora.

- Diogo, J. M. L. (1998). *Parceria Escola-Família: A caminho de uma Educação Participada*. Porto: Porto Editora.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação: O Papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. & Estrela, A. (1994). *A Técnica dos Incidentes Críticos no Ensino*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão Docente: Dimensões Afectivas e Éticas*. Porto: Areal Editores.
- Ferland, F. (2006). *O desenvolvimento da criança no dia-a-dia: do berço até à escola primária*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Ferrão, A. M. & Rodrigues, P. F. (2008). *Sementes de Música para bebés e crianças*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Fonseca, V. (2010). *Manual de Observação Psicomotora: Significação Psiconeurológica dos seus Factores*. Lisboa: Âncora Editora.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (2012). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Gardner, H. (1994). *A Criança Pré-Escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Garvey, C. (1979). *Brincar*. Lisboa: Moraes Editores.
- Gaspar, M. I. & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gesell, A. (2000). *A Criança dos 0 aos 5 anos: o bebé e a criança na cultura dos nossos dias*. Lisboa: Dom Quixote.

- Gonçalves, G. (1973). *Didáctica da Língua Nacional*. Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, I. (2008). *Avaliação em Educação de Infância: Das Concepções às Práticas*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Gouveia, F. (2016). Da Didática à Matética: O Papel do Professor como Mediador Qualificado. In F. Gouveia & G. Pereira (Orgs.), *Didática e Matética* (pp. 23-46). Funchal: CIE-UMa.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Grisi, R. (1971). *Didática Mínima*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Guerra, M. S. (2003). *No Coração da Escola: Estórias sobre a Educação*. Porto: Edições Asa.
- Guillaud, M. (2012). *Relaxar as crianças no jardim de infância: como descontrair com atividades simples e eficazes*. Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jacinto, M. (2003). *Formação Inicial de Professores: Concepções e Práticas de Orientação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Leal, I. (2015). *Meditação e relaxamento para crianças: um guia para pais e professores*. Lisboa: Chiado Editora.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: Um Guia Prático para o Professor*. Lisboa: Lidel.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2010). *O professor faz a diferença: na aprendizagem dos alunos, na realização escolar dos alunos, no sucesso dos alunos*. Lisboa: Lidel.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lidel.
- Lowe, J. & Istance, D. (1989). *As Escolas e a Qualidade*. Porto: Edições Asa.
- Magalhães, G. M. (2007). *Modelo de Colaboração: Jardim-de-Infância/Família*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

- Maia, J. S. (2008). *Aprender... Matemática do Jardim-de-Infância à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Marchão, A. J. G. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico: Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Marques, R. (1998). *Educação Hoje: Educação Cívica e Desenvolvimento Pessoal e Social: Objectivos, Conteúdos e Métodos*. Lisboa: Texto Editora.
- Martins, A. (2002). *Didáctica das Expressões*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Martins, M. A. & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Melo, M. (2005). *A Expressão Dramática: À Procura de Percursos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Mendonça, M. (1997). *A Educadora de Infância: Traço de União entre a Teoria e a Prática*. Porto: Edições Asa.
- Mesquita, E. (2011). *Competências do Professor: Representações sobre a Formação e a Profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância: Teorias e práticas*. Porto: Profedições.
- Mialaret, G. (1997). *A Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Migueis, M. R. & Azevedo, M. G. (2007). *Educação Matemática na Infância: Abordagens e Desafios*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro.
- Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moita, M. C. (2012). *Para uma ética situada dos profissionais de educação de infância*. Lisboa: APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Molina, M. J. (2015). *Socorro, sou professor!* Lisboa: Bookout.

- Morgado, J. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições Asa.
- Morgado, J. (2001) *A relação pedagógica: diferenciação e inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação: Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J. (2018). Políticas, contextos e currículo: desafios para o século XXI. In J. Morgado, J. Sousa, A. F. Moreira & A. Vieira (Orgs.), *Currículo, Formação e Internacionalização: desafios contemporâneos* (pp. 71-82). Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Morgado, J. & Silva, C. (2019). Articulação Curricular e Inovação Educativa: caminhos para a flexibilidade e autonomia. In J. Morgado, I. C. Viana & J. A. Pacheco (Orgs.), *Currículo, Inovação e Flexibilização* (pp. 129-148). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Morin, E. (2000). *Os Sete Saberes Necessários à Educação do futuro*. São Paulo: Cortez.
- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula: Um Guia para Professores*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva da Associação Criança. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 97-117). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2000). *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2008). *Organização Curricular Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2009). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill.

- Pato, M. H. (2010). *Trabalho de Grupo no Ensino Básico: Guia Prático para Professores*. Lisboa: Texto Editores.
- Patrício, M. F. (1992). *A Formação de Professores à Luz da Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: Texto Editora.
- Pereira, L. A. (2008). *Escrever com as crianças: Como fazer bons leitores e escritores*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1993). Não Mexam na Minha Avaliação! Para uma Abordagem Sistemática da Mudança Pedagógica. In A. Estrela & A. Nóvoa (Orgs.), *Avaliações em Educação: Novas perspetivas* (pp.173-188). Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2000a). *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2000b). *Pedagogia Diferenciada: Das Intenções à Ação*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Peterson, P. D. (2003). *O Professor do Ensino Básico: Perfil e Formação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pimentel, T., Vale, I., Freire, F., Alvarenga, D. & Fão, A. (2010). *Matemática nos Primeiros Anos: Tarefas e Desafios para a Sala de Aula*. Lisboa: Texto Editores.
- Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade: Ambições e Limites*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Ponte, J. P. & Serrazina, M. L. (2000). *Didáctica da Matemática do 1º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Cidine.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Read, H. (2007). *Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.
- Ribeiro, A. C. (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, L. C. (1997). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.

- Rief, S. F. & Heimburge, J. A. (2000). *Como Ensinar Todos os Alunos na Sala de Aula Inclusiva: Estratégias prontas a usar, Lições e Atividades concebidas para ensinar Alunos com Necessidades de Aprendizagem Diversas*. Porto: Porto Editora.
- Robinson, K. (2011). *Out of Our Minds: Learning to be Creative*. United Kingdom: Capstone Publishing.
- Roldão, M. C. (1999a). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. C. (1999b). *Os Professores e a Gestão do Currículo: Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências: As Questões dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. C. & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular: Para a Autonomia das Escolas e Professores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sá, A. (1997). *A Aprendizagem da Matemática e o Jogo*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Sá, E. (2013). *Queremos melhores pais!* Alfragide: Lua de Papel.
- Santos, A. (1989). *Mediações Artístico-Pedagógicas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, S. (2010). *O Brincar na Escola: Metodologia lúdico-vivencial, coletânea de jogos, brinquedos e dinâmicas*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Serrazina, M. L. (2007). *Ensinar e Aprender Matemática no 1.º Ciclo*. Lisboa: Texto Editores.
- Silva, H. S. & Lopes, J. (2015). *Eu, Professor, Pergunto: 20 Respostas sobre Planificação do Ensino-Aprendizagem, Estratégias de Ensino e Avaliação*. Lisboa: Pactor Editora.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sobrinho, J. G. (2000). *A Criança e o Livro: A Aventura de Ler*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação: Drama e Dança*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, J. C. M. (2012). *A Formação Contínua de Professores: Modelos, Políticas e Percursos*. Fafe: Editora Labirinto.
- Spitzer, M. (2007). *Aprendizagem: Neurociências e a Escola da Vida*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional: Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Amadora: McGraw-Hill.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade: Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Trindade, R. & Cosme, A. (2010). *Educar e aprender na escola: questões, desafios e respostas pedagógicas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- UNESCO. (2006). *Roteiro para a Educação Artística: Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI*. (F. Agarez, Trad.), Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO.
- Valadares, J. & Moreira, M. (2009). *A Teoria da Aprendizagem Significativa: Sua fundamentação e implementação*. Coimbra: Edições Almedina.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande: A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.
- Veloso, R. M. (2011). Os grandes leitores do pré-escolar. *Cadernos de Educação de Infância*, 92, 4-8.
- Vicente, N. (2004). *Guia do Gestor Escolar – Da Escola de Qualidade Mínima Garantida à Escola com Garantia de Qualidade*. Porto: Edições Asa.
- Vieira, F. (2014). Pedagogia, Formação e Investigação. In F. Vieira (Org.), *Quando os Professores Investigam a Pedagogia em busca de uma educação mais democrática* (pp.11-57). Ramada: Edições Pedagogo.
- Vygotsky, L. S. (1998). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.

- Walle, J. (2009). *Matemática no Ensino Fundamental: Formação de professores e aplicação em sala de aula*. Porto Alegre: Artmed.
- Wassermann, S. (1994). *Brincadeiras Sérias na Escola Primária*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Zabalza, M. A. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Zabalza, M. A. (1994). *Diários de Aula: Contributo para o Estudo dos Dilemas Práticos dos Professores*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. A. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Legislação

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto (Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário).

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto (Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico).

Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho (Organização Curricular para o 1.º Ciclo do Ensino Básico).

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (Estabelece o currículo dos Ensinos Básico e Secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens).

Despacho Normativo n.º 5220/97, de 4 de agosto (Aprovação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar).

Despacho Normativo n.º 9180/2016, de 19 de julho (Homologa as novas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar).

Despacho Normativo n.º 5908/2017, de 5 de julho (Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a realização do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos Ensinos Básico e Secundário no ano letivo de 2017-2018).

Despacho Normativo n.º 6944-A/2018, de 19 de julho (Aprovação das Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico).

Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar).