

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Filipa José Teixeira Nóbrega

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

dezembro | 2017

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Filipa José Teixeira Nóbrega
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

ORIENTADORA
Maria Fernanda Baptista Pestana Gouveia



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

Filipa José Teixeira Nóbrega

**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, dezembro de 2017

Crianças são como borboletas ao vento... algumas voam rápido... algumas pausadamente, mas todas voam do seu melhor jeito... cada uma é diferente, cada uma é linda e cada uma é especial.

Alexandre Lemos

Agradecimentos

O presente relatório é o símbolo da conclusão daquele que não representa apenas um simples percurso académico, mas sim a concretização de uma aspiração de infância. Contudo, este não é fim, mas apenas o início da realização de um sonho. O percurso nem sempre foi fácil e foram várias as pedras que surgiram ao longo do caminho, mas tive sempre junto a mim pessoas fantásticas que me ajudaram a ultrapassar todos os obstáculos. Para mim, uma vitória sabe sempre melhor quando a posso partilhar com aqueles que mais me apoiam e é a eles que pretendo deixar as minhas mais profundas palavras de agradecimento.

Ao meu avô, que é agora uma estrelinha brilhante no céu. A tua partida foi uma enorme marca neste percurso. Obrigada por teres sido, à tua maneira, o avô mais carinhoso do mundo.

Aos meus pais, que são sem sombra de dúvidas as pessoas mais importantes da minha vida. Tantas foram as noites sem dormir e os telefonemas de madrugada para perguntar se o trabalho estava quase pronto e se já ia para casa.

À minha mãe, que é o meu maior apoio e que sempre me deu forças para levar à vante esta longa caminhada. Por todo o amor, os mimos e a força, um enorme obrigada!

Ao meu pai, que sempre acreditou nas minhas capacidades e que sempre me incentivou a continuar. Obrigada por todo o amor, toda a disponibilidade e todo o carinho demonstrado diariamente!

À minha irmã, que sempre me apoiou neste percurso e me ajudou a evitar noites perdidas em volta de cartolinas, colas e tesouras. Obrigada por estares sempre presente e me ajudares nos meus momentos de ansiedade. Por todo o amor, atenção e carinho te agradeço.

Ao meu irmão, que, apesar de ter estado quase sempre à distância de uma viagem de avião, sempre acreditou em mim. Obrigada por teres sido um exemplo através da tua força em realizar tantas tarefas em simultâneo e, ainda assim, conseguires sucesso em todas elas.

Aos meus avós, que sempre se preocuparam em saber como estava a correr o meu percurso e que sempre me deram forças para o terminar.

Ao Luís, que surgiu no momento certo para me acompanhar desde o início desta jornada. Obrigada por todo o amor e carinho que sempre me deste e por toda a paciência que tiveste em suportar alguns dos meus momentos menos bons. Obrigada ainda por toda

a ajuda que me deste na função de “engenheiro” e por movimentares outros engenheiros em auxílio das ideias informáticas ou tecnológicas que iam surgindo nalguns trabalhos. Sem vocês não teria sido a mesma coisa. Apesar dos altos e baixos por que fomos passando ao longo destes cinco anos, foste uma peça fundamental no meu caminho. Por isso, o meu enorme obrigada.

À Margarida, à Mónica e à Carolina, minhas amigas e parceiras nesta caminhada, agradeço todo o companheirismo e amizade. Considero-me sortuda em ter-vos conhecido.

À Margarida, que me acompanhou sempre! Foste a minha companheira de noites e dias, de preguiça e euforia, de alegrias e tristezas. És um poço infindável de abraços e sorrisos. Tenho a certeza que sem ti este percurso não teria tido metade da qualidade que teve. E sim, Margarida, não me vou esquecer que tu és e sempre serás a nossa estrela!

À Mónica, pela sua amizade, compreensão e paciência. É com gratidão que olho para trás e recordo o momento em que o nosso percurso se cruzou. Apesar de inesperado, valeu cada lágrima que derramaste. Por me disponibilizares sempre um ombro amigo, o meu enorme obrigada.

À Carolina, que tal como a Mónica se juntou a mim por mero acaso. E que ótimo acaso! Obrigada pela amizade e pela paciência em aturar as minhas discórdias, sei que nem sempre fui fácil. Por todos os momentos bem passados, o meu sincero obrigada!

À Bárbara que, pela falta de tempo, pouco contactei nesta última fase. No entanto, a amizade é um sentimento que prevalece, independentemente do tempo ou da distância. Por toda a amizade demonstrada desde os nossos anos de colégio, um enorme obrigada.

À Joana Milene cuja força eu tanto admiro. És a prova de que quando se quer muito uma coisa, se vai à luta e se consegue. Obrigada pela tua amizade.

À Nina e à Manuela, pelos almoços em que partilhámos frustrações, mas também em que desanuviámos a pressão do estágio dando força umas às outras. Às minhas companheiras de estágio nos Salesianos, muito obrigada!

À minha orientadora científica, professora Doutora Fernanda Gouveia, um muito obrigada pela partilha de conhecimentos e pela forma minuciosa como foi analisando o meu trabalho.

À educadora cooperante Liliana Serrão, que foi das pessoas mais simples e carinhosas que conheci, agradeço a tão calorosa forma como me acolheu na sua sala. Um muito obrigada pela segurança que sempre me transmitiu.

À professora cooperante Cristina Silva, pela confiança que depositou em mim no exercício da minha prática. Obrigada pela disponibilidade que sempre demonstrou para ajudar-me.

Ao professor cooperante Miguel Gomes, pela sua enorme simpatia e pela pessoa admirável que é. Obrigada por toda a confiança depositada em mim. Apesar de ter tido a humildade de afirmar que não era ninguém para me ensinar alguma coisa, é certo que aprendi muito consigo.

Não podia terminar sem antes deixar a minha mais sincera palavra de agradecimento a todas as crianças que se cruzaram no meu caminho ao longo de todos estes anos. Em especial, às crianças com quem passei momentos memoráveis nas práticas pedagógicas por que passei.

Aos meninos da Sala Verde, que tão facilmente me cativaram e fizeram brilhar os meus olhos.

Às crianças do 3.º A, que, por tão calorosa receção, preencheram o meu coração.

Às crianças do 1.º C, que me encheram de mimos e que pintaram os meus dias com mais cor.

A todos os que me marcaram,
o meu mais sincero obrigada!

Resumo

A elaboração do presente relatório tem como finalidade a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pela Universidade da Madeira. O seu conteúdo pauta-se por um relato sustentado de um conjunto de experiências vivenciadas ao longo das práticas pedagógicas desenvolvidas, tanto na vertente da Educação Pré-Escolar, como na vertente do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A primeira prática pedagógica desenvolveu-se na vertente da Educação Pré-Escolar, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos, e teve lugar na Escola do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ajuda, tendo-se baseado na metodologia de investigação-ação. Do mesmo modo, a segunda prática pedagógica baseou-se nessa mesma metodologia, porém desenvolveu-se na vertente do 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa turma de 3.º ano da Escola Básica do 1.º 2.º e 3.º Ciclos Bartolomeu Perestrelo. Por fim, a terceira prática pedagógica teve lugar no Colégio Salesianos-Funchal, numa turma de 1.º ano. Ao contrário das práticas anteriores, esta teve um maior enfoque nas questões didáticas, não tendo sido desenvolvida em torno da mesma qualquer projeto de investigação-ação.

Assim, ao longo do corpo deste relatório encontra-se um processo de autoanálise crítica e reflexiva, suportada por um conjunto de pressupostos teóricos que fundamentam toda a ação desenvolvida. Para tal, apresenta-se, inicialmente, um corpo teórico que incide em diversas questões fundamentais à análise do exercício da docência e termina-se com a explanação reflexiva e fundamentada de toda a ação educativa desenvolvida.

Através das práticas desenvolvidas é possível compreender que não existem prescrições universais para a ação educativa docente. Os docentes são os criadores das suas próprias práticas. Assim, se as suas ações forem fundamentadas e baseadas num ciclo reflexivo, avaliativo e reformativo, estarão certamente a percorrer um caminho em direção a horizontes educativos de qualidade.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Prática pedagógica; Investigação-Ação; Didática.

Abstract

The purpose of this report is to obtain a Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, by the University of Madeira. Its content is based on a sustained report of a set of experiences lived through the pedagogical practices developed in the component of Pre-School Education and in the component of the 1st Cycle of Basic Education. The first pedagogical practice was developed in the component of Pre-School Education, with a group of children between 5 and 6 years old, and took place in the School of the 1st Cycle with Pre-school of Ajuda, based on the research-action methodology. In the same way, the second pedagogical practice was based on this same methodology, but it was developed in the 1st Cycle of Basic Education, in a 3rd year class of the Basic School of 1st 2nd and 3rd Cycles Bartolomeu Perestrelo. Finally, the third pedagogical practice took place in the Salesianos College-Funchal, in a 1st year class. Unlike the previous practices, this one had a greater focus in the didactic subjects, not having been developed around a research-action project.

Thus, throughout the body of this report is a process of critical and reflexive self-analysis supported by a set of theoretical assumptions that underlie all the action developed. For this, a theoretical body is presented initially, which focuses on several fundamental questions to the analysis of the teaching practice and ends with a reflexive and informed explanation of all the educational action developed.

Through the practices developed it is possible to understand that there are no universal prescriptions for educational action. Teachers are the creators of their own practices. Thus, if their actions are grounded and based on a reflective, evaluative and reforming cycle, they will be on their way to quality educational horizons.

Keywords: Pre-School Education; 1st Cycle of Basic Education; Pedagogical practice; Research-Action; Didactics.

Sumário

Agradecimentos	V
Resumo	IX
Abstract	XI
Índice de Figuras	XVII
Índice de Quadros.....	XXI
Índice de Gráficos.....	XXIII
Índice de Apêndices do CD-ROM.....	XXV
Lista de Siglas.....	XXVII
Introdução	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO.....	5
Capítulo I - A profissão docente: que responsabilidade?.....	7
1.1. O desenvolvimento profissional docente: da formação inicial à contínua.....	7
1.2. O perfil do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico	9
1.3. Investigação e reflexão: uma chave para o sucesso	11
Capítulo II – O currículo nas primeiras etapas da Educação Básica	15
2.1. Currículo: gestão ou prescrição?.....	15
2.2. O currículo para a Educação Pré-Escolar e para o 1.º Ciclo do Ensino Básico	18
2.2.1. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	18
2.2.2. Organização curricular para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	20
Capítulo III - Motivação: um requisito fundamental na construção de aprendizagens. Como promovê-la?	23
3.1. Diferenciação pedagógica: fazer emergir um ambiente inclusivo	25
3.2. Aprendizagem cooperativa: um processo compartilhado na construção da aprendizagem	26
3.3. Brincar e aprender: a importância da atividade lúdica na infância	28
3.4. A escrita criativa: conceber, escrever, aprender.....	30
3.5. Relação família-escola: um trabalho de parceria para a promoção de um ambiente de aprendizagem de qualidade.....	31
Capítulo IV - O desenvolvimento da sociomoralidade da criança	35
4.1. Promover o desenvolvimento da sociomoralidade em contexto educativo? Porquê?.....	35
4.2. Como desenvolver competências sociomorais na escola?	36

Capítulo V - Metodologia de investigação-ação	39
5.1. Fases da investigação-ação.....	41
5.2. Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados.....	42
5.3. Limites da investigação	44

PARTE II – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: UM PERCURSO DE APRENDIZAGEM..... 45

Capítulo VI - Prática pedagógica em contexto de Educação Pré-Escolar	47
6.1. Conhecendo o ambiente educativo.....	48
6.1.1. O meio envolvente.....	49
6.1.2. A escola	50
6.1.3. A Sala Verde.....	51
6.1.4. O grupo	53
6.2. Construindo aprendizagens com o grupo da Sala Verde.....	55
6.2.1. A promoção do desenvolvimento sociomoral das crianças – da observação à ação	56
6.2.2. O processo de intervenção: promovendo uma aprendizagem holística.....	58
6.2.2.1. O desenvolvimento da sociomoralidade das crianças.....	58
6.2.2.2. A inclusão das famílias no processo educativo das crianças	65
6.2.2.3. O domínio da linguagem oral através do conto, reconto e exploração de histórias	74
6.2.3. A intervenção com a Comunidade Educativa.....	79
6.3. Refletindo a ação pedagógica.....	82
Capítulo VII - Prática pedagógica em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico – 3.º ano de escolaridade	85
7.1. Conhecendo o ambiente educativo.....	86
7.1.1. O meio envolvente.....	86
7.1.2. A escola	88
7.1.3. A sala	89
7.1.4. A turma	90
7.2. Construindo aprendizagens com a turma do 3.º A	91
7.2.1. O desenvolvimento da Escrita Criativa – da observação à ação	92
7.2.2. O processo de intervenção: promovendo uma aprendizagem holística.....	94
7.2.2.1. A Escrita Criativa no aperfeiçoamento da produção textual	94
7.2.2.2. O trabalho cooperativo no desenvolvimento de competências diversificadas	100

7.2.2.3. A utilização de materiais na construção de aprendizagens concretas	104
7.2.3. A intervenção com a Comunidade Educativa.....	107
7.3. Refletindo a ação pedagógica.....	111
Capítulo VIII - Prática pedagógica em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico – 1.º ano de escolaridade.....	115
8.1. Conhecendo o ambiente educativo.....	116
8.1.1. O meio envolvente.....	116
8.1.2. A escola	117
8.1.3. A sala	118
8.1.4. A turma	120
8.2. Construindo aprendizagens com a turma do 1.º C	121
8.2.1. O processo de intervenção: promovendo uma aprendizagem holística... 122	
8.2.1.1. Cenários de aprendizagem: aplicação prática do conhecimento.....	123
8.2.1.2. A atividade lúdica e os materiais como fonte de motivação.....	129
8.2.1.3. A Educação para a Saúde.....	137
8.3. Refletindo a ação pedagógica.....	142
Considerações finais	145
Bibliografia.....	147
Legislação	157

Índice de Figuras

Figura 1: <i>Sistema de gestão de qualidade (Adaptado de Cardoso, 2013)</i>	12
Figura 2: <i>Freguesia de São Martinho</i>	49
Figura 3: <i>EBI/PE da Ajuda</i>	50
Figura 4: <i>Planta tridimensional da Sala Verde</i>	52
Figuras 5, 6 e 7: <i>Trabalho cooperativo na atividade alusiva ao Pão-por-Deus</i>	59
Figuras 8 e 9: <i>Trabalho cooperativo na atividade alusiva ao São Martinho</i>	60
Figura 10: <i>Quadro do Bom Comportamento</i>	62
Figuras 11 e 12: <i>Construção das regras da Sala Verde</i>	64
Figura 13: <i>Regra da Sala Verde</i>	64
Figuras 14, 15, 16 e 17: <i>Livros construídos pelas crianças e suas famílias</i>	66
Figuras 18 e 19: <i>Apresentação dos livros da família</i>	67
Figura 20: <i>Mural da Família</i>	70
Figuras 21 e 22: <i>Elaboração da moldura e desenhos para o mural da família</i>	70
Figura 23: <i>Convite para o Dia Aberto à Família</i>	71
Figuras 24 e 25: <i>Pintura das telas no Dia Aberto à Família</i>	72
Figura 26: <i>Interação fantoche-crianças</i>	75
Figura 27: <i>Representação da Lenda de S. Martinho através de Sombras Chinesas</i>	76
Figura 28: <i>Capa do livro "O Rato Renato não quer ir à escola"</i>	77
Figura 29: <i>Reconto da história "O Rato Renato não quer ir à escola"</i>	78
Figura 30: <i>Caixas para a recolha de alimentos</i>	80
Figura 31: <i>Exposição das telas realizadas no Dia Aberto à Família</i>	80
Figura 32: <i>Aula de zumba kids</i>	81
Figura 33: <i>Entrega dos alimentos ao representante da associação</i>	81

Figura 34: <i>Freguesia do Imaculado Coração de Maria</i>	87
Figura 35: <i>EB123/PE Bartolomeu Perestrelo</i>	88
Figura 36: <i>Planta tridimensional da sala do 3.º A</i>	90
Figura 37: <i>Texto coletivo acerca da turma</i>	96
Figura 38: <i>Construção da banda desenhada</i>	98
Figura 39: <i>Cartaz informativo acerca dos meios de transporte terrestre</i>	98
Figura 40: <i>Excerto da descrição de um itinerário</i>	98
Figuras 41, 42 e 43: <i>Construção das páginas do livro “A princesa e o dragão”</i> ...	102
Figura 44: <i>Construção de adereços para a dramatização</i>	103
Figuras 45, 46 e 47: <i>Dramatização da história “A princesa e o dragão”</i>	104
Figura 48: <i>Medição da secretária da docente</i>	105
Figura 49: <i>Experiência com íman</i>	106
Figura 50: <i>Registo das conclusões</i>	106
Figura 51: <i>Apresentação das experiências à turma</i>	106
Figura 52: <i>Primeira estação</i>	109
Figura 53: <i>Segunda estação</i>	109
Figura 54: <i>Quarta estação</i>	110
Figura 55: <i>Aula de zumba kids</i>	110
Figura 56: <i>Freguesia de Santa Maria Maior</i>	116
Figura 57: <i>Colégio Salesianos - Funchal</i>	117
Figura 58: <i>Organização inicial da sala</i>	118
Figura 59: <i>Organização da sala em “U”</i>	119
Figuras 60 e 61: <i>Apresentação das ilustrações</i>	127
Figura 62: <i>Jogo do dominó</i>	129

Figura 63: <i>Material de consolidação da adição</i>	130
Figura 64: <i>Material de consolidação da adição</i>	130
Figura 65: <i>Material de consolidação da subtração</i>	131
Figuras 66 e 67: <i>Jogo dos dados</i>	132
Figura 68: <i>Ditado com balões</i>	133
Figura 69: <i>Jogo do dado com vogais</i>	134
Figura 70: <i>Ilustração das respostas às adivinhas</i>	135
Figura 71: <i>Construção do puzzle acerca da alimentação saudável</i>	136
Figuras 72 e 73: <i>Exploração dos cartazes alusivos à higiene corporal</i>	138
Figura 74: <i>Dente saudável e dente não saudável</i>	139
Figura 75: <i>Construção da roda dos alimentos</i>	140
Figuras 76 e 77: <i>Folheto informativo acerca da alimentação saudável</i>	141

Índice de Quadros

Quadro 1: <i>Recursos físicos e materiais da EBI/PE da Ajuda</i>	51
Quadro 2: <i>Habilitações literárias dos pais das crianças</i>	54
Quadro 3: <i>Excerto do Diário de Bordo de 9 de novembro</i>	60
Quadro 4: <i>Excerto do Diário de Bordo de 4 de novembro</i>	61
Quadro 5: <i>Excerto do Diário de Bordo de 10 de novembro</i>	63
Quadro 6: <i>Excerto do Diário de Bordo de 23 de novembro</i>	67
Quadro 7: <i>Excerto do Diário de Bordo de 9 de novembro</i>	76
Quadro 8: <i>Excerto da parte da história “A árvore gigante”</i>	125
Quadro 9: <i>Excerto da parte da história “Um Natal bem quentinho”</i>	126

Índice de Gráficos

Gráfico 1: <i>Hábitos de vida dos alunos</i>	141
---	-----

Índice de Apêndices do CD-ROM

Pasta 1 – Relatório de Estágio de Mestrado

Pasta 2 – Intervenção Pedagógica em Educação Pré-Escolar

Apêndice A: Planificações

Apêndice B: Diários de Bordo

Apêndice C: Lenda de São Martinho

Apêndice D: Pedido de construção do livro da família

Apêndice E: História “A Maria Trancinhas e os 5 sentidos”

Apêndice F: Pedido de colaboração para a recolha solidária

Apêndice G: Informação acerca da venda das telas

Pasta 3 – Intervenção Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico (3.º ano)

Apêndice H: Planificações

Apêndice I: Diários de Bordo

Apêndice J: Texto para expandir

Apêndice K: Página de Banda Desenhada

Apêndice L: Texto descritivo de um itinerário

Apêndice M: Ficha de expansão e redução de frases

Apêndice N: Guião para a dramatização da história “A princesa e o dragão”

Apêndice O: Fichas de registo das experiências com ímanes

Pasta 4 – Intervenção Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º ano)

Apêndice P: Planificações

Apêndice Q: História “O presente encantado do Paulo”

Apêndice R: Continuação da história “O presente encantado do Paulo” (“A árvore gigante”)

Apêndice S: Continuação da história “O presente encantado do Paulo” (“A triste viagem à Turquia”)

Apêndice T: Continuação da história “O presente encantado do Paulo” (“Uma viagem sobre rodas”)

Apêndice U: Final da história “O presente encantado do Paulo” (“Um Natal bem quentinho”)

Apêndice V: Ficha de registo – jogo dos dados

Apêndice W: Ficha de registo – ditado com balões

Apêndice X: Adivinhas – ditongos “eu” e “ei”

Apêndice Y: Roda dos alimentos

Apêndice Z: Questionário acerca dos hábitos de vida dos alunos

Lista de Siglas

CEB – Ciclo do Ensino Básico

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

EB123/PE – Escola Básica do 1.º 2.º e 3.º Ciclos com Pré-Escolar

EPE – Educação Pré-Escolar

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Introdução

O presente relatório constitui a materialização de todas as experiências vivenciadas em contexto prático, representando, assim, o culminar de todo um percurso de formação inicial. Como tal, reflete as principais situações decorrentes da prática pedagógica desenvolvida, tanto na vertente da Educação Pré-Escolar (EPE), com o grupo da Sala Verde da Escola do 1.º Ciclo com Pré-Escolar (EB1/PE) da Ajuda, como na vertente do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), com a turma do 3.º A da Escola Básica do 1.º 2.º e 3.º Ciclos com Pré-Escolar (EB123/PE) Bartolomeu Perestrelo e a turma do 1.º C do Colégio Salesianos-Funchal.

De acordo com Formosinho (2001), neste contexto de formação inicial, a prática pedagógica pauta-se pela iniciação dos alunos na realidade prática da docência e, através desta, pelo desenvolvimento de competências que os conduzam a um futuro profissional oportuno e consistente. Porém, como refere Gonçalves (2001), na prática docente não existem modelos didáticos universais e incontestáveis. Para o mesmo autor, cada docente “(...) é, no seu lugar e à sua maneira, um inventor e um explorador de possíveis, contra tudo e contra todos...” (p. 301). Por esse motivo, é crucial que os docentes se mantenham informados teoricamente e, aliando esses conhecimentos aos seus saberes, crenças e ideologias, sejam capazes de experimentar, sem medos, as suas ideias, baseando-se sempre num processo de planificação-implementação-avaliação-reformulação da sua ação. Foi neste sentido que as práticas pedagógicas que serão alvo de análise se desenvolveram, numa busca constante pelo aperfeiçoamento da ação pedagógica e sempre com o intuito de promover situações de aprendizagem ricas e significativas para as crianças, sendo certo que, ao ter sido um percurso de altos e baixos, se traduziu numa enorme aprendizagem.

Uma vez que a fundamentação teórica relativa a situações decorrentes das práticas pedagógicas desenvolvidas é essencial para analisar e refletir todo esse processo, o presente relatório apresenta duas partes distintas: um *corpus* teórico e uma componente dedicada à *praxis* desenvolvida *in loco*.

Assim sendo, na primeira parte deste relatório é feito um enquadramento teórico e metodológico, subdividido em cinco capítulos, que abordam aspetos pelos quais se basearam as práticas pedagógicas desenvolvidas. No primeiro capítulo, enfatiza-se a profissão docente como uma responsabilidade no desenvolvimento das crianças. Como tal, faz-se referência à importância de o percurso de um profissional docente não se limitar

à formação inicial, pois, contrariamente, deverá ser uma aposta contínua. Além disso, destacam-se, ainda, as características e competências que devem ser desenvolvidas para uma adequada prática da docência, tanto pelo educador de infância como pelo professor do 1.º CEB, sempre com o objetivo de proporcionar às crianças o melhor percurso educativo possível. Por fim, aponta-se a importância da emergência de atitudes reflexivas e investigativas por parte dos docentes, de modo a garantirem às suas crianças uma ação fundamentada, ponderada e adequada às suas especificidades.

Seguidamente, no segundo capítulo, enunciam-se algumas questões relacionadas com o currículo nas primeiras etapas da Educação Básica. Assim sendo, começa-se por evidenciar a imperatividade de se levar a cabo uma gestão flexível do currículo, dando-se primazia à adequação do mesmo aos interesses e necessidades das crianças, uma vez que são elas que se encontram no centro de todo o processo educativo. Posteriormente, abordam-se algumas questões relacionadas com o currículo na EPE e no 1.º CEB, refletindo-se acerca da forma como estas duas vertentes se encontram organizadas e ainda acerca das orientações emanadas do Ministério da Educação (ME) em relação às mesmas.

À posteriori, no terceiro capítulo, faz-se alusão a um requisito considerado fundamental na construção de aprendizagens, nomeadamente a motivação. Partindo desta questão enuncia-se um conjunto de estratégias que, apesar de não terem como objetivo único a motivação, contribuem largamente para a sua emergência. São estas, então, a diferenciação pedagógica, a aprendizagem cooperativa, as atividades lúdicas, a escrita criativa e a relação família-escola.

Em seguida, no quarto capítulo, abordam-se algumas questões relacionadas com o desenvolvimento da sociomoralidade da criança, uma vez que esta foi a temática desenvolvida no projeto de investigação concretizado na vertente da EPE. Ao longo do capítulo, é, então, enfatizada a importância do desenvolvimento sociomoral da criança desde tenra idade, bem como são apresentadas algumas estratégias que o permitem promover.

Terminado o enquadramento teórico, passa-se, portanto, para o quinto capítulo, onde é feito um enquadramento metodológico das práticas pedagógicas desenvolvidas. Uma vez que as duas primeiras práticas foram baseadas numa metodologia de investigação-ação, foi relevante dedicar parte deste relatório a esta questão. Como tal, neste capítulo, faz-se referência às fases inerentes a um processo de investigação-ação, às técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados, que são fundamentais para o registo e avaliação de todo o processo, e ainda os limites de uma investigação.

No que concerne à segunda parte deste relatório, esta encontra-se subdividida em três grandes partes, que correspondem, cada uma delas, a uma prática pedagógica desenvolvida em contexto educativo. Deste modo, os três capítulos apresentam uma estrutura semelhante, à exceção do terceiro, em que não é apresentada uma atividade com a comunidade educativa e que, por não ter sido desenvolvido em torno da metodologia de investigação-ação, não comporta situações decorrentes da mesma. Assim, cada um destes capítulos apresenta uma contextualização inicial do ambiente educativo em que se desenvolveram as práticas, nomeadamente o meio envolvente, a escola, a sala e a turma/grupo. De seguida, atribui-se uma parte à descrição, análise e reflexão da intervenção pedagógica protagonizada, onde se referem algumas das estratégias utilizadas para promover as aprendizagens das crianças. Por fim, é feita uma reflexão crítica acerca de todo o processo de ensino-aprendizagem decorrente da ação desenvolvida, como forma de compreender a sua proficuidade e, conseqüentemente, aferir as situações que deveriam ou não ter sido realizadas de outra forma.

O relatório é concluído com um conjunto de considerações finais, momento em que se reflete um pouco acerca de todo o processo inerente à intervenção pedagógica. Estas antecedem as referências bibliográficas e normativas utilizadas para fundamentar, tanto as questões teóricas abordadas ao longo do relatório, como as estratégias utilizadas em contexto prático nas intervenções pedagógicas.

Em suma, com o presente relatório pretende-se dar a conhecer um pouco daquilo que foi o percurso realizado em torno das práticas pedagógicas desenvolvidas, que, certamente, contribuíram para o desenvolvimento de muitas aprendizagens, tanto pessoais como profissionais. Deste modo, é possível afirmar que, apesar de algumas vezes sinuoso, este foi um percurso marcante e fundamental para desenvolver uma melhor perceção acerca de todos os aspetos que o exercício da docência envolve e cuja consideração é crucial para a construção de práticas de qualidade.

**PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E
METODOLÓGICO**

Capítulo I - A profissão docente: que responsabilidade?

Ao longo dos tempos, um conjunto de profissionais tem sido responsável pela educação dos mais novos, tendo como principal enfoque garantir a cada criança uma educação integral: moral, intelectual e física. Esta educação tem sido assegurada por indivíduos especializados para tal, nomeadamente os educadores e os professores (Cró, 1998).

Considerando a crescente escolarização que se tem vindo a verificar, a profissão docente é, indubitavelmente, essencial para o desenvolvimento e evolução de uma sociedade, sendo que os profissionais da Educação assumem um papel fundamental na formação das crianças e, conseqüentemente, de futuros cidadãos, “capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (LBSE, 2005, artigo 2.º). Mas será que tal atividade profissional pode ser assumida por qualquer indivíduo? Ou será necessário que estes desenvolvam um conjunto de características que os definam enquanto profissionais?

1.1. O desenvolvimento profissional docente: da formação inicial à contínua

A construção do profissional docente baseia-se num processo de formação, sendo que, segundo Flores (2000), este passa por três etapas fundamentais: a formação inicial, a fase de iniciação ao ensino e a formação contínua.

Nesta linha de pensamento, a primeira etapa de construção da profissionalidade docente diz respeito à formação inicial. Esta constitui um período em que os futuros docentes são preparados formalmente numa instituição de ensino superior, onde adquirem conhecimentos e competências essenciais. Esta formação deverá incluir o desenvolvimento de métodos, técnicas e atitudes e valores a nível científico, pedagógico e social, apropriados à prática da profissão docente (LBSE, 2005). Do mesmo modo, os futuros docentes devem ainda vivenciar um período de experiência prática, como forma de adquirirem competências básicas, nomeadamente através da transposição dos saberes adquiridos nas restantes componentes do curso de formação para o ambiente escolar (Bento & Mendes, 2016; Formosinho & Niza, 2009). Assim, a formação inicial de docentes deverá proporcionar aos futuros profissionais da Educação um vasto leque de experiências de índole teórica e prática, que neles desenvolvam um conjunto de características fundamentais à docência.

Nesta perspetiva, a formação inicial não deverá basear-se apenas na acumulação de conhecimentos, mas sim na sua integração na ação docente. Só desta forma o docente será capaz de partir para o ambiente profissional com as bases necessárias à realização de uma prática pedagógica de qualidade (Formosinho e Niza, 2009).

Como é possível verificar, por um lado, o processo de formação de docentes requer a construção de competências e conhecimentos essenciais através do processo de formação inicial. Por outro lado, este processo exige o aperfeiçoamento destas mesmas competências, tendo em vista o desenvolvimento profissional docente. A esta etapa de formação denominamos de formação contínua (Flores, 2000).

Tal como a formação inicial, a formação contínua é crucial no desenvolvimento da profissionalidade docente. Como tal, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (2005) confere a todos os profissionais da Educação, no artigo 38º, o direito à formação contínua, referindo que esta deverá ser suficientemente variada de forma a que garanta “o complemento, aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais” (p. 14).

Neste sentido, a formação contínua pode ser definida como um processo de aperfeiçoamento e crescimento profissional, que abarca um conjunto de ações de desenvolvimento profissional, com vista a melhorar a qualidade da Educação (Ribeiro, 1993; Flores, 2000). Para Sachs (2009), este processo formativo constitui um meio fundamental para desenvolver competências essenciais para a prática da profissão docente. Como tal, pretende-se formar professores e educadores que supram as necessidades da sociedade, o que requer uma formação mais abrangente: a nível intelectual (competências cognitivas), a nível social (competências afetivas, de cooperação e colaboração) e a nível autoformativo (competências de organização, estruturação, invenção e criatividade) (Couvaneiro & Reis, 2007; Cró, 1998).

Porém, Silva (2003) refere que a formação contínua tem sido encarada por muitos docentes apenas como uma forma de progressão na carreira, logo como uma obrigação, visto que a oferta formativa nem sempre vai ao encontro dos seus interesses. Ao evidenciarem esta visão reducionista da formação contínua, os docentes acabam por ignorar o seu carácter construtivo de desenvolvimento pessoal e profissional, essencial para a produção de mudanças nas suas próprias práticas em contexto profissional.

Deste modo, é essencial que se sensibilize os docentes a construírem de forma autónoma a sua formação. Nogueira, Rodrigues e Ferreira, citados por Silva (2003), reforçam esta ideia, acrescentando que a autoformação será ainda mais enriquecida se for

concebida a partir da escola. Para os autores, esta “é o núcleo privilegiado de formação, porque é nela que se gera a profissão, se desenvolvem novos processos, técnicas e métodos, se realiza o ajustamento entre a teoria e a prática, se reforçam os valores da responsabilidade e da necessidade de inovação” (p. 111).

Assim sendo, é através de uma adequada formação contínua dos docentes que se conduzirá ao positivo desenvolvimento da identidade profissional. Para tal, cada docente deverá vivenciar um conjunto de experiências, que vão desde a prática de atividades variadas, a cooperação, partilha e trabalho em equipa, o trabalho de pesquisa e a observação e reflexão crítica, ações estas que devem constituir qualquer prática educativa (Alarcão & Roldão, 2009).

Atendendo à importância da formação inicial e contínua dos docentes, é seu papel procurarem formar-se de um modo completo e adequado, investindo de forma interessada no seu desenvolvimento profissional. Na visão de Flores (2000), esta busca constante pelo conhecimento contribuirá para um adequado desenvolvimento do currículo e, conseqüentemente, para o aumento da qualidade do ensino.

Neste sentido, e de forma a corresponder às necessidades e interesses das suas crianças, ao longo de toda a sua formação, o docente deverá desenvolver um conjunto de características que o identificam como tal e que são essenciais ao desenvolvimento da sua profissão, características essas que serão discutidas no ponto seguinte.

1.2. O perfil do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Considerando o ponto anteriormente analisado, torna-se importante começar por evidenciar o facto das características profissionais dos docentes se construírem desde o início da sua formação inicial e se prolongarem até o término da sua vida profissional. Como tal, existe um conjunto de competências que devem ser adquiridas pelos docentes ao longo do seu processo formativo, de forma a atingirem um nível de qualidade enquanto profissionais e a garantirem o sucesso dos seus alunos no processo de ensino-aprendizagem.

O Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto define, de forma geral, o perfil de desempenho dos profissionais da Educação, enumerando um conjunto de aspetos transversais a todos os docentes. Assim sendo, cada docente deverá desenvolver ao longo da sua formação um conjunto de competências a vários níveis, que este Decreto-Lei refere como sendo de dimensão profissional, social e ética (secção II), de desenvolvimento do

ensino e da aprendizagem (secção III); da participação na escola e de relação com a comunidade (secção IV); e de desenvolvimento profissional ao longo da vida (secção V).

De forma a melhor compreender o papel de cada tipo de profissional da Educação no seu contexto educativo, o Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto veio aprovar o perfil específico de desempenho profissional, tanto do educador de infância como do professor do 1.º CEB. Este documento normativo salienta, essencialmente, a relação professor/educador-aluno e a forma como o processo de ensino-aprendizagem se deve desenvolver.

No que concerne à EPE, este Decreto-Lei prevê que os educadores de infância sejam agentes responsáveis pela construção de aprendizagens integradas, através da mobilização das competências e dos conhecimentos necessários, e pela criação de ambientes de cooperação, afetividade e segurança, com o objetivo de promover o bem-estar e desenvolvimento das suas crianças a vários níveis.

Relativamente ao 1.º CEB, o referido documento confere ao professor a responsabilidade de desenvolver o currículo de forma inclusiva e de promover a aprendizagem dos alunos através da mobilização e integração dos conhecimentos científicos. Além das aprendizagens mais formais, o professor deverá ainda ser capaz de fomentar nos seus alunos aprendizagens a nível social, enquadradas nas diferentes áreas do currículo, tendo em vista a formação de cidadãos ativos e críticos na sociedade.

Após analisar ambos os Decretos-Lei referentes ao perfil de desempenho dos profissionais da Educação, é possível, então, constatar que o desenvolvimento da profissionalidade docente não se pode cingir à formação académica ou à prática de técnicas pré-definidas, uma vez que a docência exige o desenvolvimento de distintas dimensões.

Todavia, a avaliação do desempenho profissional de um docente não se pode basear apenas nas características supracitadas. Segundo Cró (1998), o docente

(...) é ele mesmo elemento de um sistema: Ele vive uma relação entre pessoas, tal como os alunos, os colegas, os superiores, os diretores, com quem tem contactos ou interações muito particulares; ele vive também uma relação com o contexto, isto é, com o meio: instituição escolar, sistema adotado, enquadramento social e cultural (p. 17).

Neste sentido, podemos afirmar que não existe um docente padrão ou um exemplo absoluto a seguir. Isto porque, nem todos os contextos possuem os mesmos critérios de proficiência, sendo que cada um pressupõe diferentes ações pedagógicas, consoante os interesses e as necessidades dos alunos. Assim, apenas através da vivência

concreta das situações em diferentes contextos e ambientes educativos é possível identificar o nível de desempenho de cada profissional (Day, 2004).

Deste modo, o professor/educador de excelência é aquele que tira partido de todas as suas capacidades e competências e trabalha em cooperação com os seus pares (Cró, 1998), acreditando que apenas uma constante busca pelo conhecimento o fará progredir enquanto profissional (Cardoso, 2013).

O docente é, portanto, um ser em constante mudança e aperfeiçoamento, sendo certo que, para alcançar um nível de qualidade, este deverá ter uma atitude crítica, investigadora e reflexiva, pois só assim conseguirá promover o sucesso de cada um dos seus alunos, ou seja, atingir o auge do seu sucesso profissional.

1.3. Investigação e reflexão: uma chave para o sucesso

Num mundo em constante transformação, é fundamental que o docente seja capaz de fazer face aos novos desafios que lhe são apresentados diariamente. Para Sachs (2009), isto implica que o docente do século XXI seja um auxiliador de todo o processo de aprendizagem, devendo dominar novos saberes e apresentar determinadas competências.

Tendo esta ideia em consideração, surge a noção de docente reflexivo e investigador, não só como um essencial motor para suprir os interesses e as necessidades de uma sociedade em constante mudança, mas também para influenciá-la positivamente, tendo em vista a melhoria da Educação. Estes conceitos surgiram como forma de ir de encontro à visão tecnocrática atribuída ao docente, que o limitava à aplicação de currículos pré-concebidos, de forma padronizada, numa lógica simplesmente técnica (Alarcão, 1996).

Contrariamente a essa visão, Couvaneiro e Reis (2007) entendem que o futuro da Educação se concentra na capacidade do docente responder, de forma fundamentada, às imprevisibilidades das situações que vão surgindo, tentando sempre perceber a proficuidade das suas ações, com vista a encontrar a forma mais adequada de atuar nos diferentes tipos de público com que se depara. Para que tal aconteça, as mesmas autoras enfatizam que o docente jamais “(...) poderá aceitar os seus saberes como certezas inquestionáveis” (p. 25), devendo sempre questioná-los e aperfeiçoá-los.

Para colocar em prática esta atitude reflexiva, torna-se imperativo que os docentes despendam algum do seu tempo para pensar e refletir sobre as suas ações, de forma a

poder avaliá-las e refazê-las, num momento posterior, se necessário (Couvaneiro e Reis, 2007).

Nesta linha de pensamento, a proficuidade das situações de aprendizagem proporcionadas às crianças deve ser vista como um estímulo a este tipo de ação refletida. Deste modo, Cardoso (2013) menciona que o docente deverá questionar a forma e os meios com os quais realizou a sua prática e pensar numa maneira de a aperfeiçoar. Neste seguimento, o autor propõe a aplicação de sistemas de gestão de qualidade, pelos profissionais da Educação, tendo como principal objetivo o melhoramento contínuo da prática docente.



Figura 1: Sistema de gestão de qualidade (Adaptado de Cardoso, 2013)

A primeira fase de implementação do sistema consiste no planeamento de toda a ação, isto é, no planeamento de todas as estratégias e métodos a utilizar, para que a criança desenvolva competências e construa o conhecimento. Numa segunda fase, deverá ser aplicado aquilo que foi planeado na fase anterior, ou seja, transferir para a prática tudo o que foi idealizado. Numa terceira fase, é feita a verificação dos resultados obtidos em relação à aprendizagem das crianças, resultados esses que serão alvo de reflexão por parte do docente, o que constitui a quarta fase deste sistema. Nesta fase de atuação, irão então realizar-se ações de correção das falhas detetadas, através da aplicação de atitudes refletidas.

O desenvolvimento de um pensamento e atitude reflexivos requer, portanto, uma postura de permanente procura por novos saberes, ações estas que serão ainda mais potenciadas se forem abertas à interação e ao trabalho conjunto com outros agentes educativos (Couvaneiro & Reis, 2007).

Todavia, segundo Alarcão (1996), que enfatiza a visão de John Dewey, a reflexão está intimamente conectada à investigação. Estrela (2010) corrobora esta ideia, afirmando ser essencial que se realize uma reflexão antes, durante e após a ação pedagógica, pelo que essa reflexão demanda uma atitude investigativa, o que requer, novamente, reflexão. Esta postura de investigação visa, neste sentido, compreender o como, o porquê e o para quê de cada ação, de modo a adequar a prática docente às situações decorrentes do contexto educativo.

Naturalmente, a ação docente, numa perspetiva de reflexão e investigação, não constitui tarefa facilitada. Apesar de não ser fácil para algumas pessoas assumir o erro e trabalhar para o aperfeiçoar, Couvaneiro e Reis (2007) estão certos de que os saberes se constroem progressivamente através da tentativa erro, isto é, por meio da prática de estratégias que, apesar de planificadas intencionalmente, se revelam ineficazes.

É neste sentido que a reflexividade e a atitude investigativa dos docentes irão diferenciar um comum profissional da Educação de um docente empenhado e comprometido com o sucesso dos seus aprendentes. É possível, portanto, dizer que a reflexão e a investigação no seio educativo são, realmente, um caminho a seguir... uma das chaves para o sucesso.

Capítulo II – O currículo nas primeiras etapas da Educação Básica

Considerando a importância da profissão docente na formação holística das crianças, é da responsabilidade dos docentes proporcionar a cada uma delas momentos de aprendizagem ricos, diversificados e significativos, que vão ao encontro dos seus interesses e necessidades e que lhes permitam alcançar o sucesso educativo. Porém, com o passar do tempo, as escolas têm-se tornado cada vez mais heterogêneas, registando-se nelas um aumento da diversidade e da multiculturalidade (Diogo, 2006). A este facto acrescem as diretrizes do Estado, que são muitas vezes encaradas como limitadoras da ação docente.

Sendo que a educação nacional defende a igualdade de direitos no acesso e sucesso escolar (LBSE, 2005), independentemente da situação social, cultural ou cognitiva, é fundamental que se adotem estratégias pedagógicas que possam tirar partido das diferenças existentes no ambiente educativo, de modo a promover o sucesso escolar a que todas as crianças têm direito. Neste sentido, como poderá o docente colocar em prática o currículo prescrito pelo Estado e, simultaneamente, dar resposta à diversidade do seu público alvo? Terá o currículo um cariz uniformizador ou será possível a sua gestão flexível?

2.1. Currículo: gestão ou prescrição?

Pela análise das obras de diversos autores, é possível constatar que a definição de currículo não é consensual. O modo como este conceito tem vindo a ser definido está diretamente relacionado com a forma como a Educação e a própria criança têm sido encaradas ao longo dos tempos.

Assim sendo, numa conceção de Educação cujo objetivo é unicamente a instrução, o currículo é tido como um mero documento prescrito que discrimina os conteúdos que devem ser transmitidos pelos docentes e aprendidos pelas crianças, independentemente das suas características específicas. Este tipo de currículo remete-nos para um plano, que limita a ação pedagógica à abordagem de conteúdos restritos, no qual o docente é considerado um mero executor das diretrizes do Estado (Leite, 2003).

Esta conceção de Educação, admitida no início do século XX, foi contrariada pelas ideias de John Dewey, que passou a colocar a criança no centro das preocupações educativas. Os seus ideais pautavam-se pela aprendizagem através da experiência, defendendo a escola como uma instituição ativa, democrática e valorizadora das

experiências das crianças. Assim, mais do que o produto final, passou-se a realçar o processo de aprendizagem (Apple & Teitelbaum, 2001).

Nesta perspetiva, a mudança na conceção de Educação foi fundamental para a alteração do conceito de currículo. A passagem de uma Educação instrucionista para uma Educação enquanto processo levou o currículo a ser encarado como um projeto contextualizado que permite ao docente agir intencionalmente, de forma inclusiva e facilitadora das aprendizagens das crianças (Marchão, 2012). Pacheco (2001) corrobora esta ideia, acrescentando que este é um processo “(...) interativo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem” (p. 20).

Neste sentido, apesar da existência de um currículo nacional de base comum para todos, o mesmo não deve ser encarado como um elemento a executar de forma rígida. Pelo contrário, este deve ser constituído, exclusivamente, por objetivos e conteúdos básicos para o nível de ensino em questão, sendo da responsabilidade de cada escola, e de cada docente em particular, construir o seu próprio currículo de forma contextualizada (Roldão, 1999).

Uma vez que a LBSE (2005) prevê o direito à diferença e o respeito e valorização pela individualidade de cada um, cabe aos principais intervenientes da ação educativa realizar a gestão flexível do currículo através de práticas de diferenciação que procurem soluções adequadas à singularidade das crianças, de modo a acompanhar e respeitar os seus ritmos de aprendizagem. É com base nesta noção de diferenciação que se evidencia a importância de se transformar as diretrizes do ME em projetos contextualizados. Como tal, a ideia de se valorizar a inclusão para o sucesso de todas as crianças é levada a cabo através de projetos regidos por intencionalidades pedagógicas, resultantes do trabalho de todos os elementos da comunidade educativa, entre eles professores e alunos (Leite, 2003). Esta conceção é, claramente, valorizadora das especificidades das crianças, no sentido em que não age em conformidade com uma escola homogénea, que trabalha apenas para o aluno médio (Morgado & Paraskeva, 2000).

Para que esta gestão flexível do currículo nas escolas seja possível, é fundamental que o docente apresente um bom conhecimento acerca dos seus alunos, planificando em função de cada um deles e do seu grupo em geral. Para tal, as suas preocupações devem direccionar-se, essencialmente, para o processo de aprendizagem, sendo de grande importância a reflexão, investigação e adequação da ação educativa ao seu público (Diogo, 2006).

Seguindo este encadeamento de ideias, Leite (2006) admite um conjunto de princípios pelos quais um modelo curricular efetivamente flexível se deverá reger e que sintetizam toda a essência da conceção de currículo na Educação dos nossos dias:

- **Princípio da autonomia:** baseia-se no desenvolvimento de projetos educativos que atendem às características do contexto;
- **Princípio da participação local:** defende o papel ativo do docente na construção do currículo, uma vez que esta relação facilita a aquisição de aprendizagens mais significativas pelas crianças;
- **Princípio da diversidade curricular:** consiste na assunção de que a escola é uma instituição heterogénea e requer um currículo adequado aos seus destinatários;
- **Princípio da Educação e da escola enquanto instituição educadora e não apenas de instrução:** consiste no reconhecimento de que a escola deverá promover a formação integral das suas crianças, não se centrando apenas no domínio das ciências, mas também nas questões pessoais e sociais;
- **Princípio da articulação e da funcionalidade do currículo:** baseia-se na perceção de que o currículo é mais vantajoso quando desenvolvido de forma integrada, evitando a monodisciplinaridade e a desvinculação dos conteúdos com o quotidiano das crianças;
- **Princípio da importância da organização curricular:** compreende que a organização curricular e a forma como se desenvolve o currículo influencia o sucesso escolar das crianças;
- **Princípio do não isolacionismo na escola:** reconhece que a escola não é a única fonte de educação, reforçando, a importância de trazer para dentro da escola outros intervenientes sociais e de estabelecer com eles relações estreitas.

Tendo por base estes princípios de flexibilização, é possível perceber que a visão de currículo como mera prescrição não se adequa às necessidades da Educação na atualidade e que a gestão flexível do currículo é, efetivamente, possível. O currículo não pode oferecer ao docente soluções pré-fabricadas, inflexíveis e definitivas, pois estas são claramente limitadoras da sua ação. Pelo contrário, deve proporcionar ao docente elementos chave que possam ser desenvolvidos com as crianças de forma flexível e adequada, em função do contexto e do seu público alvo (Leite, 2003).

Assim, é imperativo revogar a ideia da criação de um currículo uniforme pronto a vestir de tamanho único (Formosinho, 2007), uma vez que apesar de semelhantes como seres humanos, as crianças apresentam inúmeras individualidades que as distinguem e impedem a aplicação de um currículo único para todos.

2.2. O currículo para a Educação Pré-Escolar e para o 1.º Ciclo do Ensino Básico

Uma vez que é na prática docente diária que a qualidade educativa e o sucesso da aprendizagem das crianças se gera (Roldão, 2005), é no dia a dia da atividade escolar que deve ser realizada uma gestão curricular adequada. Neste sentido, é da responsabilidade do docente problematizar as situações decorrentes do seu quotidiano escolar, refletindo criticamente as suas ações pedagógicas e melhorando-as progressivamente. Esta atitude crítica e reflexiva do docente não representa, porém, uma fuga à normatividade, mas sim uma gestão adequada da mesma (Morgado & Paraskeva, 2000).

Sendo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e a Organização Curricular e Programas do 1.º CEB diretrizes emanadas pela administração central, estas devem ser encaradas como orientações por configurar, através dos quais o docente poderá orientar a sua ação educativa, porém, sem nunca se limitar à sua implementação. Assim sendo, em que consiste, afinal, o currículo para a EPE e para o 1.º CEB?

2.2.1. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

A crescente consciencialização social acerca da importância da Educação conduziu à implicação do Estado, não só nas etapas de escolaridade obrigatória, mas também na etapa anterior ao ingresso no Ensino Básico. Desta feita, se até então era papel exclusivo das famílias, a EPE passou a ser também uma responsabilidade social (Serra, 2004).

Com a publicação da Lei Quadro da EPE (Decreto-Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), a EPE passou a ser definida como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Capítulo II, Artigo 2.º). A publicação deste Decreto-Lei levou o Estado a definir um conjunto de normas gerais, a que esta primeira

etapa educativa se deve subordinar, materializadas através da construção das OCEPE (Despacho normativo n.º 5220/97, de 4 de agosto).

Considerando as OCEPE um documento socioconstrutivista (Vasconcelos & Assis, 2008), estas distinguem-se da conceção de currículo como programa ou prescrição (Serra, 2004). Ao ambicionarem o desenvolvimento holístico da criança, procuram realizar uma ligação e contextualização de várias áreas, nomeadamente a área do Conhecimento do Mundo, a área da Expressão e Comunicação e a área de Desenvolvimento Pessoal e Social. Vasconcelos e Assis (2008) acreditam que o desenvolvimento das referidas áreas é essencial, visto que a criança é parte integrante de um mundo físico e social, se expressa e comunica de acordo com a sua cultura e constrói a sua identidade através da relação com o outro.

Ao apresentar as áreas essenciais a desenvolver nas crianças, as OCEPE representam um auxílio à construção e gestão do currículo na primeira etapa da Educação Básica, tarefa esta que está ao encargo de cada educador de infância, com o apoio da sua equipa educativa (Silva, 2016). Neste sentido, a gestão curricular na EPE deverá ser realizada tendo em conta os objetivos propostos pelas orientações do ME, uma vez que estas constituem a base para o desenvolvimento pleno e equilibrado da criança.

Contudo, as OCEPE não devem ser vistas como limitativas da ação docente, pois deverão ser adaptadas ao contexto social, às especificidades das crianças e das suas famílias e ao progresso das suas aprendizagens (Silva, 2016). Segundo Marchão (2012), apesar de essenciais, estas orientações devem ser interligadas com outros aspetos fundamentais, tais como os objetivos essenciais da EPE, a conceção do docente em relação à criança e à forma como esta se desenvolve e a sua visão de Educação, de modo a que o educador possa incrementar a qualidade da sua ação.

Assim, para a mesma autora, ao serem distintamente flexíveis e integradoras, as OCEPE permitem ao educador desenvolver nas crianças competências a vários níveis e que vão ao encontro de cada contexto social e cultural. Como tal, estas não representam um programa a seguir, na medida em que não são prescritivas, mas sim orientadoras das aprendizagens das crianças (Despacho normativo n.º 5220/97, de 4 de agosto).

Neste sentido, o docente tem um papel fundamental na gestão do currículo e na análise e operacionalização das OCEPE. O seu trabalho deve pautar-se pelo conhecimento, discussão e reflexão acerca dos princípios da EPE, da organização do contexto educativo, das áreas a desenvolver e da intencionalidade educativa (Marchão, 2012). A reflexão acerca de todos estes aspetos deverá reger-se por um ciclo interativo de

observação, planeamento, ação e avaliação, que permitirá ao educador adequar a sua prática às características, necessidades e interesses de cada criança, grupo e contexto educativo, proporcionando-lhes, assim, momentos de aprendizagem diversificados e significativos (Silva, 2016).

Considerando todos os aspetos anteriormente referidos, é fundamental estar ciente da necessidade de se assegurar nas práticas docentes uma intencionalidade educativa clara, guiada por um planeamento flexível, integrador e participado, não só entre agentes educativos, mas também entre estes e as próprias crianças. É crucial que estas sejam ouvidas e que a sua cultura, experiências e pareceres sobre o mundo em seu redor sejam sempre considerados (Silva, 2016), atitude que permitirá que a criança seja construtora do seu próprio conhecimento e descobertas. A criança deve, portanto, ser um dos principais intervenientes no seu processo de aprendizagem, sendo o docente responsável apenas por proporcionar-lhe situações de aprendizagem ricas e adequadas às suas especificidades (Morgado, 2004).

2.2.2. Organização curricular para o 1.º Ciclo do Ensino Básico

Contrariamente à EPE, o Ensino Básico é de carácter obrigatório e está dividido em três ciclos contínuos, sendo o 1.º Ciclo a primeira fase desta etapa de ensino (LBSE, 2005). Como afirma Marchão (2012), esta etapa é fundamental para promover na criança um desenvolvimento completo e equilibrado, a aquisição de atitudes e valores enquanto membros de uma sociedade e o desenvolvimento de um conjunto de competências essenciais. Uma vez que, ao longo do Ensino Básico, os alunos passam por etapas cognitivas distintas, é evidente que o docente do 1.º CEB deve adequar o desenvolvimento dessas competências ao estágio de desenvolvimento dos seus alunos.

De modo a alcançar os objetivos pretendidos, definiu-se uma organização curricular para 1.º CEB (Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho) que inclui as seguintes componentes curriculares: Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Físico-Motoras, Apoio ao Estudo, Oferta Complementar e Atividades de Enriquecimento Curricular, sendo as últimas atividades de carácter facultativo. Apesar do Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho prever um tempo letivo mínimo para cada uma destas componentes do currículo, fica ao encargo dos docentes gerirem o tempo letivo da forma mais adequada aos seus objetivos pedagógicos, limitando-se a cumprir a carga horária semanal estabelecida de 25 horas.

De modo a definir os conteúdos e objetivos básicos pretendidos para as componentes curriculares apontadas, o ME construiu programas para cada uma delas. Segundo Pacheco (2008), estes documentos representam o conjunto de aprendizagens e competências estabelecidas pelas entidades estatais por meio de diretrizes das componentes curriculares e conseqüentemente, a materialização do currículo nacional.

Todavia, tal como na EPE, as orientações nacionais para o 1.º CEB não devem ser encaradas como um conjunto de conteúdos predefinidos a lecionar de forma inflexível e absoluta, visto que a atual visão de Educação repele qualquer prática educativa meramente instrucionista. Nesta ótica, o currículo não deve basear-se apenas em propósitos que supram as necessidades culturais e sociais do contexto em questão (Pacheco, Morgado & Silva, 1999).

Deste modo, ao apresentarem públicos cada vez mais heterogêneos, as escolas necessitam de adaptar o currículo e as suas práticas pedagógicas ao contexto dos seus alunos, garantindo docentes que objetivam a sua ação em direção à promoção da aprendizagem e do desenvolvimento equilibrado de cada aluno (Roldão, 2005). Assim, para promover este desenvolvimento, além de ser essencial que o docente pautar a sua prática pelo respeito pelas especificidades e ritmos das crianças (ME, 2004), é primordial que haja uma coerência curricular e que os conteúdos que constam no currículo estejam sempre conectados a contextos significativos, de modo a que a verdadeira aprendizagem se efetive (Pacheco 2002). Ao apresentar um regime de monodocência (LBSE, 2005), o 1.º CEB permite ao professor construir essa coerência, proporcionando mais facilmente aos seus alunos um processo de aprendizagem contínuo, contextualizado e progressivo.

Detendo este ponto de vista, Pacheco (2000) menciona que deve ser evitada a ainda predominante visão curricular que evidencia a fragmentação de conteúdos, como parecem sugerir os programas do ME. Contrariamente, é através do recurso a uma perspectiva de articulação e contextualização dos saberes que as aprendizagens dos alunos se tornam mais evidentes. Esta perspectiva de interdisciplinaridade é vista como crucial para uma formação integrada, quebrando-se, assim, a desconexão dos conhecimentos adquiridos pelos alunos na escola. É através desta construção e gestão curricular refletida, coerente e contextualizada que se torna possível o fomento de aprendizagens mais significativas, ativas, diversificadas e contextualizadas, que conduzem os alunos ao expoente máximo do seu sucesso escolar.

Capítulo III - Motivação: um requisito fundamental na construção de aprendizagens. Como promovê-la?

De entre um conjunto variado de objetivos da Educação, a construção do conhecimento e o desenvolvimento cognitivo da criança são os mais frequentemente evidenciados. Para que as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas permitam mais facilmente alcançar este objetivo, é fundamental que se compreenda o processo operativo da aprendizagem, de modo a que se possa agir em conformidade com o mesmo.

De acordo com as teorias cognitivistas, a criança é um ser em constante evolução, capaz de conceber o seu mundo através das experiências adquiridas ao longo do tempo (Ferreira, 1992). Ao vivenciar essas experiências, numa primeira fase do processo operativo da aprendizagem, a criança apresenta expectativas, que irão despertar, em maior ou menor grau, a sua atenção (Pinto, 2003). Tendo em conta que, nesta fase do processo, a atenção é condicionada pelo tipo de experiência proporcionada à criança, torna-se claro que a motivação é um fator extremamente significativo e condicionante na construção da aprendizagem e que deve ser considerada pelos docentes na preparação das suas práticas pedagógicas diárias.

Segundo Silva e Lopes (2015), a motivação consiste numa série de fatores que acionam e dirigem o comportamento da criança e que, na visão de Gonçalves (2001), podem ser de carácter biológico, intelectual ou afetivo. Atendendo ao facto de que motivar as crianças pressupõe o desenvolvimento de atividades que captem a sua atenção e despertem a sua curiosidade, a tarefa de gerar na criança motivação para a aprendizagem tem vindo a constituir um enorme desafio para os docentes. No entanto, este processo é fundamental, pois, como refere Estanqueiro (2010), “ensinar a quem não quer aprender é como lançar sementes em terreno pedregoso. Não dá frutos” (p. 11).

Bona (2017), produziu um desabafo relativamente à atitude que se tem vindo a verificar em grande parte dos docentes nas suas práticas pedagógicas, com a qual não se identifica:

Para mim, é um mundo estranho quando um ser, um menino ou uma menina, que é feito de imaginação, sonho, criatividade, curiosidade... tem de deixar tudo isso à porta da sala de aula para entrar, sentar-se e comportar-se como um pseudo-adulto que vai receber dados para depois se limitar a reproduzi-los. De acordo com a minha maneira de pensar, isso, por si só, já me parece antinatural. Tudo começa a fluir quando estimulamos verdadeiramente as crianças e elas próprias nos dizem o que fazer, o que criar, o que imaginar. É maravilhoso o que sai dessas crianças. O que se passa? E depois perguntamo-nos porque abunda a falta de motivação e porque existe tanto absentismo (p. 87).

A indignação de Bona (2017) é partilhada por Alves (2016), na medida em que a autora refere que a aprendizagem não deverá ser descontextualizada e que, pelo contrário, deverá oferecer satisfação, entusiasmo, autonomia e predisposição para a aprendizagem. Assim, para que as crianças alcancem o sucesso, o contexto educativo deve ser favorável ao processo de ensino-aprendizagem, o que só poderá ocorrer se forem criados e mantidos ambientes educativos estimulantes (Machado, 2012).

Segundo Mora (2015), profissional na área da Neuroeducação, é através dos referidos estímulos que a atenção é despertada na criança, e, através desta, despoleta-se a emoção. Para o autor, o cérebro necessita de se emocionar para aprender. É através da emoção que é despertada e mantida a curiosidade e a atenção da criança e, conseqüentemente, o entusiasmo pela descoberta. Quer seja prazerosa ou dolorosa, a emoção permite armazenar de forma mais eficaz as situações experienciadas.

Ideal seria se a motivação para a aprendizagem fosse intrínseca a todas as crianças. Contudo, uma vez que esta situação não se verifica, é crucial que a aprendizagem seja estimulada através da utilização de estratégias atrativas para as crianças (Cardoso, 2013; Mora, 2015), pois Alves (2016) afirma que qualquer criança é capaz de adquirir aprendizagens, sob a condição de que lhes sejam disponibilizados os instrumentos e meios necessários para tal. Neste sentido, é necessário eliminar a monotonia nas escolas e realizar mudanças, uma vez que não será pela imposição que uma criança irá demonstrar atenção. Essa atenção terá de ser despertada (Mora, 2015). Neste sentido, o docente é o mais importante sujeito do desenvolvimento deste processo. Este deve ser capaz de criar um cenário curioso, atrativo e surpreendente, independentemente da temática que pretenda tratar.

Trata-se de proporcionar à criança situações de aprendizagem que lhe sejam familiares, que possuam algum significado e que despertem a sua curiosidade. Assim sendo, como refere Mora (2015), é como contar “una historia con un principio que ilumine al tiempo que provoque, un desarrollo que interesse (introduciendo novedad, sorpresa, complejidad) y un final que resuma la dicho y despierte el interés por la clase siguiente (creando cierto grado de expectación y futura recompensa)” (p. 82).

É então papel da escola, e em particular dos docentes, refletir sobre as suas práticas, privilegiando pedagogias ativas, construtivistas, criativas, de indagação, promotoras de relações positivas e sobretudo motivadoras para as crianças.

Alguns aspetos fundamentais podem ser considerados pelo docente no processo de ensino-aprendizagem, como forma de fomentar na criança o gosto pela descoberta e a

motivação para a aprendizagem, nomeadamente a diferenciação pedagógica, a aprendizagem cooperativa, as atividades lúdicas, a escrita criativa e a relação família-escola. Como poderá a aplicação destas estratégias pedagógicas beneficiar a criança na construção de aprendizagens significativas?

3.1. Diferenciação pedagógica: fazer emergir um ambiente inclusivo

Em qualquer estabelecimento educativo, os grupos de crianças com os quais os docentes se deparam são evidentemente heterogéneos aos mais variados níveis, realidade que, segundo Tomlinson (2008), parece gerar alguma apreensão por parte dos docentes. Uma vez que esta heterogeneidade se baseia nas individualidades de cada criança, é fundamental que o docente seja capaz de dar resposta às mesmas, agindo com base em princípios que garantam uma pedagogia individualizada que apoie as suas aprendizagens e progressos (Heacox, 2006).

Assim, da necessidade de dar resposta às especificidades de cada criança, surge a imprescindibilidade do docente recorrer a práticas de diferenciação pedagógica, que lhe permitam adequar a sua ação ao perfil de cada criança e, conseqüentemente, motivá-la para a aprendizagem. A diferenciação pedagógica representa um instrumento que visa a adaptação dos conteúdos e práticas educativas a todas as crianças, numa busca por soluções adequadas ao desenvolvimento de cada uma delas (Diogo, 2006; Heacox, 2006). Trata-se, portanto, de realizar uma reconceptualização do currículo, agindo de forma contextualizada, tanto a nível social e cultural, como a nível individual (Roldão, 2003).

O docente deve ser capaz de analisar e identificar as características das crianças e agir em conformidade com as mesmas. Desta forma, conseguirá proporcionar-lhes situações de aprendizagem ativas, estimulantes, significativas e adequadas às suas preferências e estilos de aprendizagem. Essas situações de aprendizagem devem reger-se pela diversificação dos modos de ensino, aprendizagem e avaliação, com vista a que todas as crianças possam alcançar o sucesso e sentir as suas especificidades consideradas (Heacox, 2006; Tomlinson & Allan, 2002).

Através destas noções, o docente reconhece que, para atingirem os objetivos propostos, as crianças não necessitam de realizar todas as tarefas propostas da mesma forma e reconhece a importância de valorizar o trabalho de cada aluno, uma vez que o sucesso pode assumir diferentes significados. Como tal, as propostas de trabalho que lhes

são apresentadas devem ser adequadas e desafiantes, de modo a permitir o progresso na aprendizagem das crianças (Heacox, 2006).

Para que a sua ação seja eficaz, é, assim, essencial que o docente se responsabilize por organizar de forma adequada fatores como o tempo, o espaço, os materiais/recursos e o seu trabalho pedagógico, pensando e agindo sobre eles de forma flexível e contextualizada (Tomlinson, 2008).

Em suma, ao considerar-se cada criança como um ser único e capaz, o clima da escola será, certamente, muito mais positivo e conferirá mais segurança e motivação à própria criança (Tomlinson, 2008). Esta valorização das especificidades de cada indivíduo será crucial para aumentar a sua autoconfiança e autoestima e motivá-la para ser a construtora das suas próprias aprendizagens (Heacox, 2006). Todavia, no decorrer de todo este processo, importa que o docente reflita e tenha uma atitude crítica em relação às suas ações pedagógicas, averiguando a sua proficiência e reformulando-as, com vista a produzir um aumento na qualidade da sua prática pedagógica (Perrenoud, 2007).

Contudo, para que as aprendizagens das crianças sejam ainda mais abrangentes, o desenvolvimento de competências sociais é também fundamental, motivo pelo qual a aprendizagem cooperativa deve ser considerada.

3.2. Aprendizagem cooperativa: um processo compartilhado na construção da aprendizagem

Um dos aspetos que tem vindo a caracterizar a Educação ao longo dos tempos é a competição que esta parece suscitar entre as suas crianças. Os resquícios da metodologia tradicional, que parecem permanecer atualmente nas escolas, favorecem, essencialmente, o desenvolvimento de aprendizagens teóricas, fomentam o individualismo e o isolamento e conduzem à exclusão social e à inadaptação de algumas crianças. A inadaptação de uma criança ao ambiente escolar conduz ao seu desinteresse por este contexto e, conseqüentemente, à sua desmotivação para a aprendizagem (Díaz-Aguado, 2000). O modo como o docente organiza a sua ação influencia todo este processo, motivo pelo qual é essencial que evite esse tipo de práticas e que seja capaz de abranger as diferenças das suas crianças (Morgado, 2004).

De modo a combater o individualismo e o isolamento das crianças, Lopes & Silva (2009) destacam a importância de se valorizar a aquisição de competências sociais, por meio do desenvolvimento de atividades colaborativas entre os alunos – aprendizagem

cooperativa. Johnson & Johnson, citados por Fontes e Freixo (2004), afirmam que a cooperação implica um trabalho em grupo com o objetivo de atingir certos objetivos, numa busca pelo sucesso. Como tal, de acordo com Lopes e Silva (2011), a aprendizagem cooperativa é definida como “(...) uma metodologia na qual os alunos em grupos pequenos e heterogêneos se entrelaçam no processo de aprendizagem e avaliam a forma como trabalham, com vista a conseguir objetivos comuns” (p. 144).

Os mesmos autores, citando Johnson e Johnson e Johnson *et al*, referem que são cinco os fatores essenciais que caracterizam a aprendizagem cooperativa: a interdependência positiva; a responsabilidade individual e de grupo; a interação estimuladora, preferencialmente face a face; as competências sociais; e a avaliação de grupo. Considerando esta perspetiva, a aprendizagem cooperativa implica que os alunos trabalhem em pequenos grupos, aprendendo conjuntamente e acreditando que o sucesso de cada um depende do sucesso do grupo no seu todo (interdependência positiva). Além disso, este tipo de aprendizagem exige que cada criança se responsabilize por alcançar os seus objetivos individuais, como sendo parte de um fim comum. Desta forma, cada criança enriquecer-se-á individualmente, compreendendo que pode fazê-lo conjuntamente com o outro (responsabilidade individual e de grupo). Para que a aprendizagem se efetive é também importante que seja incentivado o apoio, encorajamento e interajuda entre os colegas, para que possam contribuir para o sucesso uns dos outros (interação estimuladora, preferencialmente face a face).

Como referido anteriormente, o desenvolvimento de competências sociais é um dos objetivos principais da aprendizagem cooperativa. Assim sendo, este tipo de aprendizagem visa promover essas competências para que as crianças adquiram capacidades de liderança, de tomada de decisão, de comunicação, de gestão de conflitos e de motivação (competências sociais). Ademais, para que a aprendizagem seja incrementada e duradoura, é fundamental que todo o processo seja avaliado pelos próprios alunos, para que possam compreender os pontos fortes e fracos do seu trabalho em grupo e, conseqüentemente, melhorá-los (avaliação de grupo).

Ao serem respeitados todos estes aspetos, assegura-se não só a promoção da autoestima e da motivação para a aprendizagem e a melhoria do rendimento escolar das crianças, mas também a sua preparação para a prática de um conjunto de competências sociais, que são essenciais para que as crianças se possam integrar numa sociedade que cada vez mais exige a realização de atividades de índole colaborativa (Fontes e Freixo, 2004).

No entanto, além da aprendizagem cooperativa, existem outras formas desenvolver este tipo de competências e ainda outras. A vivência de momentos de aprendizagem lúdicos e prazerosos, tais como as atividades lúdicas e o jogo são um desses exemplos, e constituem, assim, uma fusão entre a aprendizagem e a diversão.

3.3. Brincar e aprender: a importância da atividade lúdica na infância

A infância é a fase esplendorosa da atividade lúdica e, para Pessanha (2003), a manifestação espontânea do lúdico é crucial no desenvolvimento da criança. Através deste tipo de atividade, esta ganha conhecimento sobre si própria e acerca do mundo que a rodeia, uma vez que exprime as suas motivações intrínsecas e realiza as suas necessidades, tanto psicológicas como físicas, emocionais, intelectuais e sociais (Magalhães, 2007b).

Apesar de conhecidos os benefícios da atividade lúdica na infância, a sociedade tem descurado cada vez mais este tipo de experiências. Corroborando esta ideia, Pessanha (2003) considera que o brincar tem vindo, cada vez mais, a ser encarado como uma mera forma de ocupar os tempos livres da criança, referindo-se às brincadeiras como “supérfluas” na visão dos adultos (p. 153).

Contudo, esta ideia é totalmente errónea. Além de ser inerente à cultura humana (Sá, 1995), a atividade lúdica e o jogo contribuem para o desenvolvimento, saúde e bem-estar social, emocional, físico, mental e cognitivo da criança (Sá, 1995; Dias, 2005; Pessanha, 2003 & Jares, 2007). Ao representar uma atividade espontânea e do interesse da criança, o espaço para a brincadeira e para o jogo é, segundo Dias (2005), puro espaço de “prazer, de liberdade, de criação, de descoberta e de invenção” (p. 121). Ademais, a atividade lúdica é também um excelente recurso de aprendizagem (Jares, 2007), pelo que, além de agradável para as crianças poderá ser profícua no processo de ensino-aprendizagem.

Nesta linha de pensamento, e considerando a limitada gama de oportunidades proporcionadas às crianças relativamente à atividade lúdica, cabe à escola, enquanto agente direto na educação da criança, ultrapassar o seu âmbito simplesmente curricular, proporcionando às crianças momentos de satisfação pessoal. Assim, além de beneficiar de todas as vantagens anteriormente referidas, a criança usufruirá de uma escola mais aprazível, motivadora e adequada e terá uma maior predisposição para a frequentar (Magalhães, 2007b).

Como tal, a atividade lúdica e o jogo constituem recursos essenciais para o desenvolvimento da criança de que o docente poderá tirar partido, tanto na EPE, como no 1.º CEB. Por via de regra, na EPE existe uma maior consciencialização em relação à importância do lúdico, destacada na LBSE (2005) no que se refere aos objetivos da EPE: “Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a sua imaginação criativa e estimular a actividade lúdica” (secção 1, artigo 5.º, n.º 1). O mesmo não é tão evidente no 1.º CEB, por se considerar inadequado (Jares, 2007; Pessanha, 2003), porém, o jogo e o trabalho não têm de estar em extremos opostos.

São várias as formas de aprendizagem da criança. Todavia, a atividade lúdica ou o jogo proporcionam uma aprendizagem, por um lado mais ativa e experimental (Wassermann, 1994), por outro mais motivadora e prazerosa. Apesar de não ser muito apreciado nas salas de atividades (Perrenoud, 2001a), ao implicar desafios ao pensamento da criança, o jogo representa uma forma engenhosa e adequada que o docente pode utilizar para conduzir as crianças à aquisição de conteúdos do currículo (Wassermann, 1994). Neste sentido, as atividades lúdicas e os jogos não só são capazes de levar a criança a construir relações sociais positivas, sentimentos de empatia, cooperação, comunicação, participação de todos, auto-estima, iniciativa e alegria (Jares, 2007), como também de adquirir conhecimentos programáticos, uma vez que estas atividades a motivam para colocarem a prática a sua inteligência e curiosidade (Kamii, 1996).

Em suma, para que as crianças possam beneficiar deste tipo de experiências, a ação do docente deve implicar uma constante reflexão acerca de todo o processo de aprendizagem, sendo fundamental ter em consideração os ritmos de aprendizagem e as individualidades de cada criança, bem como a utilização de material didático motivador e adequado (Sá, 1995). Assim, o docente será capaz de contribuir para o bem-estar das suas crianças, levando-as a apreciar a escola e participar de forma ativa e prazerosa em todas as atividades educativas.

Porém, apesar de todos os benefícios que a atividade lúdica acarreta, existem outras formas estimulantes de abordar os conteúdos curriculares. A utilização da escrita criativa para desenvolver aprendizagens no domínio da escrita é um desses exemplos, pelo que representa uma forma mais apelativa de manter o prazer pela aprendizagem.

3.4. A escrita criativa: conceber, escrever, aprender

A escrita, forma de comunicação de grande utilidade para o indivíduo, exige, ao longo do seu processo, um vasto leque de procedimentos cognitivos. Através desta, os alunos são conduzidos a comunicar, estruturando o seu pensamento, de modo a construir e organizar as suas ideias, posteriormente materializadas na escrita dos seus próprios textos. Para tal, a criança deverá recorrer a procedimentos cognitivos, tais como o de reconhecimento, seleção, comparação, organização, avaliação e revisão (Carvalho, 1999).

Não obstante, os alunos nem sempre têm a capacidade de manipular a escrita de forma proficiente. As etapas de produção textual são essenciais, mas frequentemente adulteradas (Curado & Gonçalves, 2012). Partindo deste ponto de vista, é fundamental que os alunos estejam cientes de que uma profícua produção de texto impõe a passagem por três fases fundamentais: a planificação, a textualização e a revisão (Santos e Gonçalves, 2007).

Além disso, para que o texto produzido seja claro e coerente, é ainda necessário que o léxico, a sintaxe e os instrumentos linguísticos de conexão e segmentação sejam amplamente trabalhados, pois sem a correta aplicação dos mesmos, o texto não será lógico nem coeso (Pereira, 2008). Trata-se, portanto, de compreender que o domínio da língua passa pela aplicação de algumas regras e pela reprodução de modelos textuais, contudo, esse não será objetivo único. Os alunos devem ser levados a compreender que a escrita não serve apenas para elencar saberes e demonstrar ao docente o seu conhecimento, mas sim que representa um meio de construção do pensamento e afirmação da sua identidade e forma de pensar (Pereira, 2008). Ademais, a escrita constitui também um meio de estimulação da imaginação e da criatividade dos alunos (Bach, 2001).

Para que a produção textual seja gradualmente melhorada, os alunos devem ser colocados em situações de aprendizagem motivantes, que não sejam associados a exercícios meramente escolares. A escrita criativa é, por exemplo, um ótimo veículo para a construção de tais aprendizagens.

Para Condemarín e Chadwick (1987) promover a escrita criativa é essencial para incentivar o pensamento imaginativo e divergente da criança. Assim, o docente deverá proporcionar aos alunos desafios linguísticos criativos que permitam à criança, não só desenvolver as suas capacidades linguísticas, mas também a sua vertente pessoal (Leitão, 2008). A criança começa, assim, a criar significados naquilo que escreve, passando as suas produções a apresentarem significados pessoais.

Dias (2006) afirma que, através do desenvolvimento da escrita criativa, é dada a oportunidade aos alunos de comunicarem as suas próprias experiências, sentimentos e anseios e desenvolverem, em simultâneo, competências linguístico-criativas. Para a autora, na escrita criativa, as vivências reais da criança podem surgir lado a lado com o seu imaginário. Como tal, para que todos os alunos sejam capazes de se expressar, o docente deverá promover a sua desinibição, proporcionando a cada um deles atividades baseadas nas suas experiências e interesses e fomentando a autonomia e confiança na produção escrita. Além disso, deverá promover situações de aprendizagem lúdicas e diversificadas, pautadas tanto pela vertente individual, como pela vertente coletiva.

Atendendo a todos estes fatores, o docente deverá, então, consciencializar os alunos para uma escrita planificada, criativa e refletida, incentivando a sua adequação e autocorreção, tendo sempre em vista o aprimoramento das produções. Desta forma, a produção escrita será um processo motivante, criativo e lúdico, promotor do desenvolvimento de variadas competências.

No entanto, não só diversificação de estratégias de ensino é suficiente para potenciar ao máximo as aprendizagens das crianças. Também a relação entre os seus agentes educativos é crucial no processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente a relação escola-família.

3.5. Relação família-escola: um trabalho de parceria para a promoção de um ambiente de aprendizagem de qualidade

É na família que, ao longo do seu crescimento, a criança encontra um meio de proteção, de alimentação, de pertença e de educação (Homem, 2002). Todavia, a educação é extremamente complexa, pelo que é de grande dificuldade para um único educador acarretar tal tarefa. Por esse motivo, esta requer uma relação de interajuda entre vários agentes educativos.

Analisando as diversas ofertas educativas existentes na sociedade, Nunes (s.d.) e Banza (2004) consideram que a família e a escola detêm um papel determinante e insubstituível na educação das crianças. Como tal, sendo a família uma das principais fontes de educação, a ação educativa da escola jamais poderá ignorá-la. Ambas deverão trabalhar conjuntamente, facultando às crianças variados estímulos, referências e contextos que garantirão a sua realização pessoal e orientarão as suas ações futuras (Diogo, 1998; Banza, 2004). Porém, para que esta relação seja proveitosa para a criança, é essencial que a escola e a família remem juntas na mesma direção, uma vez que, segundo

Banza (2004), o facto da criança se deparar com dois tipos de ação completamente distintos não é conveniente para o seu desenvolvimento e, conseqüentemente, não será motivador para a aprendizagem.

Apesar de se conhecerem os benefícios deste tipo de relação e de se expressar a necessidade de a colocar em prática, a realidade tem vindo a tornar-se contraditória. Por um lado, algumas famílias continuam a encarar as escolas como depósitos de crianças, encarregando-as de todas as questões relacionadas com a Educação (Mónica, 2014) e, conseqüentemente, não participando ativamente na vida escolar dos seus educandos (Estanqueiro, 2010). Por outro lado, existem também famílias que demonstram interesse em estreitar esta relação, contudo, as escolas nem sempre permitem ou incentivam esta ligação (Marujo, Neto & Perloiro, 2005).

Atendendo a esta situação, é favorável para todos que a relação entre a família e a escola seja largamente ampliada, tendo por base o diálogo e a cooperação. Neste sentido, é crucial que a escola invista mais afincadamente na criação de laços com as famílias, uma vez que estes acarretam um conjunto de benefícios, não só para a criança, mas também para as famílias, para os docentes e para a própria sociedade (Diogo, 1998; Nunes, s.d.).

Relativamente à criança, a participação ativa das famílias na sua vida escolar favorece a sua socialização (Diogo, 1998), aprimora a sua experiência educativa (Lima, 2002), prepara-a para o futuro (Diogo, 1998), melhora o seu rendimento escolar (Estanqueiro, 2010; Magalhães, 2007a), diminui a indisciplina e favorece o diálogo com os seus familiares (Estanqueiro, 2010). Já as famílias, além de beneficiarem desse diálogo, aumentam a sua confiança nos docentes que colaboram na educação das suas crianças (Estanqueiro, 2010), ampliam a sua capacidade de exercer o seu papel enquanto agente educativo e apresentam maior autoestima e motivação para desempenharem a sua função (Nunes, s.d.; Magalhães, 2007a). Por sua vez, ao terem mais apoio por parte das famílias, os docentes sentem-se mais confiantes, tornam-se mais compreensivos e aumentam o seu conhecimento em relação às crianças (Nunes, s.d.). A sociedade, por seu turno, beneficia desta relação na medida em que evita a reprodução de desigualdades sociais, contribuindo para o desenvolvimento de uma sociedade democrática, reflexiva e ativa (Diogo, 1998).

Para que tais benefícios sejam sentidos, Perrenoud (2001b) explica que é fundamental que a família e a escola dividam responsabilidades. Assim, de modo a criar e manter esta ligação, a escola deverá, primeiramente, evitar ao máximo a burocratização

no contacto com as famílias. Além disso, as solicitações que são feitas aos familiares devem incentivar a sua participação em variadas situações educativas, devendo-se evitar solicitar a sua presença apenas aquando da existência de problemas. Por sua vez, é importante que as famílias se mantenham ativas no que diz respeito à educação das suas crianças, envolvendo-se, sempre que possível, nas atividades desenvolvidas na escola e voluntariando-se para apoiar as atividades realizadas (Marujo, Neto & Perloiro, 2005).

Assim sendo, a construção de uma relação sólida entre aqueles que são os principais educadores da criança, implica dedicação, responsabilidade e gestão dos interesses e ideais de todos os intervenientes no processo e, segundo Marujo, Neto & Perloiro (2005) de ser baseada na (...) Confiança, na Cooperação e na Comunicação” (p. 152).

Capítulo IV - O desenvolvimento da sociomoralidade da criança

De forma a melhor compreender um problema emergente da observação no decorrer da prática pedagógica desenvolvida em contexto de EPE, importa compreender e refletir um pouco acerca da problemática detetada - *O Desenvolvimento Sociomoral*.

Assim sendo, procura-se compreender a importância do desenvolvimento da sociomoralidade nas crianças desde tenra idade e encontrar estratégias que o promovam, tendo em vista a resolução do problema em questão pela utilização da metodologia de investigação-ação.

4.1. Promover o desenvolvimento da sociomoralidade em contexto educativo?

Porquê?

É na infância que se estabelecem as primeiras relações sociais, aquando da criação de laços firmes entre a criança e as pessoas que lhe são mais próximas. O desenvolvimento das competências sociais é um processo progressivo e interativo em que as crianças aprendem através de experiências de interação com o outro (Katz & McClellan, citadas por Lino, 1996). A escola, por ser o local onde a criança passa mais tempo, é um ambiente privilegiado ao desenvolvimento da área de formação pessoal e social da criança, em que está implícito o seu desenvolvimento sociomoral. Os valores e padrões sociais são aspetos essenciais a promover nas crianças, sendo papel do docente dar-lhes oportunidades de vivenciar experiências nesse sentido.

Como tal, é desde muito cedo que se deve desenvolver na criança a sua sociomoralidade. Segundo as OCEPE, na EPE é proporcionado um “(...) contexto imediato de interação social e de socialização através da relação entre crianças, crianças e adultos e entre adultos” (Silva, 2016, p. 26), o que constitui a base do processo educativo. Assim sendo, o docente deverá estar ciente que a forma como este se relaciona com as crianças é fundamental em todo o processo educativo. Uma boa relação de comunicação com as crianças irá, certamente, promover o sentimento de pertença, de respeito e atenção pelo outro.

Em contexto de EPE, é natural o surgimento frequente de conflitos interpessoais. A criança nesta faixa etária possui um comportamento egocêntrico, não sendo capaz de aceitar o ponto de vista do outro (Lourenço, 2006). Deste modo, como afirma Oliveira-Formosinho (1996), é importante que se criem situações de aprendizagem que envolvam a partilha e a cooperação. É necessário que este trabalho seja realizado de forma

prolongada, pois as crianças têm dificuldade em compreender e aceitar as diferenças, interesses, sentimentos e opiniões dos outros, sendo este um processo demorado, mas crucial.

“Facilitar o desenvolvimento moral diz respeito a desenvolver a capacidade de regular as relações interpessoais (...)” (Matos, 1997), sendo este papel fundamental do profissional de Educação, com vista a contribuir para o desenvolvimento e formação de cidadãos conscientes, responsáveis e ativos na vida em sociedade.

4.2. Como desenvolver competências sociomoris na escola?

Como referido anteriormente, o desenvolvimento sociomoral é um assunto fundamental na Educação. O processo em que um indivíduo se torna pessoa constitui-se com uma construção pessoal e social que demanda colaboração social (Oliveira-Formosinho, 1996). Desta forma, em contexto educativo, o educador enquanto colaborador em todo esse processo, deverá construir uma *praxis* de qualidade, que vá ao encontro dos interesses e necessidades das suas crianças.

São vários os autores que referem algumas estratégias de que o docente se pode servir para desenvolver competências sociomoris nas suas crianças. Como já foi mencionado, para Oliveira-Formosinho (1996), a cooperação é fundamental em contexto de Educação de Infância, logo deverá ser promovida desde tenra idade. Para Lopes e Silva (2009) a aprendizagem cooperativa abarca um conjunto de benefícios que podem ser de ordem social, psicológica e académica. Além de estimular e desenvolver relações interpessoais, o trabalho cooperativo, incentiva a compreensão pela diversidade, fomenta o espírito de equipa e de interajuda e coloca a criança no centro da aprendizagem.

Além da aprendizagem cooperativa, a comunicação autêntica é também uma estratégia referida por Oliveira-Formosinho (1996) como benéfica para o desenvolvimento sociomoral das crianças. Este conceito refere-se essencialmente a momentos de diálogo em grupo, onde é efetuada uma troca de ideias, opiniões e partilha de vivências. Estes são momentos privilegiados para se dar voz às crianças, escutando os seus interesses, as suas vivências e os seus anseios.

Noronha (1996) acrescenta ainda o reforço dos comportamentos positivos como estratégia que consiste em dar especial destaque aos comportamentos positivos das crianças em detrimento dos negativos. Assim, a criança sentir-se-á reconhecida pelas suas ações corretas e não apenas pelos seus erros.

Contudo, os comportamentos menos adequados não devem ser ignorados, mas sim encarados de forma adequada. Segundo Matos (1997), o recorrer à desigualdade de poder, isto é, ao poder autoritário, para intimidar a criança pode levá-la ao sentimento de medo e de ansiedade, não sendo este um sentido moral interiorizado, mas sim o sentido de medo pela punição. Assim sendo, a atitude do adulto deverá ser a de dar consequências e mostrar as suas razões de forma clara.

Lino (1996) refere ainda a pertinência de se recorrer à construção de regras da sala. Este instrumento surge como uma forma de lembrar às crianças as normas do espaço de sala e de permitir que estas a utilizem autonomamente.

Oliveira-Formosinho (1996), afirma ainda que o docente ao explicar às crianças que as regras definidas são aplicadas de modo igual para todos, ajuda a criança a criar um ambiente pró-social. Assim sendo, torna-se fundamental que o docente seja equilibrado na sua relação com as crianças, para que estas não se sintam excluídas ou discriminadas. Este deve, assim, deixar claro que está disponível para todas elas da mesma forma. Neste sentido, é feita, assim, a estimulação de um sentido de justiça com regras básicas.

Todas as estratégias acima descritas, entre outras que não foram aqui referidas, devem ser pensadas, planeadas e aplicadas pelo docente de forma adequada e consciente, tendo como principal objetivo uma tentativa sóbria e fundamentada de promover desenvolvimento sociomoral das crianças.

Capítulo V - Metodologia de investigação-ação

A investigação-ação é uma metodologia utilizada, grande parte das vezes, na área da Educação. Como tal, esta metodologia é vista pelos profissionais desta área como uma forma de reformular e melhorar as suas práticas pedagógicas em contexto educativo.

Um dos fatores que conduzem à existência de uma relação tão vincada entre a investigação-ação e a Educação é a facilidade com que se geram problemas e conflitos em ambiente escolar, que carecem de intervenção. Como tal, a investigação-ação é um dos recursos privilegiados dos docentes para a criação de mudanças necessárias à construção de práticas com cada vez mais qualidade (Coutinho *et al.*, 2009).

Como muitos outros, o conceito de investigação-ação não apresenta uma definição certa e inalterável. Numa tentativa de apresentar uma definição que fosse capaz de abarcar as mais variadas ideias de alguns autores, McKernan citado por Máximo-Esteves (2008) define a investigação-ação como sendo:

(...) um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal. Esta investigação é conduzida pelo prático – primeiro, para definir claramente o problema; segundo, para especificar um plano de ação -, incluindo a testagem de hipóteses pela aplicação da ação do problema. A avaliação é efetuada para verificar e demonstrar a eficácia da ação realizada. Finalmente, os participantes refletem, esclarecem novos acontecimentos e comunicam esses resultados à comunidade de investigadores-ação. Investigação-ação é uma investigação científica, sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos para melhorar a prática (p. 5).

A definição deste autor pretende demonstrar não só as finalidades inerentes à investigação-ação, mas também evidenciar as suas características metodológicas, descrevendo passo a passo, na sua visão, as fases de desenvolvimento de uma investigação deste tipo. Bartolomé, citado por Coutinho *et al.* (2009) corrobora algumas das ideias de McKernan, definindo a investigação-ação como um processo de reflexão por parte dos profissionais das ciências sociais relativamente às suas práticas, que interliga a investigação, a ação e a formação. Considerando as definições destes autores, podemos compreender a investigação-ação como um processo reflexivo que pretende articular a teoria com a prática, de modo a suprir o desejo ou necessidade de melhorar algo.

No que concerne à Educação, a investigação-ação é uma metodologia essencial à ação docente. A sua aplicação irá contribuir, não só para o desenvolvimento pessoal e profissional dos agentes educativos envolvidos, mas também para a aplicação de

melhorias significativas nesta área e para a criação de momentos de aprendizagem cada vez mais adequados para as crianças. Desta forma, a investigação-ação enfatiza a ideia do docente como um investigador, capaz de guiar a sua prática de forma consciente e refletida. Como tal, o docente deve ser capaz de “(...) planificar, agir, analisar, observar e avaliar as situações decorrentes do acto educativo (...)” (Schon, citado por Coutinho *et al.*, 2009, p.358), podendo assim refletir sobre as suas ações e reestruturá-las sempre que necessário.

Sendo a investigação-ação uma metodologia de investigação qualitativa, esta possui um conjunto de características específicas. Em primeiro lugar, a investigação qualitativa é realizada no próprio ambiente em estudo, sendo que o investigador permanece no mesmo, num certo período de tempo, para recolha direta de dados. Deste modo, o investigador é considerado o principal instrumento deste estudo, utilizando diversas formas de recolha e registo de dados. A preocupação pelo contexto em questão é o principal motivo que move o investigador ao local de estudo, por entender ser essa a melhor forma de compreender as ações lá decorridas.

A investigação qualitativa caracteriza-se ainda por ser descritiva, isto é, dá muita importância ao registo das situações observadas. Os dados recolhidos são baseados em notas de campo, fotografias, transcrição de entrevistas e citações, entre outros que seguem esta mesma linha. Como é possível constatar, a palavra tem um grande peso neste processo, sendo fundamental tanto para o registo de dados recolhidos, como para a sua disseminação. O facto de se pretender avaliar um conjunto de aspetos pormenorizados na situação em análise, leva a que este seja o método mais eficaz no levantamento de dados (Bogdan & Biklen, 1994).

Um outro aspeto caracterizador deste tipo de investigação prende-se com o facto da análise de dados realizada ser feita de forma indutiva. Ao contrário de outros tipos de investigação, esta não apresenta a confirmação de hipóteses pré-definidas como objetivo da recolha de dados. Pelo contrário, o investigador começa por recolher dados, de modo a perceber quais as questões mais importantes a ter em conta para poder realizar a sua investigação. Além disso, o investigador preocupa-se em procurar as perspetivas dos mais variados participantes da investigação e em perceber se as suas interpretações são ou não coincidentes com as dos mesmos (Bogdan & Biklen, 1994).

Além de ser uma metodologia de investigação qualitativa, a investigação-ação apresenta ainda outros aspetos que a caracterizam. Segundo Esteves (2014) esta metodologia caracteriza-se por ser participativa e colaborativa, na medida em que envolve,

não só o investigador como sujeito ativo da investigação, mas também todos os intervenientes neste processo.

Apesar de possuir um cariz teórico, a investigação-ação é, ainda, uma metodologia de carácter prático e interventivo, pois recorre à ação para gerar mudança. Esta metodologia é também de cariz cíclico, visto que representa um processo em constante movimento, pelo que as ações e as mudanças ocorridas influenciam os ciclos seguintes. Por fim, a investigação-ação apresenta-se como uma metodologia crítica e auto-avaliativa, uma vez que tem a capacidade, tanto de criticar possíveis restrições à sua ação, como de avaliar as suas práticas, tendo sempre em vista a sua melhoria (Coutinho *et al.*, 2009).

Deste modo, após analisar e compreender as características e os propósitos da investigação-ação, podemos afirmar que é essencial que esta seja uma metodologia elegida pelos profissionais da Educação. É através dela que estes terão oportunidade de refletir e aperfeiçoar as suas práticas, estando assim preparados para enfrentar os desafios educativos dos dias de hoje.

5.1. Fases da investigação-ação

Como é característico de qualquer investigação, a investigação-ação desenvolve-se num determinado espaço de tempo e, segundo Sousa (2005), decorre ao longo de três fases: o planeamento, a ação e a comunicação.

A primeira fase - fase do planeamento - surge como ponto de partida para o desenvolvimento de todo o processo de investigação. É nesta fase inicial que o investigador reflete e procura por situações que necessitem de intervenção, tendo sempre em conta o contexto em que está inserido. Por conseguinte, este formula o problema emergente deste contexto e reflete acerca das estratégias de intervenção que mais se adequam à resolução do mesmo.

Chegada a segunda fase – fase da ação -, é colocado em prática tudo aquilo que foi planeado, com o objetivo de obter resultados consequentes da ação. Por fim, na última fase da investigação – fase de comunicação -, é feita uma análise aos dados recolhidos ao longo deste processo, de modo a refletir sobre os mesmos e a reformular e melhorar as práticas pedagógicas futuras, se necessário. Com isto, o docente será capaz de comunicar à restante comunidade educativa quais os aspetos que merecem especial atenção e reformulação, com o objetivo de proporcionar às crianças ambientes educativos que

promovam o seu desenvolvimento aos mais variados níveis. Uma vez que a metodologia de investigação-ação é um processo cíclico, após decidir as reformulações necessárias à sua prática, o docente inicia um novo ciclo investigativo, que se irá processar do mesmo modo (Alarcão, 1996).

5.2. Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados

Em qualquer tipo de investigação, torna-se essencial que seja realizada uma recolha de dados, através do levantamento de aspetos e informações necessárias ao desenvolvimento de toda a investigação. Importa, então, salientar quais as técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados mais utilizados neste campo investigativo. Segundo Máximo-Esteves (2008), são variados os instrumentos e técnicas de recolha de dados existentes, pelo que a autora refere a observação - notas de campo, diário de bordo e fotografias e vídeos - e a entrevista como sendo os privilegiados para uma investigação de carácter qualitativo.

A observação participante é uma das primeiras técnicas utilizadas como fonte de obtenção de dados referentes a um determinado contexto educativo. Este tipo de observação consiste na recolha de dados através de um conjunto de interações entre o investigador e os sujeitos da investigação, sendo que o investigador participa nas experiências vividas no contexto em questão (Lapassade, 2005). Assim, esta técnica permite que o investigador capte as situações que lá ocorrem de forma direta, sem ter de recorrer a documentos ou intermediários (Quivy & Campenhoudt, 1998). Deste modo, esta observação direta é uma forma fundamental de compreensão do ambiente em estudo, dos indivíduos que lá se encontram e de todas as suas interações (Máximo-Esteves, 2008).

A par da observação que é realizada pelo investigador, deve ser efetuado um registo imediato da mesma. Para tal, são utilizados instrumentos de recolha de dados associados a esta técnica, nomeadamente as notas de campo, os diários de bordo e as fotografias e vídeos.

Para Máximo-Esteves (2008), as notas de campo são registos pormenorizados e narrativos efetuados pelo investigador, atendendo às observações realizadas na sua prática. Por sua vez, os diários de bordo apresentam-se como um instrumento de registo que inclui, não só as notas de campo, mas também outras situações consideradas importantes pelo investigador. Além da vertente descritiva do diário, este possui ainda

uma vertente interpretativa, em que o investigador tece algumas interpretações, ideias, especulações e até sentimentos em relação às situações experienciadas.

Também os registos de imagem e vídeo são considerados instrumentos de recolha de dados, na medida em que são uma forma de registar, de imediato, aspetos como atividades realizadas, o espaço físico da sala, os produtos das aprendizagens das crianças, entre outros (Bogdan & Biklen, 1994).

Além da observação, a entrevista é ainda uma técnica de recolha de dados muito utilizada na investigação em Educação. Segundo Máximo-Esteves (2008), esta é utilizada quando existe uma pretensão em conhecer a visão do outro em relação a determinado assunto, sendo definida como uma conversa orientada e intencional que implica uma relação entre entrevistador e entrevistado.

Relativamente aos métodos de análise de dados, os mais utilizados no campo da investigação-ação são a análise documental e de conteúdo e os métodos de descrição, interpretação e triangulação. Assim, Esteves (2006), define a análise documental como sendo uma técnica de análise de dados que permite ao investigador analisar e selecionar, a partir de documentos, informações essenciais ao seu estudo, tendo este uma finalidade específica.

Por sua vez, para o mesmo autor, a análise de conteúdo é uma técnica sistemática que permite a redução de um texto em várias categorias de conteúdo. A partir desta é possível ao investigador tratar as informações recolhidas ao longo da investigação.

No que concerne ao método descritivo, este deverá facultar pormenor no que diz respeito ao contexto em que ocorre a investigação, para que se transmita veracidade à mesma (Loughran & Northfield, citados por Máximo-Esteves, 2008).

Por outro lado, segundo Graue & Walsh (1998), o método interpretativo ocorre após a recolha de dados. Este método pressupõe que o investigador reflita acerca das situações com que se deparou no momento da recolha de dados, de modo a atribuir-lhes significado.

Por fim, Sousa (2005) refere a triangulação como método de análise de dados de uma investigação. No momento em que realiza a recolha de dados o investigador deve procurar várias fontes que abordem a temática estudada, com vista a compará-las. Assim, este poderá confirmar as suas conclusões com maior convicção.

5.3. Limites da investigação

No decorrer de uma investigação, especialmente de índole social, é natural o surgimento de algumas limitações que vão desde a natureza ética, à epistémica e ontológica. Aquando de uma investigação cujo foco central é um ser humano são levantadas questões de natureza ética. Assim, as limitações relacionadas com o campo da ética prendem-se com a relação de confiança que deve ser estabelecida entre o investigador e o investigado. É essencial que haja uma eficaz transmissão de informações por parte do investigador, relativamente ao estudo que irá realizar, salientando sempre quais as suas finalidades e objetivos, de forma a dar oportunidade aos indivíduos decidirem a sua participação no estudo em causa. Do mesmo modo, todos os dados recolhidos ao longo da investigação deverão ser analisados e tratados de forma responsável e não deverão ser levados a público sem a aprovação do investigado. Assim sendo, o respeito pelo outro constitui-se como um aspeto fulcral no desenvolvimento de uma investigação eticamente correta (Máximo-Esteves, 2008).

Por outro lado, encontram-se ainda os limites epistemológicos que estão diretamente ligados a questões metodológicas. Pelo facto das investigações deste carácter serem muito específicas e limitadas, as conclusões delas retiradas não podem ser generalizadas (Sousa, 2005).

Por fim, as limitações ontológicas referem-se, essencialmente, ao cariz subjetivo das observações feitas pelo investigador e dos dados por ele recolhidos. Na realidade, existe uma grande dificuldade no que respeita à observação de todo um contexto. São diversas as situações em que o investigador não consegue absorver todos os factos ocorridos nesse mesmo ambiente, sendo-lhe omitidos muitos deles. Assim, o tratamento dos dados acaba por ser influenciado tanto pelo investigador como pelos indivíduos investigados (Sousa, 2005).

Através da exploração e análise dos limites acima referidos é possível afirmar a falibilidade inerente a qualquer investigação, sendo que estes devem sempre ser tido em conta no desenvolvimento de qualquer processo de investigação.

**PARTE II – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: UM
PERCURSO DE APRENDIZAGEM**

Capítulo VI - Prática pedagógica em contexto de Educação Pré-Escolar

O presente capítulo consiste essencialmente num relato reflexivo e fundamentado teoricamente acerca da intervenção pedagógica realizada na EPE. Esta intervenção foi desenvolvida na Sala Verde da EB1/PE da Ajuda e esteve sob orientação de uma educadora cooperante e de uma orientadora científica da Universidade da Madeira. A prática pedagógica decorreu entre os meses de outubro e dezembro de 2015 e teve uma duração total de 135 horas.

Ao longo deste tempo, teve lugar um período de observação participante, essencial para conhecer as características do grupo, sendo que a sua compreensão é basilar para a realização de uma prática educativa contextualizada. A este período sucedeu-se um período de intervenção, no qual me foi atribuída a responsabilidade pela gestão das rotinas e pelo planeamento das atividades¹ a realizar com o grupo de crianças, pelo que a reflexão e a investigação estiveram sempre presentes nesse processo.

De modo a organizar este relato, o presente capítulo foi dividido em três partes. A primeira parte destina-se, essencialmente, à contextualização do ambiente educativo, cuja compreensão é fundamental para uma melhor adequação da ação pedagógica às especificidades do grupo. Como tal, apresenta-se uma breve caracterização do meio envolvente, da instituição educativa, da sala de atividades e, por fim, do grupo de crianças.

A segunda parte consiste no relato reflexivo acerca das intervenções pedagógicas realizadas com o grupo. Deste modo, começa-se por abordar o projeto de investigação-ação desenvolvido, tendo em consideração a problemática identificada no ambiente educativo - o desenvolvimento sociomoral. Nesta parte encontra-se clarificada a emergência da problemática levantada e indicadas as estratégias de intervenção colocadas em prática ao longo da intervenção pedagógica. À explanação deste processo segue-se a descrição refletida de um conjunto de atividades que foram realizadas pelo grupo, que se encontram divididas por estratégias específicas. Todas as atividades planeadas e desenvolvidas tiveram em conta as especificidades das crianças e o desenvolvimento de competências nas diferentes áreas e domínios realçados nas OCEPE. Posto isto, é apresentada uma das ações concretizadas com o envolvimento da comunidade educativa.

¹ Apêndice A

Por fim, na terceira parte do capítulo, é apresentada uma reflexão crítica a todo o processo subjacente à intervenção pedagógica, onde é analisado o trabalho desenvolvido ao longo dos três meses de contacto com o grupo.

6.1. Conhecendo o ambiente educativo

De acordo com a Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner, são três os fatores que influenciam o rumo atribuído ao desenvolvimento da criança: o contexto onde se desenvolve, as suas características individuais e o processo de desenvolvimento a que é sujeita (Magalhães, 2007a). Como tal, a relação entre a criança e os seus contextos quotidianos, nomeadamente a escola, a família e a comunidade, deve ser considerada. Assim, para que o crescimento da criança seja harmonioso, é fundamental que exista uma continuidade educacional entre todos estes ambientes, sendo que o contexto educativo se deve organizar de forma a “responder melhor às suas características e necessidades” (Silva, 2016, p. 24).

Além disso, a criança é “(...) um ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender” (Silva, 2016 p.9) e, como tal, as suas características individuais, interesses e necessidades devem também ser tidos em conta pelo docente aquando da sua intervenção pedagógica.

Nesta perspetiva, houve a necessidade de realizar uma breve análise acerca do ambiente educativo em que as crianças se encontravam inseridas. Para tal, além da observação realizada no campo em estudo e das conversas informais mantidas com a educadora cooperante, foi necessário recorrer à análise do Projeto Educativo de Escola e dos processos individuais das crianças. A procura de informações referentes às crianças com quem se realizou a ação pedagógica foi fundamental para uma melhor adequação das estratégias de intervenção às características do grupo.

6.1.1. O meio envolvente

A EB1/PE da Ajuda localiza-se no sítio dos Piornais - Ajuda, na freguesia de São Martinho, concelho do Funchal. De acordo com os dados descritos nos Censos de 2011, com cerca de 26000 habitantes, São Martinho é a freguesia com maior número de habitantes na cidade do Funchal.

Fonte: CAOP, 2009. Retirado de

http://www.cmfunchal.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=60&Itemid=208

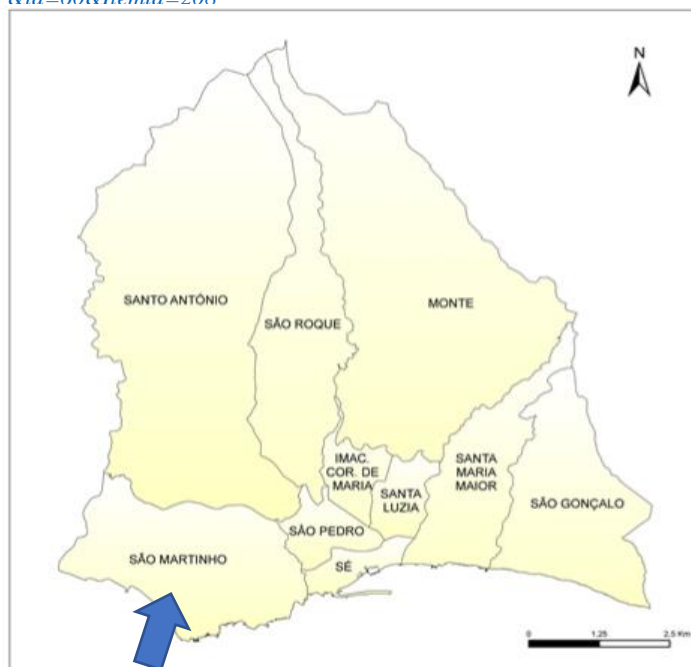


Figura 2: Freguesia de São Martinho

Esta freguesia localiza-se numa importante zona turística da ilha, nomeadamente a Estrada Monumental. Nesta encontram-se disponíveis instituições e serviços variados, nomeadamente de carácter comercial, desportivo, cultural, social e religioso. Além disso, a freguesia dispõe ainda de um conjunto de instituições educativas, tais como escolas básicas do 1.º 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, creches, jardins de infância e escolas profissionais.

A EB1/PE da Ajuda encontra-se num local com elevada densidade habitacional e de unidades hoteleiras e grande oferta comercial, nomeadamente a nível de restauração, vestuário e mobiliário. Ademais, a escola está situada nas proximidades de um dos maiores centros comerciais da ilha – o Fórum Madeira.

6.1.2. A escola

A EB1/PE da Ajuda é uma instituição educativa de cariz público, que segundo o Projeto Educativo de Escola (2013-2017), foi inaugurada a 1 de outubro de 2004, de modo a auxiliar o grande crescimento habitacional que se foi verificando nas imediações. O edifício desta instituição detém duas entradas distintas e está dividido em 4 pisos.

Fonte: *Google maps (2017)*



Figura 3: EB1/PE da Ajuda

No piso inferior encontra-se a entrada principal da escola, que conduz às instalações referentes à EPE. Como tal, este apresenta um espaço exterior parcialmente coberto, destinado às brincadeiras das crianças da EPE e um conjunto de espaços interiores que apoiam as atividades realizadas com as crianças.

Por sua vez, o primeiro piso é constituído por espaços que servem tanto a EPE como o 1.º CEB, sendo composto por espaços exteriores que assistem os alunos do 1.º CEB, um espaço desportivo comum e um espaço destinado às refeições de todas as crianças.

O segundo piso, por seu turno, apresenta estruturas que suportam tanto as atividades da EPE como do 1.º CEB. Todavia a maior parte destas instalações destinam-se fundamentalmente às atividades realizadas no âmbito do 1.º Ciclo.

Por fim, o terceiro piso é constituído por um conjunto de salas que se destinam, essencialmente, à Educação Especial.

Fonte: Adaptado do Projeto Educativo da EB1/PE da Ajuda (2013-2017)

Recursos físicos				Recursos Materiais
Piso 0	Piso 1	Piso 2	Piso 3	
<ul style="list-style-type: none"> - Espaço de recreio exterior com escorrega; - Espaço de recreio coberto; - Átrio principal de entrada; - 3 salas para a pré-escolar; - 1 sala de atividades plásticas; - 1 gabinete para apoio ao ensino especial; - 1 arrecadação para materiais de limpeza; - Instalações sanitárias para a pré-escolar; - Instalações sanitárias para o 1º ciclo; - Elevador; - Escadas de acesso aos pisos superiores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Espaços de recreio e galeria exterior de circulação; - Alpendres; - Átrio de entrada; - Espaço polivalente (refeitório/convívio); - Cozinha e anexos; - Espaços para o pessoal auxiliar; - Instalações sanitárias; - Secretaria; - Balneários/vestiários; - Instalações sanitárias para alunos/alunas e professores de apoio ao campo de jogos; - Arrecadação de material desportivo; - Campo de futebol; - Central de aquecimento; - Elevador; - Escadas de acesso ao piso superior e inferior. 	<ul style="list-style-type: none"> - 4 salas de aula; - 1 sala de atividades musicais, dramáticas e culturais; - 1 sala para vídeo, informática; - 1 biblioteca/ sala de vídeo; - 1 sala de convívio e trabalho para professores; - Gabinete da direção; - Instalações sanitárias; - 1 arrecadação para materiais de limpeza. 	<ul style="list-style-type: none"> - 3 salas para apoio ao ensino especial; - 1 arrecadação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Computadores; - Impressoras; - Fax; - Máquina fotográfica digital; - Televisões; - Vídeos; - Leitor de DVD; - DVD's; - Leitor de CD; - CD's; - Data Show; - Histórias; - Enciclopédias; - Internet; - Expediente de produtos de limpeza da Câmara Municipal.

Quadro 1: Recursos físicos e materiais da EB1/PE da Ajuda

De modo a garantir o bem-estar e o desenvolvimento holístico de todas as crianças, a escola acomoda um corpo docente constituído por uma diretora, 22 professores do 1.º CEB, 8 educadoras de infância e 3 docentes do Ensino Especial. Além disso, a escola disponibiliza ainda um corpo não docente, responsável por assegurar todas as condições que propiciem o bem-estar e a segurança a todas as crianças da escola.

6.1.3. A Sala Verde

Numa visão construtivista, “(...) o indivíduo é uma construção própria que se vai desenvolvendo a partir do seu próprio sistema cognitivo, das suas experiências e vivências, e do ecossistema em que se insere” (Gago, 2012, p. 24). Enquanto parte integrante desse ecossistema, o ambiente educativo deve ser planeado, organizado e equipado de forma refletida, de modo a permitir o efetivo desenvolvimento da criança aos mais variados níveis.

A Sala Verde da EB1/PE da Ajuda seguia as orientações base do modelo curricular *High Scope*, o que permitia às crianças experienciar situações de aprendizagem ativas, lúdicas e significativas e beneficiar de um ambiente seguro e acolhedor. Como tal, a sala constituía um espaço atraente para as crianças, revestido por cores e texturas agradáveis

que eram diariamente invadidas pela luz solar, proveniente de quatro janelas direcionadas para o exterior.

Como referem Hohmann e Weikart (2011), um contexto educativo que vise a aprendizagem ativa deverá proporcionar às crianças a oportunidade de vivenciarem uma panóplia de brincadeiras e atividades variadas e que vão ao encontro dos seus interesses e necessidades. Nesta perspetiva, a Sala Verde encontrava-se dividida em sete áreas de interesse bem distintas - Garagem, Casinha, Biblioteca, Blocos e Construções, Polivalente, Jogos e Expressão Plástica – que permitiam às crianças não só construir experiências mais significativas e fundamentais ao seu desenvolvimento, mas também fortalecer as suas relações sociais e sua a capacidade de iniciativa e de autonomia.

Cada uma das áreas de interesse da sala encontrava-se equipada com um conjunto de materiais lúdicos, que apoiavam as atividades e brincadeiras das crianças. Segundo Kobayashi e Filho (2012), este tipo de materiais é essencial, na medida em que fomenta a criatividade e o espírito de descoberta da criança e apoiam as suas ações lúdicas, permitindo que estas explorem e descubram o mundo que as rodeia. Todos estes materiais encontravam-se dispostos ao nível das crianças, o que permitia que estas os identificassem facilmente, os utilizassem de forma livre e os arrumassem ao terminarem a sua exploração.

A Sala Verde encontrava-se também equipada com quatro placards que possibilitavam a afixação dos trabalhos realizados pelas crianças, sendo ainda possível fazê-lo na parede acostada à área da garagem. Importa, ainda, referir que nos placards da sala é possível encontrar alguns instrumentos que facilitavam a organização das rotinas diárias do grupo, nomeadamente o mapa de presenças, o quadro do comportamento, o mapa do tempo e o registo dos aniversários das crianças.

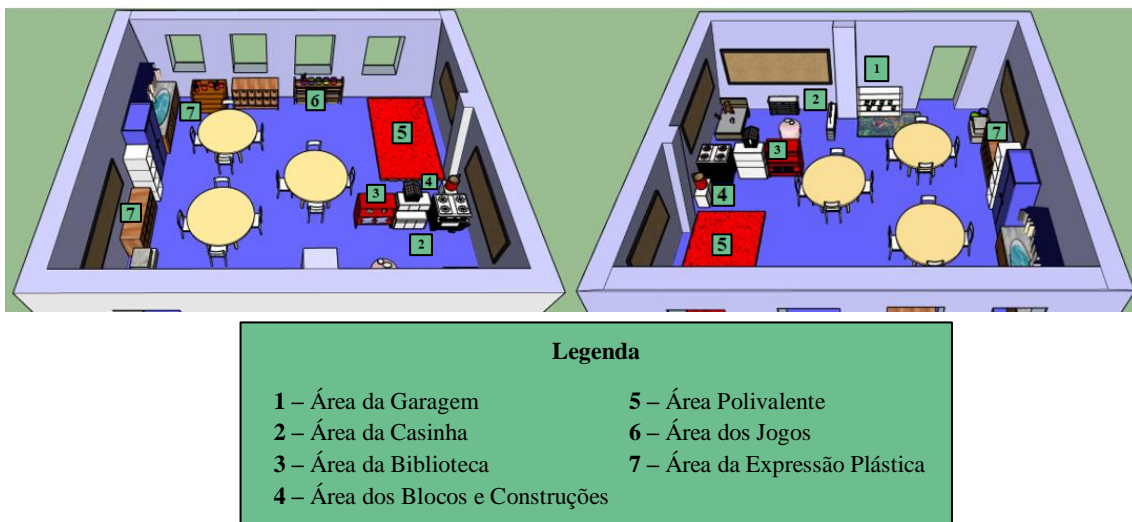


Figura 4: Planta tridimensional da Sala Verde

De um modo geral, a Sala Verde apresentava um ambiente acolhedor, porém, tendo em conta o número de crianças do grupo, as dimensões das áreas de interesse eram um pouco reduzidas. Isto acabava por limitar a utilização das áreas pelas crianças, despoletando alguns conflitos entre elas. Além disso, uma vez que nos inserimos num mundo cada vez mais globalizado e apoiado nas tecnologias de informação e comunicação, a Sala Verde apresentava uma lacuna nos instrumentos desta índole, pois estes eram inexistentes. Este tipo de instrumentos poderia ser um apoio às aprendizagens realizadas com o grupo, uma vez que as crianças eram provenientes de um meio muito familiarizado com os mesmos.

É possível afirmar que a Sala Verde representava um espaço adequado ao desenvolvimento de práticas pedagógicas de qualidade, uma vez que possuía, no geral, todos os instrumentos e recursos necessários ao desenvolvimento holístico das crianças. Considera-se apenas fundamental que todos os recursos sejam utilizados de forma refletida e planeada e que os objetivos de aprendizagem sejam bem definidos, promovendo-se assim um processo de aprendizagem mais profícuo e adequado às características individuais de cada criança.

6.1.4. O grupo

A Sala Verde era constituída por 24 crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos, das quais 8 eram do sexo masculino e 16 eram do sexo feminino. Uma das crianças do grupo apresentava necessidades educativas especiais, uma vez que era portadora do Síndrome de Asperger, e recebia apoio diário de uma docente do ensino especial. Além disso, uma das crianças do grupo era de nacionalidade estrangeira - italiana - e outra encontrava-se em regime de internato.

As crianças do grupo inseriam-se em famílias provenientes de um meio socioeconómico médio-alto. As habilitações literárias dos pais das crianças encontram-se entre a 4ª classe e a formação superior, sendo que a maioria apresentava um curso de formação superior.

Habilitações literárias dos pais	Pai	Mãe
Licenciatura ou Formação Superior	9	12
Bacharelato/ Curso Médio	1	1
Secundário/ 7º Liceu	6	2
3º Ciclo/ 5º Liceu	2	4
2º Ciclo / 2º Ano Preparatório	2	1
1º Ciclo/ 4ª Classe	2	1
Informação desconhecida	2	2

Quadro 2: *Habilitações literárias dos pais das crianças*

As crianças da Sala Verde eram um grupo dinâmico, motivado e comunicativo, sendo que, no geral, demonstravam grande interesse em participar nas atividades propostas. Porém, no turno da tarde, as crianças apresentavam maior desconcentração na realização das mesmas. Além disso, possuíam gosto em expressar as suas ideias, experiências, emoções e sentimentos, ainda que existissem algumas crianças mais retraídas.

No que diz respeito aos aspetos relacionais, as crianças mostravam imenso gosto em interagir e cooperar com os adultos da sala, mantendo com eles uma grande afinidade. A relação com os colegas revelava-se, no geral, igualmente positiva. Contudo, algumas crianças demonstravam certa dificuldade no cumprimento de regras básicas de convivência, sendo que, por vezes, se criavam alguns conflitos entre pares. As maiores divergências neste âmbito aconteciam entre as crianças do sexo masculino e referiam-se quase sempre a questões relacionadas com a partilha de brinquedos e materiais. No sexo feminino os conflitos eram, essencialmente, de cariz emocional.

De modo geral, as crianças demonstravam grande autonomia nas suas rotinas diárias, nomeadamente no que dizia respeito ao vestuário, à alimentação, à higiene pessoal e à arrumação dos espaços da sala.

O grupo de crianças da Sala Verde demonstrava interesses bem demarcados em relação às áreas de interesse da sala, sendo evidente que os elementos do sexo feminino demonstravam preferência pela área da casinha. Por outro lado, a maioria dos elementos do sexo masculino tinham maior preferência pela área da garagem.

Ao nível da linguagem e da escrita, apesar do gosto pela comunicação, algumas crianças apresentavam dificuldades, nomeadamente na dicção e articulação de alguns fonemas e na construção frásica. No caso especial da criança estrangeira, esta apresentava

grandes dificuldades no domínio da língua portuguesa, tanto a nível da produção oral como da compreensão. Os momentos de conto e reconto de histórias eram sempre de grande interesse para as crianças, que o faziam com muito entusiasmo.

Relativamente ao domínio da Expressão Plástica, as crianças apreciavam praticamente todas as atividades desenvolvidas, mostrando especial interesse na descoberta e exploração de novos materiais e técnicas. Demonstravam um desenvolvimento da motricidade fina adequado à faixa etária, sendo que a maior dificuldade se centrava no manuseamento da tesoura.

No que concerne ao domínio da Expressão Musical e dramática, as crianças eram, na sua maioria, desinibidas e espontâneas, apreciando a aprendizagem de canções e a realização de dramatizações, tarefas que realizavam com alguma facilidade. O interesse de grande parte das crianças pela área da casinha transparecia através da recriação de cenas do faz de conta, pelo jogo simbólico.

No que diz respeito ao domínio da Expressão Motora, as crianças dominavam os movimentos do seu corpo e tinham particular interesse por atividades que envolvessem saltar, correr e trepar, sendo que conseguiam fazê-lo com facilidade.

Em relação ao domínio da Matemática, as crianças evidenciavam uma compreensão do sentido de número e de quantidade, através da realização de alguns jogos. Os blocos e legos eram de grande interesse para as crianças, especialmente para os rapazes, que adoravam construir torres e outros objetos.

No geral, as crianças eram muito curiosas e observadoras em relação ao que se passa à sua volta, sendo capazes de colocar questões nesse sentido. Deste modo, é possível afirmar que as crianças estavam predispostas à aquisição de novas aprendizagens o que facilitou todo esse processo.

6.2. Construindo aprendizagens com o grupo da Sala Verde

Segundo as OCEPE (2016) “a intencionalidade do/a educador/a, que caracteriza a sua intervenção profissional, exige-lhe que reflita sobre as finalidades da sua prática, as suas conceções e valores (...). Esta intencionalidade permite-lhe atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (Silva, 2016, p. 14). Assim, é fundamental que a ação docente seja desenvolvida de forma consciente, fundamentada, refletida e intencional, tendo sempre em consideração que a criança é um ser em constante crescimento e que o brincar, criar e explorar são fundamentais ao seu

desenvolvimento. Como tal, foi com base nestas premissas que se desenvolveu toda a intervenção pedagógica com o grupo de crianças da Sala Verde.

Neste sentido, considerando o caráter intencional e reflexivo de qualquer prática pedagógica, ao longo da intervenção pedagógica tornou-se imperativa a observação deliberada acerca de determinados aspetos relacionados com as crianças, nomeadamente os seus interesses, comportamentos, necessidades e interação com os outros, de modo a planear situações de aprendizagem contextualizadas e motivantes, que visassem alcançar objetivos previamente definidos. Esta observação foi efetuada não só na fase inicial de exclusiva observação participante, mas também no decorrer de todo o processo inerente à prática pedagógica, numa recolha sistemática de dados registados em diário de bordo².

Apesar de grande parte das atividades orientadas ter tido por base temáticas sugeridas pela educadora cooperante, tentou-se adaptá-las às características particulares do grupo, no sentido destas serem mais ricas, motivantes e significativas para as crianças. Deste modo, a planificação de atividades pautou-se por um ciclo de observação – planificação – ação – reflexão – reformulação, no sentido de se atuar em conformidade com a proficuidade das estratégias utilizadas, com os ritmos de aprendizagem das crianças e, fundamentalmente, as suas necessidades e interesses. Além disso, as opiniões, saberes e experiências prévias das crianças foram sempre valorizadas, tendo-se dado oportunidade destas serem expostas por elas no decorrer das atividades realizadas.

Além da importância atribuída à planificação e reflexão dos momentos de aprendizagem proporcionados às crianças, a relação afetiva que é mantida entre o educador e as crianças também é fundamental. Como tal, ao longo de toda a prática pedagógica, tentou-se manter um clima relacional positivo, de cumplicidade e respeito, que foi essencial para criar nas crianças confiança na nova figura docente da sala.

Assim sendo, foi com base em atitudes de observação, planeamento e reflexão que se desenvolveu toda a prática pedagógica no âmbito da EPE.

6.2.1. A promoção do desenvolvimento sociomoral das crianças – da observação à ação

A excelência de um docente pauta-se, essencialmente, pela consciência em procurar melhorar a cada dia as suas práticas educativas (Cardoso, 2013). Para tal, este deve possuir uma atitude reflexiva e investigativa, procurando colmatar as problemáticas

² Apêndice B

detetadas no seu grupo de crianças e proporcionar-lhes, assim, um ambiente harmonioso para o seu crescimento.

Partindo destes pressupostos, através da observação participante realizada desde os primeiros dias de prática pedagógica, foi possível identificar algumas situações que constituíam uma problemática para o grupo, pelo que necessitavam de intervenção. Assim, foi possível observar a existência de conflitos interpessoais, em grande parte das crianças, que chegavam a gerar situações de agressão física e exclusão. Esta situação desencadeava-se, maioritariamente, devido à disputa por brinquedos, materiais e até amizades. Nestas situações foi possível constatar a dificuldade que as crianças apresentavam em resolver os conflitos entre si, recorrendo sistematicamente ao educador.

Ademais, era evidente a dificuldade que as crianças apresentavam em seguir as indicações dos adultos. Assim, algumas crianças procediam contrariamente àquilo que lhes era pedido, desrespeitando os pedidos ou indicações das figuras adultas da sala.

Foi também possível observar a dificuldade que grande parte das crianças demonstrava em respeitar regras básicas de convivência, sendo que, situações como partilhar, desculpar, respeitar e escutar o outro eram notoriamente uma lacuna nos comportamentos de algumas destas crianças.

Numa tentativa de controlar ou amenizar estes comportamentos, as educadoras da sala criaram um quadro do comportamento, que era utilizado como forma de avaliar as atitudes das crianças ao longo do dia: sol - bom comportamento; flor - comportamento mediano; nuvem - mau comportamento. No entanto, verificou-se que, na maior parte das vezes, este era utilizado como forma de corrigir os comportamentos menos assertivos de algumas crianças, na medida em que estas eram “intimidadas” pelas educadoras com a colocação do seu nome na nuvem. Ainda que existissem, os momentos em que os comportamentos positivos das crianças eram reforçados através da colocação do seu nome no sol eram muito menores.

No decorrer da observação houve, ainda, a oportunidade de manter alguns diálogos com a educadora cooperante, que veio confirmar a preocupação em relação a esta que se considerou ser uma problemática do grupo. Nestes momentos de diálogo a educadora cooperante deu a conhecer o comportamento de algumas crianças em particular, que no seu entender seriam as mais problemáticas a este nível. No desenrolar deste período de observação, presenciou-se alguns desses comportamentos e a partir daí percebeu-se realmente que este seria um problema a combater.

Considerando a importância da alteração deste tipo de comportamentos para o desenvolvimento harmonioso da criança e assumindo que a questão de investigação é o ponto de partida para o desenvolvimento de uma investigação, formulou-se a seguinte questão:

Como pode o educador promover o cumprimento de regras básicas de convivência, de forma a contribuir para o desenvolvimento sociomoral das crianças da Sala Verde?

A partir deste problema e assumindo-se um papel de docente investigador, através de uma constante análise e reflexão acerca de toda a prática pedagógica, desenvolveu-se um conjunto de estratégias que visavam conduzir a uma melhoria nos comportamentos das crianças, de modo a promover o seu desenvolvimento sociomoral. Deste modo, colocou-se em prática algumas estratégias de intervenção: aprendizagem cooperativa (Fontes & Freixo, 2004; Lopes & Silva, 2009; Lopes & Silva, 2011; Oliveira-Formosinho, 1996), comunicação autêntica (Oliveira-Formosinho, 1996), reforço dos comportamentos positivos (Noronha, 1996; Noronha, 1999), diálogo em detrimento do castigo (Matos, 1997), construção de regras da sala (Lino, 1996) e estimulação de um sentido de justiça com regras básicas (Oliveira-Formosinho, 1996). Todas estas estratégias encontram-se fundamentadas na componente teórica desta temática e esclarecidas no tópico seguinte, onde se relatam algumas das estratégias desenvolvidas ao longo da prática pedagógica.

6.2.2. O processo de intervenção: promovendo uma aprendizagem holística

Além das estratégias de intervenção desenvolvidas em torno da problemática de investigação-ação, ao longo da prática pedagógica desenvolveram-se outras que se julgaram igualmente pertinentes. Como tal, serão alvo de exploração algumas dessas estratégias, nomeadamente o desenvolvimento da sociomoralidade das crianças, a inclusão das famílias no processo educativo e o desenvolvimento da linguagem oral através do conto, reconto e exploração de histórias.

6.2.2.1. O desenvolvimento da sociomoralidade das crianças

“A educação pré-escolar é um contexto de socialização em que a aprendizagem se contextualiza (...) nas experiências relacionais proporcionadas” (Silva, 2016, p.26). Como tal, torna-se fundamental que o docente procure proporcionar às crianças situações relacionais positivas através da promoção de momentos de interação entre crianças e entre

crianças e adultos, levando-as a desenvolver atitudes de aceitação, partilha e respeito pelo outro.

Por este motivo, tal como referido no tópico destinado ao projeto de investigação-ação, apresentam-se, em seguida, as estratégias implementadas no âmbito da criação de situações promotoras do desenvolvimento sociomoral das crianças.

➤ **A aprendizagem cooperativa**

Na fase inicial de observação foi desde logo perceptível que, grande parte das atividades realizadas na sala eram de cariz individual. Todavia, a criação de grupos de aprendizagem cooperativa é essencial quando se dá primazia a um ambiente de respeito pela diversidade e se prevê a construção de um clima de autoestima, interação e motivação para a aprendizagem (Lopes & Silva, 2009). Como tal, considerando que a aprendizagem cooperativa é essencial no desenvolvimento de comportamentos sociais, julgou-se pertinente realizar trabalho cooperativo com as crianças em algumas atividades.

Neste sentido, as atividades realizadas neste âmbito surgiram tanto em pequenos grupos como a pares e tiveram como principal objetivo construir nas crianças competências de socialização e levá-las a compreender a importância do diálogo, da compreensão, da interajuda, da partilha e do respeito nos momentos de interação com o outro. Assim, no decorrer das atividades as crianças deveriam dialogar e tomar decisões compartilhadas, compreendendo que o contributo de cada uma seria essencial para que pudessem atingir um objetivo comum (Fontes & Freixo, 2004).



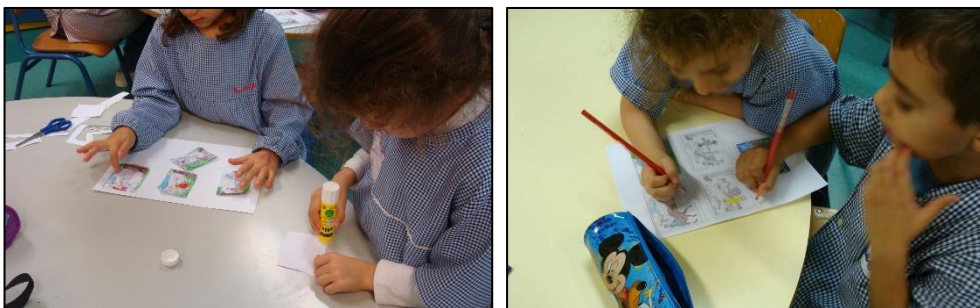
Figuras 5, 6 e 7: Trabalho cooperativo na atividade alusiva ao Pão-por Deus

Ao longo destas atividades denotou-se que as reações das crianças às atividades realizadas neste âmbito variaram, pelo que algumas tiveram mais facilidade em trabalhar cooperativamente e outras menos. A realização de uma atividade a pares³, em que as crianças tiveram de pintar, recortar e ordenar a lenda de São Martinho foi exemplo destas situações.

“Considero que foi uma boa estratégia colocar os alunos a realizar a atividade a pares, uma vez que assim estes tiveram de partilhar o mesmo espaço e gerir o trabalho de forma a que ambos pudessem trabalhar ao mesmo tempo. Ao início, uma criança pediu para trabalhar sozinha, recusando-se a trabalhar com a colega. “Quero fazer sozinha, dá-me uma folha”. Optei por conversar com ela e incentivei-a a trabalhar com a colega, oferecendo a minha ajuda. Após esta conversa ela acabou por trabalhar bem com a colega, sem que ocorressem quaisquer conflitos. O facto das crianças estarem habituadas a trabalhar individualmente em fichas, poderá ter desencadeado esta reação.”

(Diário de Bordo, 9 de novembro)

Quadro 3: Excerto do Diário de Bordo de 9 de novembro



Figuras 8 e 9: Trabalho cooperativo na atividade alusiva ao São Martinho

A utilização da aprendizagem cooperativa é, então, fundamental para desenvolver nas crianças o espírito de equipa, promovendo-se, assim, competências sociais de partilha, ajuda mútua, respeito e responsabilidade. Deste modo, a criança sente-se mais útil, confiante e socialmente integrada, o que contribui para o seu desenvolvimento sociomoral.

➤ **A comunicação autêntica**

Para Oliveira-Formosinho (1996), a comunicação autêntica constitui uma atitude fundamental ao desenvolvimento de competências sociomorais nas crianças. Como tal, os momentos de diálogo em grupo são essenciais para que a criança seja escutada de

³ Apêndice C

forma plena, sentindo-se integrada e compreendida. Assim sendo, tendo em vista o desenvolvimento da sociomoralidade das crianças do grupo, na prática pedagógica criaram-se momentos de promoção desse diálogo, em que as crianças tiveram a oportunidade de trocar ideias, opiniões e partilhar as suas vivências.

Estes foram momentos privilegiados para se dar voz às crianças, situações que surgiam, geralmente, no início da manhã ou após o almoço, uma vez que eram os momentos em que as crianças se encontravam em grande grupo na área do tapete. Assim sendo, nestas situações foi sempre dada a oportunidade de as crianças se expressarem livremente, contarem histórias, relatarem acontecimentos, darem opiniões ou sugestões, entre outras situações de diálogo e partilha. O entusiasmo mostrado pelas crianças em se expressarem nestes momentos de diálogo em grupo foi sempre muito evidente e até mesmo as crianças mais tímidas mostravam interesse em participar.

“Na hora de recolher as crianças no tapete para se manter um diálogo livre, marcar as presenças e o tempo, estas mostraram grande interesse em falar acerca do Natal, apesar de ainda faltar mais de um mês para essa data. Assim, após uma criança iniciar o diálogo nesse sentido, as restantes juntaram-se à conversa, fazendo referência à altura em que começariam a realizar as decorações nas suas casas, bem como acerca das prendas que iriam pedir ao Pai Natal. Ao longo do diálogo tive o papel de mediadora, dando oportunidade de participar a todas as crianças que demonstrassem interesse em fazê-lo.”

(Diário de Bordo, 4 de novembro)

Quadro 4: *Excerto do Diário de bordo de 4 de novembro*

Neste sentido, a primazia por momentos de comunicação é fundamental para criar nas crianças confiança e sentimento de pertença a um grupo. Dessa forma, o ambiente educativo torna-se abrangente a todas as crianças, que passam a sentir as suas vozes escutadas e consideradas pelos adultos.

➤ **O reforço dos comportamentos positivos**

Na visão de Noronha (1999), o reforço positivo conduz o indivíduo a adotar atitudes construtivas e saudáveis. Por esse motivo, o reforço positivo dos comportamentos das crianças é particularmente mais eficaz do que a punição pelos seus comportamentos negativos. Assim sendo, esta estratégia pode ser concretizada através da intervenção direta por parte do adulto em determinado comportamento - pelo diálogo -, mas também de forma indireta.

Anteriormente à intervenção pedagógica, existia na sala um quadro de ardósia em que eram registados os comportamentos das crianças. Por se ter verificado que esta estratégia dava muito mais ênfase aos seus comportamentos pouco assertivos, decidiu-se substituí-la pelo “Quadro do Bom Comportamento”. Este continha o registo dos nomes de cada criança, bem como os dias da semana, e servia, essencialmente, para felicitar as crianças que se comportavam de forma positiva ao longo do dia.



Figura 10: Quadro do Bom Comportamento

Através da implementação desta estratégia as crianças sentiam-se motivadas a serem identificadas no quadro do bom comportamento, pelo que foram existindo alterações nas suas atitudes. Assim, as crianças passam a construir autonomamente atitudes positivas, que vão sendo interiorizadas por cada uma delas com o passar do tempo.

➤ O diálogo em detrimento do castigo

Apesar de ser fundamental atribuir maior importância aos comportamentos positivos das crianças, os comportamentos menos assertivos também devem ser considerados. Contudo, se as crianças forem intimidadas e obrigadas a adotar determinadas atitudes, nem sempre irão cumpri-las pelo facto de as terem interiorizado, mas sim pelo medo de serem punidas (Matos, 1997).

Por este motivo, apesar de ter sido dada mais importância aos comportamentos positivos das crianças ao longo da prática pedagógica, os comportamentos negativos não foram ignorados. Uma vez que a intimidação perante os seus atos não será a atitude mais adequada quando se pretende incutir nas crianças competências sociomorais, é fulcral que, ao invés disso, as crianças compreendam que devem ser responsabilizadas pelas suas

ações, sendo que o docente deverá apresentar consequências e mostrar as suas razões de forma clara.

Deste modo, ao longo da prática pedagógica tentou-se perceber os comportamentos das crianças, pedindo-se-lhes momentos de reflexão acerca das suas ações em consequência dos seus comportamentos menos assertivos. Decidiu-se, então, utilizar o diálogo em detrimento do castigo, atribuindo-se às crianças consequências diretamente relacionadas com os seus comportamentos.

“O M., que partilhava os blocos com o D., não teve um comportamento correto. Em vez de os utilizar para fazer uma construção, estava a atirá-los pela sala. Dado este comportamento, pedi-lhe que se deslocasse até mim para mantermos um diálogo. Neste, alertei-o para o seu comportamento, pedindo-lhe uma justificação para o mesmo. Assim, pedi-lhe que refletisse sobre o seu comportamento e disse-lhe que, por ter apresentado tal atitude, não poderia utilizar mais os blocos ao longo do dia.”

(Diário de Bordo, 10 de novembro)

Quadro 5: *Excerto do Diário de Bordo de 10 de novembro*

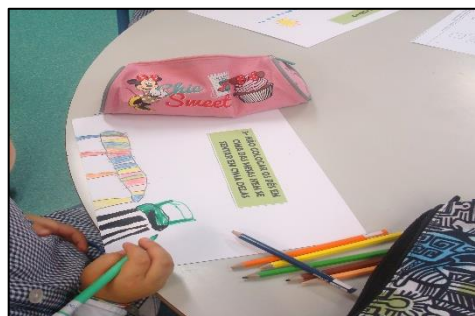
Estas situações permitem, assim, conduzir a criança a uma reflexão acerca das suas atitudes perante o outro, tendo oportunidade de repensá-las e melhorá-las noutras ocasiões.

➤ **A construção das regras da sala**

O principal foco desta investigação prendia-se com a dificuldade que as crianças apresentavam em cumprir regras básicas de convivência. Deste modo, dedicou-se de forma intencional uma semana à temática “Eu e a minha Escola”. Após a realização de diversas atividades relacionadas com a temática, estabeleceu-se com as crianças um diálogo acerca dos comportamentos mais ou menos adequados na escola. A partir desse diálogo e das ideias que dele emergiram, sugeriu-se às crianças a construção das regras da sala, que é proposta por Lino (1996), como instrumento auxiliador das crianças na gestão dos seus comportamentos.

Esta atividade não foi influenciada por qualquer adulto da sala, tendo sido dada às crianças total liberdade para se pronunciarem acerca da mesma. Como tal, foram as crianças que sugeriram todas as regras definidas para a sala, tendo tido o docente o simples papel de mediar a atividade e registar as sugestões das crianças. Depois de

definidas, as regras foram construídas pelas crianças em forma de desenho, para serem expostas num placard da sala e consultadas sempre que necessário.



Figuras 11 e 12: Construção das regras da Sala Verde



Figura 13: Regra da Sala Verde

A construção das regras da sala permite, assim, levar as crianças a refletir acerca dos comportamentos que são ou não considerados corretos e constitui também um instrumento que lhes permite a sua utilização regular e autónoma.

➤ **A estimulação de um sentido de justiça com regras básicas**

Ao trabalhar-se com um grupo de crianças é necessário fazê-las sentirem-se integradas e consideradas. Como tal, o docente deve ser capaz de responder às necessidades de cada uma delas, sempre que necessário, sem qualquer atitude de exclusão ou predileção (Oliveira-Formosinho, 1996).

Para que as crianças se sintam parte integrante de um grupo é, portanto, fundamental que estas compreendam que as regras são aplicadas a todas de igual modo e que o docente está disponível para todas elas da mesma forma. Neste sentido, ao longo da prática pedagógica tentou-se sempre mostrar disponibilidade para todas as crianças, sem exceção, respondendo às suas necessidades, quando estas iam surgindo. Esta atitude é também fundamental, uma vez que “ao demonstrarem atitudes de tolerância, cooperação, partilha, sensibilidade, respeito, justiça, etc. para com as crianças e adultos

(outros profissionais e pais), os/as educadores/ as contribuem para que as crianças reconheçam a importância desses valores e se apropriem deles” (Silva, 2016, p. 37).

Assim, esta atitude permite às crianças sentirem-se protegidas e incluídas num grupo, evitando-se situações de exclusão que contribuem para diminuir a sua autoestima.

○ Através da implementação de todas estas estratégias esperava-se conseguir verificar algumas melhorias nos comportamentos das crianças, nomeadamente no cumprimento de regras básicas de convivência. Porém, as estratégias utilizadas estão, maioritariamente, relacionadas com as relações interpessoais, o que não constitui um campo de intervenção facilitado, visto que os comportamentos morais, sociais e pessoais são uma área em constante desenvolvimento nestas faixas etárias. Por este motivo, e considerando o limitado período de tempo de prática pedagógica, não foi possível aferir mudanças muito significativas nos comportamentos das crianças. Para que tal acontecesse seria necessário manter o desenvolvimento das estratégias anteriormente referidas, de modo a que os objetivos pretendidos pudessem ser realmente atingidos.

6.2.2.2. A inclusão das famílias no processo educativo das crianças

“Os pais/famílias e o estabelecimento de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (Silva, 2016, p. 31). Contudo, ao longo da prática pedagógica foi possível identificar alguns fatores que impediam um contacto mais profícuo entre estes que são os dois principais ambientes educativos da criança – escola e família (Nunes, s.d.).

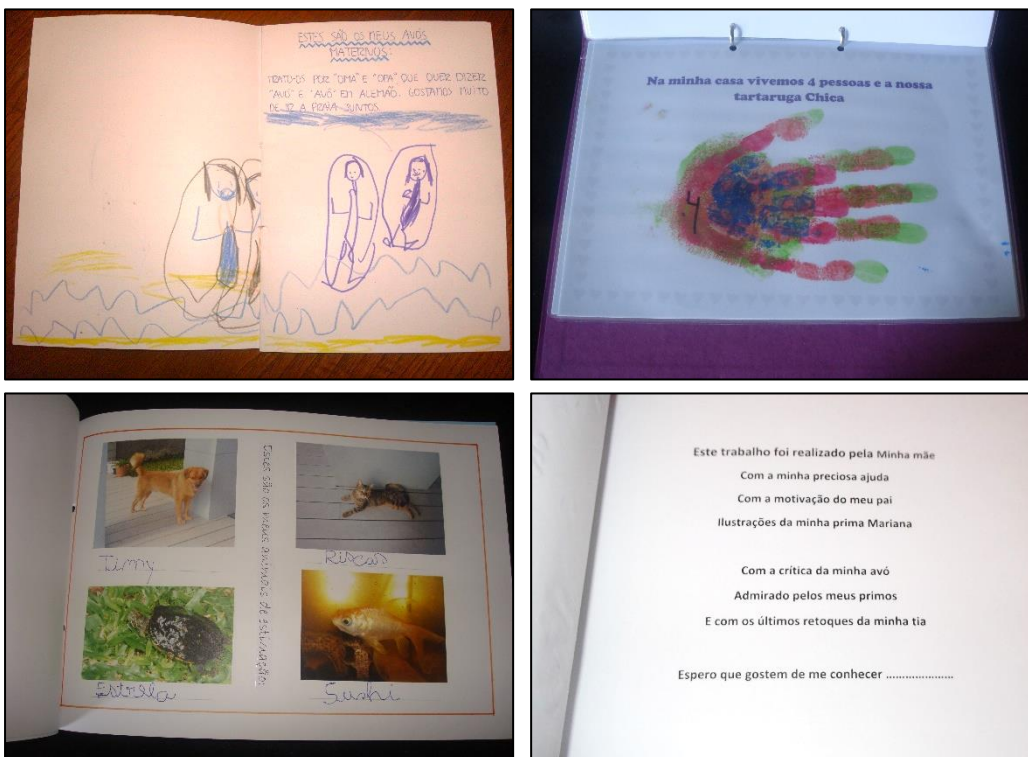
Além do horário definido institucionalmente para a entrada dos familiares na escola impedir uma maior participação dos mesmos na vida escolar dos seus educandos, a interação entre os familiares e as crianças ou educadoras em momentos autorizados era quase inexistente. São exemplo disso o momento do acolhimento e o momento de saída, em que a participação das famílias nas brincadeiras das crianças ou até em atividades específicas era muito escassa e o diálogo com as educadoras era limitado. Assim, considerando a pouca relação verificada entre as famílias das crianças e a escola, reconheceu-se a necessidade de as envolver no ambiente educativo.

➤ **O livro da família**

O contacto direto das famílias com as escolas não é a única forma de manter uma relação entre estas duas entidades educativas, pelo que o docente poderá diversificar estratégias de modo a incluir as famílias na atividade escolar das suas crianças (Silva, 2016).

Nesta linha de pensamento, planeou-se uma atividade que apesar de não trazer a família das crianças para dentro da sala, promove a sua participação no processo educativo da criança. Esta atividade consistiu, então, em solicitar a participação das famílias na construção de um livro⁴, conjuntamente com os seus educandos, em torno da temática “A minha família”.

Através da análise dos livros criados foi possível perceber que existiu um grande trabalho de cooperação entre as crianças e as suas famílias na realização da atividade e um grande empenho por parte de ambos.



Figuras 14, 15, 16 e 17: Livros construídos pelas crianças e suas famílias

⁴ Apêndice D

“Os livros criados demonstravam muito trabalho de equipa, pois existia tanto trabalho feito pelas crianças (desenhos e letras) como pelos adultos (alguns textos e elementos mais elaborados), e senti que houve muito empenho por parte dos pais. Alguns colaram imensas fotos e outros criaram livros elaborados. Foi ainda possível perceber que o trabalho não foi realizado unicamente pelo adulto, pois, além dos desenhos e nomes escritos pelas crianças, quando eu auxiliava na leitura do que se encontrava no livro (“A minha família é...”), aquando da sua apresentação, as crianças sabiam o que lá estava (“... única”), mesmo sem terem ainda competências de leitura.”

(Diário de Bordo, 23 de novembro)

Quadro 6: Excerto do Diário de Bordo de 23 de novembro

Posteriormente, foi dada oportunidade aos alunos de apresentarem os seus livros aos colegas, num momento privilegiado para desenvolver nas crianças a linguagem oral, referida na OCEPE como “central na comunicação com os outros, na aprendizagem e na exploração e desenvolvimento do pensamento, permitindo avanços cognitivos importantes” (Silva, 2016, p.64). Segundo Hohmann e Weikart (2011), quando os docentes aceitam a forma das crianças comunicarem acerca das suas famílias, elas sentem-se mais confiantes a falar sobre as mesmas. Nesta linha de pensamento, esta atividade foi fundamental para as crianças se sentirem ouvidas e respeitadas e perceberem que podem transpor a família para dentro do ambiente educativo.



Figuras 18 e 19: Apresentação dos livros da família

Assim, este foi um momento vivenciado pelas crianças com muita alegria, orgulho e interesse em mostrarem as fotos, desenhos e outros elementos relativos às suas famílias, sendo que todas as crianças se sentiram à vontade para falar sobre elas. Apenas uma das crianças, portadora de Síndrome de Asperger, não quis vir à frente mostrar o seu livro, todavia, pediu à educadora que o fizesse, enquanto tecia comentários a partir do seu lugar.

Ocorreu ainda outra situação em que uma criança que ainda não tinha terminado a construção do seu livro chorou por não poder apresentá-lo ao grupo. Contudo, uma vez que as planificações são flexíveis, pode haver uma alteração nas situações anteriormente planeadas, de acordo com as propostas das crianças ou docentes (Silva, 2016). Por esse motivo, utilizou-se sempre um momento nos dias posteriores para que as crianças que ainda não tinham trazido os seus livros os pudessem apresentar.

De um modo geral, as crianças foram capazes de manter uma produção linguística perceptível, contudo, sempre que apresentavam falhas no discurso estas iam sendo corrigidas, uma vez que, segundo Silva (2016), as reformulações feitas pelo docente contribuem para o aumento do vocabulário das crianças e para a apropriação da capacidade de construir frases mais complexas. Claramente, algumas das crianças mostraram-se mais comunicativas do que outras, mantendo um discurso fluente, enquanto que outras se mostraram mais retraídas. Visto que as OCEPE defendem que o docente deve estimular as crianças que apresentam mais dificuldade em expressarem o que pensam (Silva, 2016), foi crucial apoiar as crianças que requeriam mais orientação.

Sem dúvida esta atividade foi muito apreciada pelas crianças e, além de representar um momento de aprendizagem, permitiu-lhes levarem as suas famílias para dentro do ambiente educativo, o que é sempre de grande agrado para elas. Além disso, este tipo de pedido de participação das famílias nas atividades educativas é uma estratégia de aproximação das famílias à escola, o que acarreta um conjunto de vantagens para todos (Estanqueiro, 2010). A somar a isso, a atividade incita as relações de afeto entre as crianças e as suas famílias, mas também cria relações positivas entre a crianças e o docente e os próprios colegas, uma vez que estas identificam o respeito e a abertura demonstrada por eles em relação à sua família.

De um modo geral, a atividade foi também bem aceite pelas famílias, pois demonstraram grande disponibilidade e empenho na realização da mesma. No grupo, apenas quatro das crianças não realizaram a atividade, contudo, de modo a envolvê-las na atividade, dei oportunidade de falarem acerca das suas famílias, mesmo sem recurso a um livro. Julgo que o facto de nem todas as crianças terem trazido o livro na data pedida se deveu ao prazo atribuído à sua realização, que foi um pouco curto. Por este motivo, teria sido pertinente enviar os pedidos mais atempadamente, evitando-se a questão de algumas crianças ficarem tristes por não poderem apresentar os seus livros conjuntamente com os colegas.

➤ **O mural da família**

Numa semana destinada ao desenvolvimento da temática “A minha família”, além de se pretender estabelecer laços entre a família e a escola, pretendeu-se também criar um elo de ligação com a época natalícia, momento este em que são inerentes os valores e as relações afetivas. Como tal, após abordadas algumas questões neste âmbito, sugeriu-se a construção de um “mural da família” na sala de atividades, que seria composto por algumas criações das crianças e algumas fotos das mesmas com as suas famílias.

Assim, sugeriu-se às crianças a decoração de um molde em forma de coração, que alojaria as fotos em questão, e, posteriormente, a realização de um desenho da sua família para juntar às fotos. Porém, quando se passou à prática, ocorreu uma situação inesperada. As fotos disponibilizadas pelos pais das crianças eram um pouco maiores do que se esperava e, apesar de algumas terem sido cortadas, ultrapassavam o tamanho pretendido. Desta forma, achou-se que a decoração dos moldes já não seria o mais adequado devido à falta de espaço, motivo pelo qual se pediu às crianças que, em vez disso, elaborassem uma moldura em volta daquele que seria o desenho das suas famílias.

No domínio da Educação Artística, referido nas OCEPE, enfatiza-se a ideia de que é fundamental dar oportunidade às crianças de terem acesso a materiais diversificados para que estas possam desenvolver a sua imaginação e a sua capacidade expressiva (Silva, 2016). Assim, foi disponibilizado um conjunto de materiais variados para que as crianças pudessem decidir aquilo que queriam utilizar na sua produção, aumentando-se o leque de possibilidades de criação. A utilização dos materiais pelas crianças foi variada, sendo que algumas optaram por utilizar o máximo de materiais possível, enquanto que outras se limitaram a um material, sempre de acordo com os seus interesses e criatividade. Permitir a aprendizagem pela ação requer este tipo de atitude, pelo que é fundamental perceber a relevância que as opções da criança têm no alargamento da sua aprendizagem (Hohmann & Weikart, 2011).

Relativamente às fotos, estas foram sendo trazidas pelos pais em momentos variados, pelo que, sempre que estes as traziam, dava-se oportunidade às crianças de as colarem no seu molde. À medida que as crianças iam acabando as atividades, as suas criações iam sendo colocadas no “mural da família”.



Figura 20: *Mural da Família*

Através da realização desta atividade foi possível perceber que os imprevistos muitas vezes acontecem, pelo que é essencial que o docente esteja preparado para reformular as suas planificações de acordo com aquilo que surge. Neste seguimento, além da alteração inicialmente efetuada na atividade, algumas das crianças não realizaram exatamente aquilo que foi pedido (decorar uma moldura em torno do desenho da família), sendo que algumas decidiram utilizar os materiais para decorar toda a folha ou realizarem pinturas em vez de desenhos. Todavia, visto que o objetivo das atividades realizadas na EPE não é o de manter um padrão pré-definido pelos docentes, mas sim desenvolver nas crianças aprendizagens variadas que passam também pelo desenvolvimento da sua criatividade, julgou-se pertinente deixar as crianças conduzirem livremente a atividade, utilizando os materiais dessa mesma forma. Além disso, segundo Brickman & Taylor (1996), proporcionar às crianças alguma margem de decisão permite mantê-las interessadas naquilo que estão a fazer, o que implica uma aprendizagem mais efetiva. Assim, apesar de terem algum poder de decisão em relação à atividade, o principal objetivo da atividade continuaria a ser alcançado, até porque a essência de se desenvolver a temática da família mantinha-se presente nas criações das crianças.



Figuras 21 e 22: *Elaboração da moldura e desenhos para o mural da família*

No decorrer desta atividade percebeu-se que as crianças estavam muito implicadas, demonstrando novamente o gosto por levar para a escola o ambiente que lhes é mais próximo - a família. Foi ainda possível verificar que, ao desenvolverem as atividades, as crianças mostravam interesse em mostrar as fotos das suas famílias aos colegas e adultos da sala bem como identificá-las nos seus desenhos. Relativamente aos materiais, foi evidente uma grande procura pelos menos comuns, tais como botões e tecidos com formas. Contudo, apesar de ser um material comum na sala de atividades, a maioria das crianças também demonstrou especial interesse na utilização de tintas, pois é um material muito apreciado por todas: “Gosto de fazer pintura para sujar as mãos - M.” (Diário de Bordo, 18 de novembro).

Além disso, esta atividade integrou um momento de “expressão, fruição, experimentação e descoberta, que constituem pilares sobre os quais as aprendizagens futuras e a personalidade se vão edificar” (Godinho & Brito, 2010, p. 9). Assim sendo, é possível afirmar que a atividade foi bastante motivadora e vantajosa para as crianças, tendo sido importante na abordagem aos laços familiares e relações afetivas e no desenvolvimento da sua imaginação e criatividade.

➤ **O Dia Aberto à Família**

Como referem Jesus e Neves (s.d.), em teoria, é dado grande ênfase à necessidade das famílias participarem na vida escolar das suas crianças, por todos os benefícios que uma relação positiva entre ambos acarreta. Contudo, isso nem sempre acontece.

De modo a contrariar esta situação, criou-se “O Dia Aberto à Família”, também em parceria com a colega estagiária da Sala Amarela, que consistiu em convidar as famílias a entrarem na sala e participarem em algumas atividades com as suas crianças, estando assim mais próximas do seu contexto educativo. Assim sendo, numa fase inicial, houve um diálogo com os familiares das crianças, de modo a expor e clarificar a proposta, momento em que lhes foi entregue um convite com alguns detalhes acerca das atividades a realizar e as respetivas datas.



Figura 23: Convite para o Dia Aberto à Família

Esta proposta realizou-se uma vez por semana ao longo de três semanas, sendo que, para cada dia, foi planeada uma atividade diferente a ser realizada de forma conjunta entre a criança e o seu(s) familiar(es). Este momento de partilha foi sempre realizado na

parte da tarde, antes da saída das crianças da escola, uma vez que era o mais acessível aos seus familiares.

No primeiro Dia Aberto à Família, as crianças tiveram a oportunidade de visualizar os trabalhos por si realizados, partilhando-os com os seus familiares. Na semana seguinte realizou-se o segundo momento, em que as crianças puderam brincar livremente com os familiares na sala, explorando os espaços e materiais que desejassem. Nesse dia, algumas crianças optaram por fazer desenhos e outras por brincar nas várias áreas da sala. Por fim, no último Dia Aberto à Família, as crianças realizaram uma atividade de Expressão Plástica com os seus familiares. Esta atividade consistia na pintura livre de uma tela branca. A pintura foi de caráter livre, contudo, a maioria daqueles que realizaram a atividade focaram-na na época natalícia. Importa referir que estas pinturas serviram de apoio a uma outra atividade realizada com a comunidade educativa, uma vez que foram vendidas para auxiliar numa recolha solidária realizada em dezembro.



Figuras 24 e 25: *Pintura das telas no Dia Aberto à Família*

Apesar de definidas as atividades a realizar em cada um dos dias, esta organização foi sempre flexível. Como tal, além das atividades propostas para cada dia, as crianças tiveram oportunidades de realizar outras, de acordo com os seus próprios interesses. Além disso, existiram situações em que os familiares, por não terem estado presentes na semana anterior, puderam realizá-las na semana seguinte.

Ao longo das três semanas foi possível verificar que apenas uma pequena minoria dos familiares aderiu a esta iniciativa, pelo que se pode constatar algum desinteresse, receio, falta de tempo ou até falta de informação acerca dos benefícios de uma relação favorável entre família e escola. O primeiro dia foi o que teve maior afluência, porém o número de familiares participantes não chegou a perfazer um meio do número de crianças do grupo. Nos restantes dias este número diminuiu, sendo que, quando abordados para permanecerem na sala, muitos familiares não se mostraram interessados, referindo apenas

que não tinham disponibilidade para ficar. Além disso, apesar de informados com alguma antecedência, alguns pais mostraram ter-se esquecido do Dia Aberto à Família.

Foi sempre muito notório que, nestes dias, quando o familiar de alguma criança permanecia na sala para realizar as atividades, grande parte das restantes crianças imploravam aos pais para também o fazerem, porém, nem sempre estes pedidos foram acedidos. Como tal, as crianças cujos familiares não participavam nas atividades mostravam-se muito tristes, sendo evidente o prazer que as crianças tinham em mostrar as suas criações, os seus amigos, a própria sala e brinquedos lá disponíveis aos seus familiares, bem como em beneficiarem da sua presença num espaço em que estas passam grande parte do seu dia.

Apesar de se acreditar numa maior afluência de famílias nesta iniciativa, a situação não foi completamente imprevisível. O facto dos familiares não estarem habituados a permanecer na sala com as crianças poderá ter gerado algum receio e desconforto em relação a esta situação, o que já era previsível. Dada esta situação, ainda que se tenha informado os pais atempadamente em relação a esta iniciativa e se tenha enfatizado o motivo da mesma, poderia ter sido pertinente lembrar os familiares mais vezes, ao longo de toda a semana, evitando-se assim o esquecimento por parte de algumas pessoas. Contudo, nestas situações, numa tentativa de levar algumas famílias a participar, incentivei-as a voltar mais tarde ou a irem estacionar melhor o automóvel para poderem participar, mas nem todas acederam a estas sugestões. Importa também afirmar que as classes sociais das famílias não influenciaram a sua participação nas atividades, visto que tanto os familiares de crianças provenientes de níveis sociais mais baixos, como de níveis sociais mais elevados não se mostraram disponíveis para participar.

Apesar da pouca adesão ao Dia Aberto à Família, foi notório que aqueles que participaram nas atividades mostraram muito apreço pela iniciativa, tendo ficado extremamente satisfeitos por poderem participar de forma mais ativa no ambiente educativo das suas crianças. Visto que os familiares que estiveram presentes na maior parte dos dias foram quase sempre os mesmos, é evidente que há uma grande necessidade de se trabalhar com os familiares as relações entre o ambiente educativo e a família. Estas relações são fundamentais para que a criança se sinta apoiada e acompanhada no seu crescimento, não encarando a escola como um mero depósito, completamente descontextualizado do seu ambiente familiar. Neste sentido, esta aproximação contribuirá para a criança poder tirar maior proveito da sua experiência educativa (Lima, 2002). Todavia, considera-se que esta iniciativa já constituiu um passo nesse sentido, ainda que

muito ainda tenha de ser feito para que haja efetivamente uma relação ativa entre a escola e as famílias das crianças.

6.2.2.3. O domínio da linguagem oral através do conto, reconto e exploração de histórias

Segundo as OCEPE, a fase anterior ao 1.º CEB é uma altura fundamental para as crianças desenvolverem a linguagem oral, sendo que o seu domínio é um dos objetivos fundamentais da EPE (Silva, 2016). Como tal, é essencial proporcionar às crianças momentos que lhes permitam desenvolver-se nesse sentido.

Ao longo da prática pedagógica tentou-se sempre desenvolver estas competências de expressão e compreensão oral, através da utilização de estratégias variadas, que se encontram mencionadas nas OCEPE: desenvolver jogos de identificação de sons; proporcionar momentos de comunicação criança-adulto e criança-criança, em atividades formais ou informais; incentivar as crianças a expor as suas ideias e experiências; e contar histórias e promover conversas em torno das mesmas (Silva, 2016). Apesar de utilizadas todas estas estratégias, apenas a última será alvo de maior exploração.

O recurso a histórias é benéfico para a criança desde tenra idade. O contacto com estas proporciona à criança o desenvolvimento de variadas competências (Oliveira, 2008), que vão desde o desenvolvimento da imaginação e criatividade, à aquisição de novos conhecimentos e ao desenvolvimento da linguagem.

Neste sentido, cabe ao docente fazer um uso regular e adequado deste recurso educativo fundamental na infância, pelo que na visão de Oliveira (2008), para captar o interesse das crianças, este deve diversificar o seu modo de exploração, recorrendo, por exemplo, a fantoches, a teatros de sombras e a livros.

Foi tendo por base estes ideais que na prática pedagógica se recorreu a estas formas de exploração de histórias para desenvolver nas crianças competências variadas, com especial ênfase no desenvolvimento da linguagem oral.

➤ O fantoche: a Maria Trancinhas e os cinco sentidos

Como forma de abordar a temática dos cinco sentidos, optou-se por manter um diálogo entre um fantoche – a Maria Trancinhas – e as crianças, com o apoio do livro “A Maria Trancinhas e os cinco sentidos”⁵. Assim, apresentou-se o fantoche às crianças, num momento que foi marcado por um enorme entusiasmo. O fantoche afirmou conhecer

⁵ Apêndice E

muitas coisas acerca dos cinco sentidos e mostrou o seu interesse em partilhá-las com as crianças. Estas ficaram logo muito entusiasmadas com a presença desta figura e estiveram sempre muito atentas ao que tinha para lhes contar. Optou-se por recorrer ao fantoche para conto da história, pois, como mencionam Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), uma vez que o desenvolvimento da compreensão verbal implica a capacidade de estar com atenção ao que é dito, o docente deve ser capaz de proporcionar situações que captem a sua atenção.

No decorrer deste contacto, o fantoche manteve um diálogo ativo com as crianças, fomentando-se sempre a sua participação, visto que, na ótica de Oliveira (2008), o envolvimento das crianças no conto de uma história é o aspeto fundamental desse tipo de momentos educativos. Com base no



Figura 26: *Interação fantoche-crianças*

questionamento, as crianças foram construindo o conhecimento acerca da temática, sendo que, através de algumas pistas em forma de adivinhas, as crianças iam descobrindo os seus sentidos, os órgãos respetivos e as suas funções: “Através do paladar conheço o sabor das coisas, sei se são doces ou amargas e sei se gosto ou não delas. O órgão do paladar é a ...”. Assim sendo, o recurso ao fantoche foi uma escolha positiva pois, segundo Albuquerque (2006), este diálogo entre as crianças e a personagem do fantoche desenvolve na criança a sua capacidade de reagir perante uma situação de pergunta-resposta.

O facto de se ter optado por uma interação verbal entre as crianças e o fantoche, ao invés de lhes dar apenas oportunidade de falar no fim da atividade, permitiu que fossem as crianças a realizar as suas próprias descobertas acerca da temática. Além disso, permitiu ainda atrair o interesse de um maior número de crianças em comunicar verbalmente as suas ideias, relativamente ao que é habitual em situações de diálogo em grande grupo. Estes momentos de diálogo fomentam o aumento do vocabulário e a criação de frases cada vez mais elaboradas, auxiliando, assim, no desenvolvimento da capacidade comunicativa das crianças.

Apesar da atividade deter os momentos fundamentais para atingir os objetivos pretendidos a nível da comunicação oral, teria sido também pertinente dar oportunidade de serem as próprias crianças a manipular o fantoche, num momento de consolidação das

aprendizagens. Para tal, as próprias crianças poderiam ter manipulado o fantoche, sendo elas a colocar questões aos colegas de forma a que estes adivinhassem o sentido, órgão ou respetivas funções. Mais uma vez o fator tempo foi impeditivo desta situação.

➤ **As sombras chinesas: a lenda de São Martinho**

Uma outra forma de fomentar a atenção das crianças e o desenvolvimento da linguagem oral realizou-se por meio de uma representação em sombras chinesas da Lenda de São Martinho e posterior reconto e exploração oral pelas crianças. Mais uma vez, a utilização de uma forma diferente de contar uma



Figura 27: *Representação da Lenda de S. Martinho através de Sombras Chinesas*

história teve como principal objetivo captar a atenção das crianças, pelo que este objetivo foi bem conseguido.

“Quando chegaram da biblioteca as crianças estavam muito agitadas, sendo que, no momento da conversa acerca da comemoração de S. Martinho, algumas crianças estavam inquietas e desatentas. Porém, quando se aperceberam de que a história ia ser contada através das sombras chinesas, acalmaram-se de imediato.”

(Diário de Bordo, 9 de novembro)

Quadro 7: *Excerto do Diário de Bordo de 9 de novembro*

No momento de reconto da história, as crianças conseguiram fazê-lo com facilidade. Assim, pediu-se que estas fossem recontando uma pequena parte da história, de modo a dar oportunidade a todas as crianças de participarem. Todavia, a dramatização, promotora da comunicação verbal e não verbal, num momento de interação com o outro (Silva, 2016), foi uma situação planeada para o reconto desta história. Porém, uma ida inesperada à biblioteca impediu a sua realização, recorrendo-se unicamente ao reconto oral da história. Considerava-se que a dramatização teria sido também proveitosa para as crianças, uma vez que poderia constituir um momento lúdico que incitaria a desinibição das crianças e a sua comunicação oral.

Contudo, apesar do tempo limitado da atividade, a possibilidade de se realizar este reconto e exploração da história permitiu às crianças expressarem-se e partilharem as suas ideias, situações estas que contribuem para o aumento do léxico e desenvolvimento da comunicação oral.

➤ **O livro: “O Rato Renato não quer ir à escola”**

Como referido no tópico relacionado com o desenvolvimento sociomoral, no decorrer da prática pedagógica construíram-se as regras da sala. Como forma de introduzir esse aspeto, realizou-se o conto da história “O Rato Renato não quer ir à escola”, com recurso ao próprio livro.

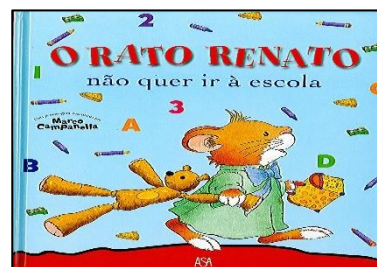


Figura 28: Capa do livro "O Rato Renato não quer ir à escola"

Assim, começou-se por explorar a capa do livro, pedindo-se às crianças que referissem aquilo que as ilustrações lhes sugeriam. Através desta exploração, após algumas ideias, as crianças apontaram o facto da história se referir à escola, uma vez que na capa se encontram elementos alusivos à mesma. Esta exploração constituiu uma forma de cativar e motivar as crianças para a leitura da história, uma vez que estas ficaram curiosas por saber qual delas mencionou a ideia correta acerca da temática do livro.

A leitura da história foi sendo realizada com o apoio das ilustrações do livro, que, por serem bastante apelativas, foram responsáveis por prender ainda mais a atenção das crianças. No decorrer da leitura, também se foi dando espaço para as crianças colocarem algumas questões ou tecerem comentários, captando-se assim a sua atenção e envolvendo-as no próprio enredo.

Terminada a leitura da história, incentivou-se as crianças a fazerem o seu reconto, pelo que o contributo de todos permitiu mencionar os seus aspetos essenciais. De um modo geral, as crianças mostraram-se capazes de verbalizar as partes da história, porém, as crianças mais tímidas não se ofereciam para participar. Como tal, tentou-se estimular a participação destas crianças, incentivando-as na partilha das suas ideias.

À medida que as crianças iam referindo os diferentes momentos da história, as suas ilustrações iam sendo mostradas às crianças, como forma de complemento a este reconto. Todavia, esta estratégia variou de acordo com a dificuldade que cada criança apresentava na realização do reconto da história. A utilização das imagens como recurso à narração é referida por Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) como uma forma de estimulação da expressão oral. Como tal, as crianças que mostravam mais dificuldade foram

auxiliadas através da exposição prévia das ilustrações do livro e, como forma de se desinibirem e ganharem mais confiança no seu discurso, beneficiaram de uma maior orientação.



Figura 29: *Reconto da história “O Rato Renato não quer ir à escola”*

Após o reconto da história, colocou-se um conjunto de questões intencionais, de modo a conduzir as crianças aos aspetos relacionados com as regras da escola e da sala, tais como: “Qual a importância de vir à escola?”; “Será que os meninos que vão à escola podem comportar-se como quiserem?” Estas questões rapidamente levaram as crianças a referir algumas situações que não devem acontecer na escola, pelo que, de forma autónoma, estas começaram de imediato a enunciar algumas regras que devem ser cumpridas na escola. A partir de todo um diálogo mantido acerca desta temática surgiu, então, a construção das regras da sala, já mencionadas no tópico do desenvolvimento sociomoral.

De um modo geral, a atividade cumpriu os objetivos pretendidos, nomeadamente a nível do desenvolvimento da comunicação oral através do conto, reconto e exploração da história. Através desta, as crianças foram então capazes de debater ideias entre si respeitando a opinião dos colegas, recontar uma história de forma oral com ou sem recurso às ilustrações da história e adquirir vocabulário, visto que, sempre que surgia uma palavra distante do seu léxico, esta era enfatizada, atribuindo-se-lhe um significado ou um sinónimo. Além disso, ao longo da intervenção das crianças, privilegiou-se a correção e melhoramento da sua comunicação. A ação docente neste sentido foi fundamental, visto que, como referem Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), os docentes “devem servir-se das produções linguísticas das crianças para, em contexto comunicativo, lhes desenvolverem modelos corretos, estruturas sintáticas mais complexas e, simultaneamente, lhes proporcionarem mais oportunidades de comunicação” (p. 12).

A utilização do livro como recurso ao conto da história foi também positiva, na medida em que constituiu uma motivação para as crianças escutarem a história com mais atenção, uma vez que lhes permitiu associarem aquilo que observavam através das ilustrações aos diferentes momentos mencionados ao longo da história.

6.2.3. A intervenção com a Comunidade Educativa

A Lei quadro da EPE reconhece a ideia de que a comunidade é um dos sistemas que influencia a educação das crianças. Nas OCEPE (2016) corrobora-se essa ideia, enfatizando-se a importância de se usufruir das suas potencialidades, de modo a proporcionar às crianças oportunidades educativas que contribuam para o seu desenvolvimento, sendo papel da escola promover estas relações (Magalhães, 2007a).

Nesta perspetiva, e de modo a incluir a comunidade educativa na ação pedagógica, será apresentada em seguida uma atividade que envolveu alguns agentes da comunidade e que foi realizada em parceria com a colega estagiária da Sala Amarela.

➤ **Recolha alimentar solidária**

Considerando a época festiva vivenciada em dezembro e todos os valores solidários associados à mesma, em conjunto com a colega estagiária da Sala Amarela, realizou-se uma recolha alimentar solidária, que contou com o contributo de toda a comunidade escolar. Com esta iniciativa pretendia-se sensibilizar as pessoas para a realidade socioeconómica de muitas famílias, fomentando-se, assim, o espírito de partilha e solidariedade.

Inicialmente, pretendia-se realizar uma recolha mais abrangente, que incluía não só produtos alimentares, mas também roupas e brinquedos. Porém, por ordem da diretora da escola, a recolha cingiu-se a bens alimentares. Como tal, entregou-se um pedido de colaboração⁶ aos encarregados de educação de todas as crianças da escola, e colocou-se duas caixas devidamente identificadas, onde foram sendo depositados, ao longo dos dias, todos os donativos.

⁶ Apêndice F



Figura 30: Caixas para a recolha de alimentos

Além das contribuições realizadas pela comunidade escolar, decidimos aumentar o volume dos produtos adquiridos através da venda de alguns trabalhos realizados pelas crianças das nossas salas. Assim sendo, os pais das crianças foram informados de que as pinturas realizadas no âmbito do Dia Aberto à Família seriam expostas no hall de entrada da escola e vendidas por valores simbólicos⁷, que reverteriam para a compra de bens alimentares a serem doados a uma instituição de solidariedade social.



Figura 31: Exposição das telas realizadas no Dia Aberto à Família

Uma vez contactada a instituição de solidariedade social – “Associação Olho-te” – e recolhidos os produtos doados, passou-se ao momento de entrega dos mesmos. Sendo que as crianças da EPE se encontravam na última semana antes das férias de Natal, decidimos tornar o dia da entrega dos donativos um pouco mais especial. Assim, decidimos organizar um pequeno espetáculo natalício, destinado tanto aos elementos da instituição social que viriam recolher os bens alimentares, como a todas as crianças da escola. Contudo, uma vez que os alunos do 1.º Ciclo já se encontravam de férias na data marcada para entrega dos donativos, estes não puderam participar.

Dando-se forma a esta iniciativa, no dia 18 de novembro os alunos e os representantes da associação “Olho-te” foram conduzidos ao pátio exterior da escola, para

⁷ Apêndice G

assistirem à opereta “À Procura de um Pinheiro”, que foi representada com o apoio de algumas alunas da Universidade da Madeira. Após este espetáculo musical, uma instrutora de zumba convidada orientou uma pequena aula de zumba kids. Embora algumas crianças se tenham inibido um pouco inicialmente, acabaram por descontraír, sendo que esta atividade contou com a participação de todos os presentes.



Figura 32: Aula de zumba kids

Após a aula de zumba, seguiu-se um pequeno lanche de convívio, realizado também no pátio exterior da escola. Posto isto, procedeu-se à entrega dos produtos alimentares doados por toda a comunidade escolar aos representantes da referida associação. Nesse momento, os mesmos mantiveram com as crianças um diálogo acerca desta causa e dos valores associados a este tipo de iniciativa. As crianças mantiveram-se muito interessadas, proferindo algumas questões em relação ao destino que seria dado aos alimentos.



Figura 33: Entrega dos alimentos ao representante da associação

O desenvolvimento de atividades de recolha e partilha com quem mais necessita foi, sem dúvida uma mais valia, não só para quem beneficiou dos donativos, mas também para todas as crianças envolvidas neste projeto. Deste modo, tendo em consideração que

“são os valores subjacentes à prática do/a educador/a e o modo como os concretiza no quotidiano do jardim de infância que permitem que a educação pré-escolar seja um contexto social e relacional facilitador da Formação Pessoal e Social” (Silva, 2016, p. 37), é fundamental que o docente pratique este tipo de iniciativas e promova momentos de partilha, respeito, justiça e solidariedade, de modo a semear nas suas crianças valores fundamentais à sua formação.

6.3. Refletindo a ação pedagógica

Após a finalização da minha prática pedagógica em contexto de EPE, importa refletir um pouco acerca de alguns aspetos que considero terem sido relevantes para a minha formação. Em primeiro lugar, esta prática pedagógica permitiu-me contactar com a vertente da Educação com que mais me identifico - a Educação de Infância. Este simples facto fez com que tivesse uma grande motivação para o desenvolvimento destas cento e trinta horas como estagiária.

Ainda assim, os momentos que antecedem o início da prática pedagógica são sempre de enorme apreensão e nervosismo em relação à forma como seremos recebidas no contexto onde decorrerá a nossa prática. Porém, é de realçar o facto de ter sido extremamente bem recebida, tanto pela educadora cooperante e auxiliar de ação educativa, como pelas próprias crianças.

Desde logo, comecei a criar fortes relações de afetividade com as crianças. No meu entender a afetividade é um aspeto fundamental, em particular na Educação de Infância. A criança necessita de se sentir querida, amada e segura e, como tal, é papel do Educador de Infância proporcionar à criança a confiança que ela tanto necessita. Assim sendo, segundo Oliveira-Formosinho (1996), torna-se essencial que o docente seja equilibrado nas relações com as crianças, para que nenhuma delas se sinta excluída. Deste modo, ao longo de toda a minha intervenção, tentei sempre mostrar-me disponível para todas as crianças, respondendo às suas necessidades, quando estas iam surgindo.

Numa fase inicial, de forma a melhor conhecer algumas características, interesses, necessidades, potencialidades e dificuldades das crianças, mantive algumas conversas informais com a educadora cooperante, que me alertou para algumas situações. Assim, através destas informações e da observação participante que efetuei ao longo da prática pedagógica, tentei sempre adequar as minhas intervenções a todo o grupo de crianças.

Apesar das limitações decorrentes das temáticas estipuladas pela educadora cooperante, foi-me sempre dada total liberdade de realizar qualquer tipo de atividades.

Após esta fase inicial de observação, idealizei, então, as minhas propostas por meio de planificações, pelo que tentei sempre deixar claro o seu caráter flexível. Em alguns momentos tentei complementar as informações recolhidas em conversa com a educadora cooperante acerca dos interesses das crianças, questionando-as diretamente acerca do tipo de atividades que gostariam de realizar. Estes momentos aconteceram tanto em pequenos jogos, como também em momentos de diálogo no tapete. Esta adequação dos momentos de aprendizagem proporcionados às crianças é condição fundamental, pois ao realizarem atividades do seu interesse e que lhes suscitem curiosidade, as suas aprendizagens são, certamente, mais significativas (Hohmann & Weikart, 2011).

Apesar das limitações que encontrei a nível das temáticas que deveria desenvolver, apresentei sempre as minhas atividades às crianças como propostas que poderiam ser alteradas se assim fosse do seu interesse. Do mesmo modo, dei sempre oportunidade de as crianças realizarem as atividades da forma mais livre possível, apresentando em todas elas um conjunto de materiais e técnicas diferentes, para que pudessem ter possibilidade de escolher aquilo que mais lhes interessasse. Tentei ainda que as minhas atividades orientadas fossem de caráter lúdico, pois tive oportunidade de observar que, as crianças não estavam habituadas a fazê-lo com muita regularidade.

Nas duas primeiras semanas de observação, apercebi-me de que a atividade mais recorrente nesta sala eram as fichas, que, no meu entender, não conferem aprendizagens significativas às crianças. Consequentemente, as crianças estavam mais habituadas a trabalhar de forma individual, não havendo assim espírito de grupo e de cooperação nas atividades realizadas. Neste sentido, tentei proporcionar às crianças situações que envolvessem o trabalho cooperativo, de modo a promover esse tipo de competências.

Uma das maiores dificuldades com que me deparei ao longo de todo este processo foi a gestão do tempo. Senti alguma dificuldade em conseguir realizar as minhas atividades dentro do tempo disponível, sendo que tive, muitas vezes, que alterar o rumo das minhas planificações por este mesmo motivo. No meu entender, apesar de ser certo que as rotinas são essenciais no processo de desenvolvimento da criança, estas não deveriam ser tão rígidas. Em várias situações quebrou-se o desenvolvimento de atividades que estavam a ser do interesse das crianças por esse mesmo motivo. Por este facto, a meu ver, deveria haver uma maior flexibilidade a nível dos horários das rotinas diárias das crianças, de modo a que estas situações não ocorressem. Ao aperceber-me desta

dificuldade a nível da gestão de tempo, tentei contemplar um número menor de atividades na elaboração das minhas planificações seguintes, pois apercebi-me que seria mais proveitoso que as crianças disponibilizassem de mais tempo para realizar as atividades, sem qualquer tipo de pressão.

Como em qualquer outra situação, nesta prática pedagógica vivenciei momentos positivos e outros menos positivos. Pelo facto deste ser um grupo complicado a nível de comportamentos e por ser uma figura recente naquele ambiente educativo, senti muitas vezes alguma dificuldade em controlá-lo, sendo que, em algumas situações, a educadora cooperante teve de intervir no sentido de aclamar o grupo. Por outro lado, senti que consegui proporcionar aprendizagens significativas às crianças, sendo certo que tentei sempre dar o meu melhor e que todos estes momentos representaram uma oportunidade de aprendizagem, tanto para as crianças como para mim.

Com o decorrer da prática, fui tentando sempre melhorar os aspetos que considerei poderem ser aperfeiçoados, tendo em vista uma melhor adequação da minha ação às próprias crianças. Para que esta reformulação seja possível e adequada, o docente deve sempre proceder à avaliação que, para Silva (2016), na EPE “(...) é reinvestida na ação educativa, sendo uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem” (p. 17). Ao ser uma avaliação formativa, é através da observação e registo das situações vivenciadas pelas crianças que o educador poderá recolher informações que, para a mesma autora, permitem “(...) avaliar, questionar e refletir sobre as práticas educativas” e ainda “conhecer cada criança e a sua evolução” (p. 13). Assim sendo, foi através da observação do desenvolvimento e da implicação das crianças nas atividades realizadas e nos momentos de exploração livre dos espaços da sala que se avaliou a evolução das crianças e das suas aprendizagens. Todas as observações realizadas foram sendo registadas no diário de bordo e através de fotografias, que me permitiram ter uma maior perceção acerca do progresso das crianças.

Tendo em atenção os aspetos supramencionados, torna-se necessário refletir acerca do papel do educador no desenvolvimento holístico das crianças. Os docentes não devem ser entendidos como meros transmissores de conhecimentos. Mais do que o desenvolvimento das competências descritas nos currículos estabelecidos pelas entidades competentes, o objetivo da ação do educador deverá ser a criação de bem-estar, quer físico quer emocional das suas crianças. Só assim, e baseado numa relação de afeto e confiança, poderemos formar indivíduos seguros e confiantes em si e naqueles que os rodeiam.

Capítulo VII - Prática pedagógica em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico – 3.º ano de escolaridade

O presente capítulo tem por base a exposição reflexiva da primeira prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB. A ação decorreu na turma do 3.º A da EB123/PE Bartolomeu Perestrelo, entre os meses de abril e junho de 2016, tendo tido uma duração total de 135 horas.

Tal como na EPE, a prática pedagógica contou com dois momentos distintos, iniciando-se com um período de observação participante e passando, posteriormente, para um período de intervenção. Apesar de ter estado presente em todo o tempo de prática pedagógica, a observação foi particular no primeiro período referido, tendo sido fundamental para melhor conhecer as características dos alunos e as suas maiores dificuldades e poder planejar estratégias de intervenção em conformidade com as mesmas. Por sua vez, o período de intervenção baseou-se no planeamento refletido de situações de aprendizagem diversificadas⁸, que foram sendo organizadas tendo por base as especificidades da turma, algumas diretrizes da professora cooperante, as orientações do currículo nacional e os dados que iam sendo registados em diário de bordo⁹.

De forma a clarificar todos os aspetos relacionados com a intervenção pedagógica realizada neste âmbito, dividiu-se o presente capítulo em três partes distintas.

Assim, na primeira parte do capítulo é apresentada uma contextualização do ambiente em que decorreu a prática pedagógica, tendo sido dada relevância ao meio envolvente, à instituição educativa, à organização da sala de aula, e, por fim, às características dos alunos. Esta análise permite compreender um pouco melhor os contextos diários das crianças e as suas especificidades, pelo que o seu conhecimento é crucial para delinear um rumo para o desenvolvimento da prática pedagógica.

Por sua vez, a segunda parte do capítulo pretende elucidar acerca de todo o processo subjacente à intervenção pedagógica realizada com a turma. Como tal, em primeiro lugar, expõe-se o projeto de investigação-ação desenvolvido em torno de uma problemática identificada na turma, nomeadamente a escrita criativa. Para tal, apresenta-se uma justificação da problemática trabalhada e as estratégias de intervenção colocadas em prática como forma de colmatar as lacunas existentes nessa componente da escrita. Seguidamente, esta parte do capítulo debruça-se, essencialmente, sobre alguns dos

⁸ Apêndice H

⁹ Apêndice I

momentos de aprendizagem desenvolvidos com os alunos, que se encontram divididos por estratégias específicas e descritos de forma reflexiva e fundamentada. Por fim, é feita uma abordagem a uma atividade levada a cabo com a participação de diferentes agentes da comunidade educativa, que foi realizada em parceria com as colegas estagiárias de duas turmas da escola.

Por fim, na terceira parte do capítulo, é apresentada uma reflexão crítica acerca da prática pedagógica vivenciada, onde são tecidas algumas conclusões acerca da ação desenvolvida. Este momento de reflexão é fundamental para se perceber a forma como a prática decorreu, evidenciando-se, assim, alguns aspetos que se considerou mais relevantes.

7.1. Conhecendo o ambiente educativo

Uma prática pedagógica adequada é uma prática integrada e adaptada a um determinado contexto. Não é suficiente que um professor possua todos os conhecimentos científicos se não os souber adaptar às suas crianças e ao contexto em que estas estão inseridas.

Para Bona (2017), as crianças deixam de aprender quando deixam de sentir curiosidade por aquilo que as rodeia, nomeadamente, aquilo que acontece dentro da sala de aula. É a consideração pelas propriedades dos contextos em que a criança se desenvolve e a sua inclusão e adequação no processo de ensino-aprendizagem que conduz ao aumento da curiosidade da criança pelo ato de aprender.

Neste sentido, a recolha de dados e análise acerca dos contextos educativos em que as crianças estavam inseridas tornou-se essencial para que o desenvolvimento da ação pedagógica fosse mais adequado, sendo que, para tal, se teve por base as observações realizadas no ambiente educativo, as conversas mantidas com a professora cooperante, o Projeto Educativo de Escola e o Plano Anual de Turma.

7.1.1. O meio envolvente

A EB123/PE Bartolomeu Perestrelo situa-se num meio urbano, no concelho do Funchal, mais precisamente na freguesia do Imaculado Coração de Maria. Segundo o Instituto Nacional de Estatística a freguesia apresenta uma densidade populacional de 6207 habitantes.

Fonte: CAOP, 2009. Retirado de http://www.cmfuncial.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=60&Itemid=208

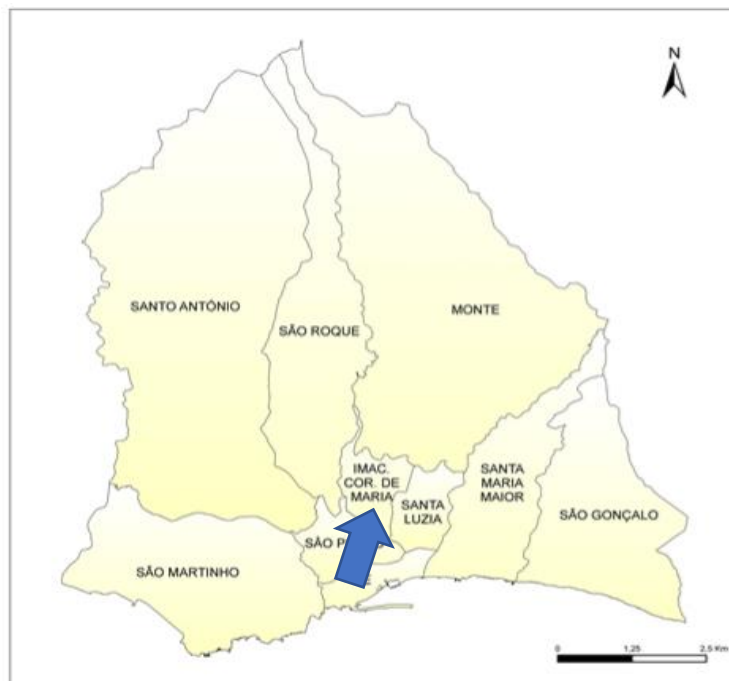


Figura 34: Freguesia do Imaculado Coração de Maria

A freguesia apresenta um vasto património urbanístico, nomeadamente a nível de instituições religiosas, quintas, fontanários e jardins públicos. Além disso, existem ainda alguns serviços ao dispor da população, tanto a nível comercial, como a nível social, desportivo e cultural.

Ademais, além da EB123/PE Bartolomeu Perestrelo, a freguesia do Imaculado Coração de Maria ostenta outras instituições educativas. Como tal, na freguesia é possível encontrar alguns jardins de infância, uma escola secundária – Apel e uma escola britânica.

Nas imediações da EB123/PE Bartolomeu Perestrelo é possível encontrar essencialmente serviços de restauração, uma instituição religiosa e um pavilhão gimnodesportivo. Uma vez que é essencial que a escola recorra a instituições da comunidade envolvente, com vista a contextualizar e melhorar a qualidade do seu ensino, esta escola mantém parcerias com alguns serviços culturais e científicos do meio envolvente.

7.1.2. A escola

A EB123/PE Bartolomeu Perestrelo é uma instituição educativa a tempo inteiro, cuja localização já sofreu diversas alterações. Além disso, com o passar do tempo esta instituição escolar também sofreu algumas mudanças nos níveis de ensino lecionados, sendo que atualmente alberga alunos desde a EPE até ao 3.º CEB.



Figura 35: EB123/PE Bartolomeu Perestrelo

Fonte: Google maps (2017)

A EB123/PE Bartolomeu Perestrelo possui sete pisos, um pavilhão gimnodesportivo anexo ao edifício, um polidesportivo exterior e ainda um pátio descoberto. As instalações educativas são partilhadas pelos alunos de todos os ciclos lecionados na escola, sendo que, apesar de existirem espaços comuns a todos, alguns destinam-se a cada ciclo em particular.

Assim, no edifício principal podemos encontrar um conjunto de 28 salas de aula, que servem os alunos de todos os ciclos, laboratórios específicos para a leção de algumas disciplinas e ainda duas salas de informática, uma biblioteca e duas salas de estudo. Além disso, existe, ainda, uma cantina comum, um auditório e um ginásio. A escola possui também alguns espaços destinados exclusivamente aos professores e demais profissionais, tais como um bar e alguns gabinetes. Importa, ainda, salientar que as instalações destinadas à EPE se encontram localizadas num edifício anexo à escola, apresentando todas as condições necessárias ao seu funcionamento.

Além disso, a EB123/PE Bartolomeu Perestrelo dispõe de um conjunto de profissionais docentes e não docentes, responsáveis por garantir o funcionamento da escola e desenvolvimento integral dos seus alunos.

7.1.3. A sala

A sala do 3.º A era um espaço amplo e acolhedor, cujas janelas e respetivos tapalósios de grandes dimensões permitiam regular as suas condições térmicas e de iluminação. Esta era constituída por 26 mesas distribuídas em três colunas, duas a duas, sendo que os alunos se encontravam dispostos, maioritariamente, aos pares. Apesar de não permitir o contacto visual com todos os colegas, esta disposição permitia que houvesse situações de interajuda entre os alunos, sendo fundamental que este tipo de ação seja incentivado pelo docente. É importante referir que a organização da sala tinha um carácter flexível, sendo que esta foi sendo alterada de acordo com os objetivos das atividades realizadas.

No centro da parte frontal da sala, encontrava-se um quadro de ardósia, à esquerda uma secretária destinada à docente e à direita um armário de arrumação dos materiais dos alunos. Foi possível perceber que a sala apresentava lacunas a nível de materiais lúdico-didáticos, uma vez que nesta não se encontravam armazenados quaisquer desses instrumentos de aprendizagem. Contudo, este tipo de materiais é essencial ao processo de ensino-aprendizagem, uma vez que, como referem Damas, Oliveira, Nunes e Silva (2010), promove a participação ativa das crianças na construção de novos saberes, auxilia o trabalho dos docentes e incrementa a motivação dos alunos.

Junto à porta da sala encontravam-se alguns cabides e na parede traseira localizava-se um placard destinado à afixação de cartazes informativos e de trabalhos realizados pelos alunos, valorizando-se assim as suas produções. Apesar de não apresentarem placards, as restantes paredes da sala eram utilizadas para o mesmo efeito.

Ainda que a sala do 3.º A apresentasse as condições básicas essenciais ao desenvolvimento de qualquer tipo de atividades, foi possível verificar a inexistência de instrumentos tecnológicos de apoio à construção de aprendizagens, pelo que a sua utilização exigia uma requisição prévia. Além disso, a sala também não dispunha de lavatório de auxílio a atividades experimentais ou de Expressão Plástica e o espaço de arrumação era um pouco reduzido.

Ainda assim, apesar dos poucos recursos de que disponibilizava, a sala do 3.º A apresentava um ambiente agradável e favorável à construção de aprendizagens. Desta forma, era papel do docente gerir e organizar todos os recursos de que dispunha de forma planeada e refletida, de modo a potencializar as aprendizagens dos alunos.

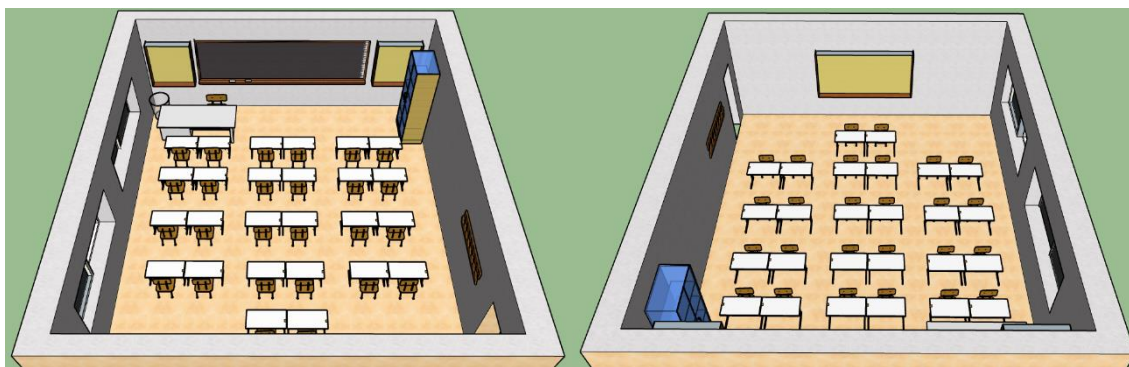


Figura 36: Planta tridimensional da sala do 3.º A

7.1.4. A turma

A turma do 3.º A era constituída por 18 alunos, dos quais 10 eram raparigas e 8 eram rapazes, com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos. Os alunos pertenciam, na sua maioria, a estratos sociais médios e eram oriundos de diferentes zonas do Funchal, Santa Cruz e Câmara de Lobos.

Neste grupo, dezassete alunos estavam a frequentar o 3º ano pela primeira vez e um dos alunos, embora estivesse matriculado no 3.º ano, estava ao nível do 1º ano, pelo que para ele estava a ser desenvolvido especificamente o programa do 1º ano. Além disso, oito dos alunos da turma beneficiavam de apoio pedagógico acrescido, pois apresentavam um lento ritmo de trabalho e algumas dificuldades na assimilação de conteúdos, e dois destes eram seguidos por um docente da Educação Especial.

No geral, a turma era bastante participativa e empenhada na aquisição de novas aprendizagens. Contudo, era essencial que fossem criadas estratégias de motivação que os incentivassem na construção de novos conhecimentos, pelo que os alunos tinham especial interesse na realização de atividades práticas, que os permitissem vivenciar as aprendizagens de forma ativa.

A nível comportamental, os alunos eram, de modo geral, muito conversadores. Um dos alunos da turma requeria particular atenção a este nível, uma vez que apresentava atitudes muito pouco assertivas na sala de aula. Era um aluno que revelava muita imaturidade, irresponsabilidade e pouca ou nenhuma motivação para a aprendizagem.

Além disso, alguns elementos da turma apresentavam falta de regras e hábitos de trabalho, o que fazia transparecer a necessidade de neles se desenvolver atitudes de autonomia e cooperação. O facto de grande parte dos alunos mostrar preferência pelo tipo

de trabalho em grupo facilitava a utilização de estratégias no sentido da promoção destas atitudes.

Relativamente às componentes curriculares, grande parte da turma apresentava preferência pelas áreas do Estudo do Meio e do Português. O maior interesse por estas componentes acabava por se espelhar na grande dificuldade que a maioria dos alunos apresentavam na área da Matemática, nomeadamente na utilização do raciocínio lógico e na interpretação e resolução de problemas.

No que diz respeito ao Estudo do Meio, os alunos manifestavam interesse pelo conhecimento de situações decorrentes do meio que as rodeia, mostrando especial apreço por realizar atividades que os permitam colocar em prática os novos conhecimentos, nomeadamente através de atividades experimentais.

A nível do Português, de um modo geral, a turma apresentava predisposição para a aprendizagem e desenvolvimento da leitura e da escrita. Porém, uma das problemáticas encontradas nesta componente dizia respeito ao desenvolvimento de atividades de escrita criativa. Neste âmbito, os alunos apresentavam muita dificuldade em organizar e estruturar ideias, não tendo por hábito refletir e planificar a redação dos seus textos. Como tal, estes acabavam, muitas vezes, por não apresentar uma sequência lógica de ideias, tornando-se confusos. A utilização de conectores do discurso era também muitas vezes escassa, o que alimentava ainda mais esta problemática. Através da observação realizada ao longo da prática pedagógica e das conversas informais mantidas com a professora cooperante, pôde-se perceber que a escrita criativa seria a problemática mais evidente na turma, e, por este motivo, foi em torno da mesma que se desenvolveu o projeto de investigação-ação, adotando-se, assim, estratégias que permitissem melhorar esta componente do domínio da escrita.

7.2. Construindo aprendizagens com a turma do 3.º A

Uma educação de qualidade nunca poderá privilegiar o tradicional ensino transmissivo. Como tal, é crucial a existência de profissionais críticos e reflexivos que agem de forma a abranger todos os seus alunos, através do conhecimento dos contextos e constante questionamento acerca das suas práticas (Alarcão & Roldão, 2009).

Considerando a importância da constante reflexão e questionamento acerca das situações de aprendizagem a proporcionar às crianças, a intervenção pedagógica realizada com a turma do 3.º A pautou-se, essencialmente, pelo ciclo fundamental de observação,

planificação, ação, reflexão e reformulação das práticas, no sentido de se melhorar diariamente a ação educativa desenvolvida.

Assim, através de uma atitude reflexiva acerca da prática pedagógica, foi possível perceber que nem sempre as estratégias aplicadas culminam no sucesso desejado, pelo que estas devem sempre ser repensadas, tendo em vista o incremento da qualidade educativa. A intervenção pedagógica desenvolvida com os alunos da turma do 3.º A teve em consideração esta perspetiva, sendo que as estratégias pedagógicas desenvolvidas foram sendo reajustadas sempre que necessário.

Apesar dos conteúdos a abordar terem sido sempre limitados e apesar de existirem algumas indicações específicas em relação aos mesmos, houve sempre alguma liberdade de escolha na forma como estes seriam desenvolvidos. Deste modo, tentou-se sempre realizar uma gestão flexível do currículo e das indicações da professora cooperante, sendo que as situações de aprendizagem planeadas seguiram uma lógica de adequação e visaram essencialmente a construção de aprendizagens ricas, motivadoras e significativas.

Além disso, primou-se pela organização de momentos em que as crianças construíssem a sua aprendizagem de forma ativa, evitando-se assim a utilização de metodologias meramente transmissivas. Para isso, optou-se pela realização de atividades lúdicas e apoiadas em materiais variados e estimulantes, uma vez que, segundo Mora (2015), a atenção das crianças é despertada quando estimulada, dando lugar à emoção, que é essencial à construção de novas aprendizagens.

Além da intencionalidade empregue na organização de toda a prática pedagógica, também foi dada importância à relação afetiva mantida com os alunos, sendo que esta teve sempre um cariz positivo, baseado na confiança e no respeito mútuo.

7.2.1. O desenvolvimento da Escrita Criativa – da observação à ação

“A Investigação em Pedagogia tem por objetivo promover a educação ajudando-a na realização do seu fim, que é o desenvolvimento holístico da pessoa” (Sousa, 2005, p. 29). Assim sendo, o docente deve procurar certificar-se das fragilidades e necessidades dos seus alunos, para que possa posteriormente trabalhar sobre os mesmos e contribuir para o sucesso de todos.

Deste modo, a observação participante, presente em todos os momentos de prática pedagógica, permitiu a identificação de uma problemática que carecia de alguma

intervenção. Esta estava diretamente relacionada com a produção de textos, pelo que foi fundamental agir em conformidade com essa situação. Neste sentido, observou-se na generalidade dos alunos uma grande dificuldade na construção de textos coerentes - com introdução, desenvolvimento e conclusão -, sendo que os textos criados eram, geralmente, muito confusos e a utilização de conectores do discurso diversificados era muito pouco frequente.

Além disso, foi possível verificar que os alunos não possuíam hábitos de planificação de texto, pelo que as suas ideias iam sendo passadas para o papel de forma aleatória, sem qualquer tipo de organização prévia. Por este motivo, o produto final dos textos tornava-se, notoriamente, confuso e incoerente, motivo pelo qual este aspeto necessitava de ser aperfeiçoado.

Foi ainda possível constatar que alguns dos alunos tinham também certa dificuldade na construção de diferentes tipos de texto. Deste modo, a exploração das suas especificidades seria essencial, para que os alunos pudessem realizar as suas criações textuais tendo em consideração os aspetos particulares de cada tipo de texto.

Assim sendo, através da observação realizada ao longo da prática pedagógica e dos diálogos mantidos com a professora cooperante neste âmbito, apurou-se a necessidade de se trabalhar em prol do desenvolvimento da produção escrita, por meio da realização de atividades, maioritariamente, de escrita criativa. Como tal, uma vez que esta foi a problemática que mais necessitava de intervenção na turma do 3.º A, registou-se a seguinte questão de investigação:

Como pode o professor desenvolver a escrita criativa com os alunos da turma do 3.º A, de modo a promover a aquisição de competências a nível da produção escrita?

Assim, a partir deste que foi o ponto de partida para o desenvolvimento desta investigação, tentou-se adequar um conjunto de estratégias de intervenção às características dos alunos, tendo como finalidade o aprimoramento das suas competências linguísticas, nomeadamente a nível da produção de texto. Além disso, a escrita criativa foi ainda utilizada de modo a que as crianças compreendessem que a escrita não é apenas um conjunto de conteúdos fragmentados que são adquiridos na escola (Pereira, 2008). Como tal, pretendeu-se que os alunos compreendessem a verdadeira funcionalidade da escrita e aprendessem a utilizá-la em textos escritos.

Partindo destes pressupostos, ao longo da prática pedagógica desenvolveu-se um conjunto de estratégias com vista a melhorar a produção textual dos alunos,

nomeadamente o planeamento de texto (Curado & Gonçalves, 2012; Dias, 2006; Leitão, 2008; Pereira, 2008; Santos & Gonçalves, 2007), a exploração e construção de diferentes géneros textuais (Pereira, 2008; Sardinha, 2012) e a construção frásica (Pereira, 2008). Estas encontram-se esclarecidas no tópico seguinte, juntamente com outras estratégias desenvolvidas ao longo da prática pedagógica.

7.2.2. O processo de intervenção: promovendo uma aprendizagem holística

Ao longo da prática pedagógica idealizou-se um conjunto de estratégias que promovessem um desenvolvimento holístico das crianças. Como tal, serão apresentadas algumas das estratégias de intervenção desenvolvidas, não só a nível da problemática da investigação-ação, mas também a outros níveis. Assim, refletir-se-á acerca de alguns desses aspetos, nomeadamente a escrita criativa no aperfeiçoamento da produção textual, o trabalho cooperativo no desenvolvimento de competências diversificadas e a utilização de materiais na construção de aprendizagens concretas.

7.2.2.1. A Escrita Criativa no aperfeiçoamento da produção textual

Segundo Dias (2006), é fundamental que o docente auxilie os alunos na aquisição e aperfeiçoamento de competências linguístico-criativas, combatendo os obstáculos que impedem a desinibição dos alunos na produção escrita. Como tal, este tem um papel fundamental em consciencializar os seus alunos a produzirem textos de maior qualidade, através da reflexão, planeamento e pensamento crítico e criativo.

Nesta linha de pensamento, e conforme apontado no tópico relativo ao projeto de investigação-ação, apresentar-se-ão, em seguida, as estratégias implementadas no âmbito do desenvolvimento de competências a nível da produção textual.

➤ O planeamento de texto

Segundo Leitão (2008), qualquer atividade de escrita criativa pressupõe que os alunos estruturam o seu pensamento de forma a criarem e organizarem as suas ideias para poderem posteriormente compor um discurso escrito. Assim sendo, uma vez que os alunos apresentavam grande dificuldade em organizar ideias nas suas produções escritas, houve a necessidade de se começar a fomentar esse hábito.

Como tal, uma vez que nos encontrávamos no início deste processo, optou-se pela construção coletiva de textos, em grande grupo, tendo-se tido um papel relevante de orientação, de modo a permitir uma consciencialização dos alunos para a utilização de todos os passos essenciais à construção textual. Desta forma, os alunos foram incentivados a proceder a todas as fases essenciais à construção de um texto: a planificação, a textualização e a revisão (Santos e Gonçalves, 2007).

Uma das atividades realizadas neste âmbito decorreu no primeiro dia de intervenção. O texto coletivo criado serviria, como forma de conhecer melhor a turma, pelo que, através do mesmo, os alunos partilharam as suas características e aspetos essenciais. Assim, inicialmente as ideias dos alunos iam sendo registadas no quadro, sendo que, antes de se passar à fase de redação do texto, os alunos foram incentivados a organizá-las pela ordem como iriam surgir, nomeadamente na introdução, desenvolvimento e conclusão. Seguidamente, passando à fase de redação do texto, as ideias dos alunos foram sendo estruturadas em pequenas frases, que acabariam por compor o produto final.

Ao longo desta atividade foi possível perceber que os alunos se encontravam motivados, uma vez que o texto a ser criado se relacionava com uma questão do seu interesse. Contudo, apesar de terem tido alguma facilidade na partilha de ideias para este texto, mais uma vez o nível de criatividade dos alunos não foi muito elevado a nível da construção efetiva do texto e na escolha do título para o mesmo. Apesar da maioria dos alunos ter participado ativamente na atividade, os alunos mais tímidos foram pouco participativos, pelo que houve necessidade de os estimular de forma mais frequente. Nesta atividade, foi também possível perceber que os alunos apresentavam grande dificuldade em construir um texto coeso, pelo que tinham a tendência para criar frases isoladas, pouco coesas e sem que existisse conexão entre elas. Por este motivo, uma vez que esta era uma fragilidade dos alunos, verificou-se a necessidade de se planear atividades de construção frásica em momentos posteriores.

Por fim, concluída a construção do texto, efetuou-se a sua revisão, que consistia na realização de possíveis alterações que contribuíssem para o aperfeiçoamento da produção textual. Importa salientar que todo o processo inerente à criação do texto foi inteiramente realizado pelos alunos, sendo que o docente teve um papel de mero mediador da atividade.

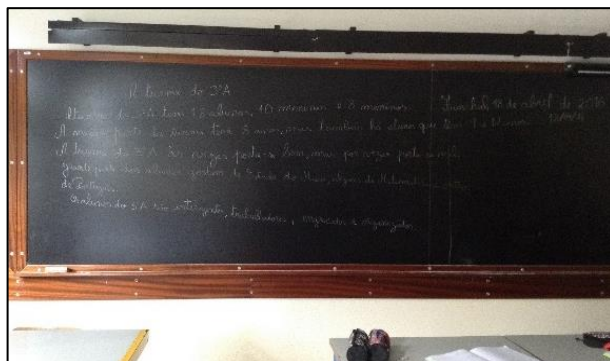


Figura 37: *Texto coletivo acerca da turma*

Uma vez que o aperfeiçoamento da escrita pressupõe práticas diversificadas, a criação de textos coletivos não era suficiente, pelo que, na visão de Dias (2006), é fundamental que se desenvolvam atividades de escrita criativa a nível individual e coletivo. Como tal, a produção individual de texto foi considerada ao longo da prática pedagógica, uma vez que esta contribui também para o aprimoramento da produção escrita. Atendendo a este facto, elegeu-se a realização de textos individuais, tanto na área do Português como do Estudo do Meio, pelo que a grande dificuldade na realização desta tarefa conduziu à necessidade de se começar por propor aos alunos a construção de texto partindo de um conjunto de indicações auxiliaadoras na organização das suas ideias. Neste sentido, realizou-se uma atividade em que, a partir de um pequeno texto¹⁰, os alunos foram solicitados a expandi-lo. Junto ao texto encontravam-se algumas questões dispostas numa sequência lógica, cujas respostas deveriam ser incluídas no novo texto, sendo que estas serviriam com uma planificação de texto.

Uma vez que os alunos não tinham hábitos de planificação de texto, julgou-se que ao ser apresentada uma planificação pré-elaborada, os alunos poderiam produzir um texto de forma mais lógica, compreendendo a importância de não transpor esta etapa de construção textual. Neste sentido, julga-se que foi uma boa estratégia para começar a trabalhar a escrita criativa, dada a pouca criatividade da turma. Todavia, foi notório que alguns alunos se prenderam um pouco às questões, não desenvolvendo muito mais a história.

Foi possível ainda verificar a dificuldade de alguns alunos relativamente à escrita criativa, o que é possível constatar através de um comentário proferido por um aluno no decorrer da atividade: “Eu não sei. Não tenho jeito para textos” (Diário de Bordo, 17 de maio de 2016). Dada a situação, tentou-se sempre incentivar os alunos através do reforço

¹⁰ Apêndice J

positivo (Noronha, 1999), dando relevância às suas capacidades e elogiando o seu progresso ao longo da atividade. Para um momento posterior à construção do texto, planeou-se a sua partilha com a turma, porém, devido à falta de tempo, esta situação não ocorreu. A partilha dos textos teria sido uma mais valia para os alunos, pois poderiam verificar a panóplia de ideias que podem surgir a partir de um conjunto de orientações comuns, sendo que tudo depende da sua criatividade.

Apesar dos alunos terem demonstrado basear-se essencialmente nas orientações que lhes foram atribuídas, a sua utilização foi fundamental para que os alunos criassem um texto mais coeso e com uma sequência mais lógica de ideias, pelo que essa não constituiu uma grande preocupação no momento. Assim, o foco da atividade seria, não só o desenvolvimento da criatividade dos alunos, mas também a construção mais estruturada de um texto escrito.

Assim, a utilização de uma estratégia de planeamento de texto permitiu aos alunos contruir produções mais claras e detentoras das três partes essenciais às mesmas: introdução, desenvolvimento e conclusão. Contudo, seria essencial que mais atividades tivessem sido realizadas neste âmbito, uma vez que só através do treinamento constante a capacidade de produção textual poderá ser aperfeiçoada. Apesar de existir uma limitação relativamente ao tempo de intervenção e conteúdos pré-determinados a lecionar diariamente, teria sido possível conjugar um maior número de atividades neste âmbito, relativamente àquelas que foram concretizadas.

➤ **A exploração e construção de diferentes géneros textuais**

São vários os géneros textuais com os quais as crianças mantêm contacto no seu quotidiano. Porém, Sardinha (2012) afirma que o simples contacto com variados tipos de texto não é suficiente. Para o autor, é crucial que se proporcione às crianças oportunidades de exploração dos mesmos, no sentido de as levar a compreender a funcionalidade de cada um. Para tal, os alunos devem ser conduzidos a refletir acerca da adequação dos géneros textuais às situações comunicacionais em que se encontram e ainda reconhecer a estrutura de cada tipo de texto, para serem capazes de a aplicar nas suas criações.

Partindo destes pressupostos, a prática pedagógica desenvolvida teve em consideração a importância da exploração de diferentes géneros textuais. Neste sentido, além da análise de diferentes tipos de texto, que permitiu a compreensão das suas características específicas, julgou-se primordial levar os alunos a aplicarem os conhecimentos adquiridos, de modo a aperfeiçoarem a sua produção textual. Como tal,

optou-se por propor aos alunos a construção de diferentes tipos de texto – banda desenhada, texto poético, texto narrativo, texto informativo e texto descritivo.



Figura 38: Construção da banda desenhada

De todos os textos criados, a banda desenhada¹¹ foi o mais motivador para os alunos, que mostraram grande interesse em realizá-lo. A nível do texto poético, e de forma imprevisível, os alunos demonstraram não ter muita sensibilidade estética em relação a este tipo de texto, apesar de já o terem trabalhado ao longo do ano, pelo que se notou a criação de frases colocadas em verso, porém sem ligações harmoniosas. Isto implicou que, ao verificar-se os trabalhos no decorrer da atividade, se fosse alertando individualmente para uma das características do texto poético, a rima. Apesar de outra das principais características dos poemas ser a expressividade, julgou-se difícil a sensibilização para tal nesta atividade. Por este motivo, para que este tipo de atividade tivesse mais sucesso, seria essencial que fosse realizada uma maior exploração deste género textual, através do contacto com um elevado número de obras.

Além disso, foi ainda proposta a realização de dois textos informativos. Um deles surgiu no âmbito da componente do Estudo do Meio, com a criação de cartazes informativos acerca das formas de deslocação das pessoas, enquanto que outro surgiu como forma de conhecer melhor as características dos alunos, pedindo-se que escrevessem um texto individual acerca de si mesmos.

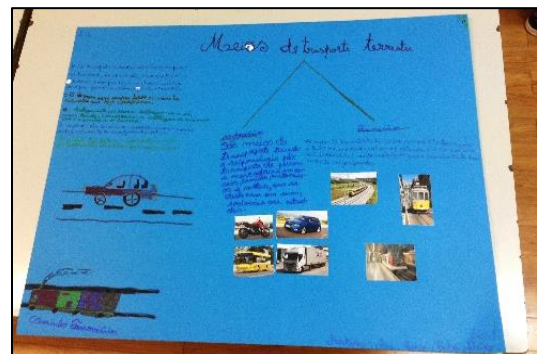


Figura 39: Cartaz informativo acerca dos meios de transporte terrestre

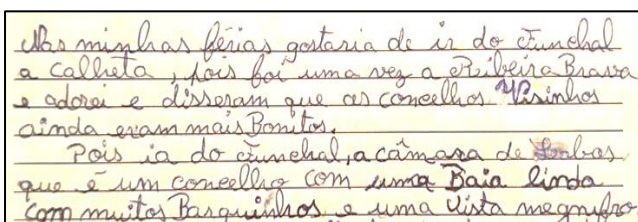


Figura 40: Excerto da descrição de um itinerário

Por sua vez, a criação de um texto descritivo surgiu na componente do Estudo do Meio, através da descrição de um itinerário que os alunos gostassem de percorrer durante as férias¹² e o texto narrativo

¹¹ Apêndice K

¹² Apêndice L

surgiu através da construção do livro “A Princesa e o Dragão”, como será explanado na componente da aprendizagem cooperativa.

Todo este tipo de produções contribuiu não só para o aprimoramento da produção textual, mas também para a estimulação do pensamento criativo e imaginativo dos alunos. Contudo, sem a exploração prévia dos géneros textuais abordados o resultado não seria o mesmo, uma vez que esta contribuiu para uma maior consciencialização dos alunos acerca da sua estrutura e finalidade comunicacional.

➤ **A construção frásica**

Uma produção de texto clara e coerente requer uma correta aplicação do léxico, da sintaxe, e dos instrumentos linguísticos de conexão e segmentação da escrita (Pereira, 2008). Como tal, a otimização da linguagem escrita nos alunos requer um trabalho no sentido de os consciencializar acerca da importância da utilização correta destes aspetos fundamentais da escrita. É essencial contrariar a ideia de que os conteúdos gramaticais e sintáticos adquiridos na escola são apenas tarefas escolares (Pereira, 2008), pelo que os alunos devem saber aplicá-los em situações reais de comunicação escrita. Este tipo de atividades inclui os textos criados pelos alunos, uma vez que, para os construírem, estes necessitam de criar frases mais ou menos complexas. Contudo, outras atividades isoladas de construção frásica devem ser realizadas, como forma de se focar nos seus aspetos específicos.

Assim, no sentido de desenvolver esta questão, realizaram-se atividades de construção frásica, não só a nível escrito, mas também a nível oral. Também incluída neste âmbito esteve a realização de atividades de expansão e redução de frases¹³, pelo que os alunos foram conduzidos a alterar frases predefinidas, porém mantendo-as coesas. As maiores dificuldades encontradas nestas atividades foram a nível da utilização variada de conectores do discurso, pelo que a estratégia utilizada aquando da realização destas atividades se baseou num alerta individual para estas situações aquando da correção dos trabalhos dos alunos.

O desenvolvimento de atividades de construção frásica permitiu trabalhar questões de coesão dos elementos constituintes das frases abordadas, advertindo-se para a apropriação do léxico, da sintaxe e dos conectores do discurso. Assim, todas estas

¹³ Apêndice M

atividades permitiram incrementar a capacidade de construção de frases mais coerentes, o que se refletirá na produção de textos igualmente mais lógicos e estruturados.

○ Apesar das estratégias anteriormente referidas terem sido utilizadas como forma de colmatar a problemática da produção textual, teve-se consciência que muitas outras poderiam ter sido implementadas. Ao longo da prática pedagógica surgiram algumas ideias, todavia, a limitação de tempo de prática pedagógica impediu a sua aplicação.

A criação de uma caixa de textos destinada à colocação de produções textuais livres dos alunos e a realização de atividades de melhoramento de texto baseadas nessas mesmas produções foi um exemplo dessas intenções. A primeira poderia ter sido profícua na medida em que Almeida (1996) refere que as produções livres representam um desafio à criatividade, à expressão de sentimentos, e questões pessoais, o que constitui uma motivação para o domínio da escrita. A segunda, por sua vez, poderia ter sido igualmente pertinente, pois, para o mesmo autor, a reformulação e melhoramento das produções escritas deve ser realizada, tendo em vista não só a realização da correção formal do texto, mas também a atribuição de um equilíbrio e sentido estético ao mesmo. Isto levaria os alunos a compreender que não basta que haja um encadeamento de ideias, pois é necessário que estas sejam redigidas de forma harmoniosa.

Ainda por motivos de limitação de tempo, não foi possível apurar resultados neste processo de investigação-ação, sendo que, para que isso acontecesse, as estratégias sugeridas teriam de ser sistematicamente implementadas, avaliadas e reimplementadas.

7.2.2.2. O trabalho cooperativo no desenvolvimento de competências diversificadas

É cada vez mais evidente na sociedade a prática de atividades promotoras do individualismo e isolamento das crianças, motivo pelo qual é fundamental que a escola dê especial apreço ao desenvolvimento de competências sociais que contribuam para o desenvolvimento mais harmonioso da criança (Lopes e Silva, 2009). Para tal, é essencial que se desenvolvam atividades promotoras de colaboração entre os alunos, pelo que, na visão de Morgado (2004), os modelos de organização do trabalho devem ser adaptados de forma a serem capazes de abarcar as diferenças existentes entre os alunos.

Assim, dada a importância de desenvolver competências sociais entre os alunos, recorreu-se à implementação da aprendizagem cooperativa em sala de aula em vários momentos, de modo a contribuir para esse fim.

➤ **Projeto “A princesa a e o dragão”**

Com o intuito de promover o trabalho colaborativo entre os alunos, sugeriu-se a realização de um projeto de expressões, pois, além do trabalho cooperativo, o desenvolvimento pleno da criança requer que o docente lhe conceda oportunidades de adquirir aprendizagens com recurso a variadas formas de expressão (Ferraz e Dalmann, 2011). Assim, este projeto foi desenvolvido entre três turmas da escola e consistia na elaboração de uma história para construção de um livro e posterior dramatização pelos alunos. Esta atividade permitiu a existência de uma transversalidade entre a Expressão Plástica, a Expressão Dramática e o Português, o que é fundamental, uma vez que a aprendizagem nunca deverá ser compartimentada.

Uma vez que este era um trabalho conjunto, a história foi construída pelas três turmas, tendo cada uma delas ficado responsável por criar uma parte da mesma – introdução (1.º A), desenvolvimento (3.º B) e conclusão (3.ºA). Assim, partindo da leitura das partes da história já criadas, os alunos foram incentivados a partilhar oralmente as suas ideias para o final desta história, pelo que esta foi sendo redigida no quadro, de acordo com as ideias que iam sendo debatidas em grande grupo.

De um modo geral, a turma teve algumas dificuldades na continuação do enredo da história, uma vez que as suas ideias eram um pouco escassas. Foi possível verificar que até os alunos com maior facilidade na produção escrita se retraíam nos momentos de grande grupo. Esta situação revelou a pouca criatividade da turma, motivo pelo qual se torna fundamental a promoção deste tipo de atividades que envolvam não só a colaboração, mas também a escrita criativa, promotora do desenvolvimento da criatividade e imaginação das crianças (Dias, 2006).

Uma vez que esta atividade não era muito recorrente na turma, naturalmente os alunos mostraram-se mais retraídos na sua realização. Dada esta situação um pouco inesperada, foi, então, necessária uma orientação mais constante, através da colocação de questões que permitissem aos alunos dar um seguimento lógico à história. Além disso, incentivou-se, permanentemente, todos os alunos a transmitirem as suas opiniões, de modo a que a história fosse, efetivamente, construída por todos. Contudo, teria sido mais proveitoso se, numa fase inicial, as ideias gerais dos alunos acerca do final da história tivessem sido registadas no quadro, como forma destes criarem um cenário geral antes de se passar à redação do texto. Assim, os alunos já teriam uma visão mais clara relativamente àquilo que seria redigido e, por esse motivo, poderiam, eventualmente, participar na construção das frases do texto de forma mais ativa.

Ao longo deste processo foram surgindo ideias muito díspares, motivo pelo qual foi necessário recorrer a uma eleição democrática das ideias que iam sendo apresentadas. Esta seleção decorreu desta forma, pois, como referem Freitas e Freitas (2003), a aprendizagem cooperativa defende a igualdade de direitos e a democratização da sociedade. Assim, através do diálogo entre todos, chegou-se sempre a um consenso, uma vez que as ideias elegidas por um maior número de alunos foram sempre as utilizadas. Terminada a história, foi realizada uma leitura e revisão de texto, alterando-se aquilo que se achou pertinente para conferir maior qualidade ao texto, naquela que é, segundo Santos e Gonçalves (2007), uma das etapas fundamentais no processo de construção de texto.

Uma vez construída a história, e de modo a levar a cabo o projeto da construção de um livro a partir da mesma, cada turma ficou responsável por criar e decorar a sua parte da história. Cada parte da história seria, posteriormente, articulada com o trabalho das restantes turmas, formando-se, assim, a produção final – o livro.

Desta forma, para a elaboração e decoração da parte final da história, dividiu-se a turma em grupos de quatro alunos, promovendo-se a aprendizagem através da cooperação. Assim, para que a atividade decorresse de forma mais proveitosa, reforçou-se a ideia de que os alunos deveriam empenhar-se e trabalhar cooperativamente para que toda a atividade tivesse mais sucesso. Para que esta atitude cooperativa ocorra efetivamente é fundamental que o docente ofereça aos alunos certa autonomia e, conseqüentemente, que os alunos sejam capazes de a gerir e colocar em prática. Para que isto aconteça, o docente poderá incentivar os alunos a definirem papéis que indicam a cada aluno qual a sua responsabilidade perante o trabalho comum (Lopes e Silva, 2009), estratégia colocada em prática. Para a realização da atividade, foi atribuída a cada grupo uma fração da história por eles criada, sendo-lhe concedida a responsabilidade pela sua transcrição, ilustração e decoração, tarefas definidas pelos seus elementos.



Figuras 41, 42 e 43: Construção das páginas do livro “A princesa e o dragão”

Todavia, num dos grupos de trabalho, denotou-se alguma dificuldade na tomada de decisões conjunta aquando da realização da atividade, percebendo-se que não conseguiam aceitar as ideias dos colegas nem chegar a um acordo. Por este motivo, os alunos necessitaram de mediação, como forma de conduzir os alunos a manterem um diálogo proveitoso e a mostrarem respeito pelas ideias do outro. Como tal, sugeriu-se que os alunos apresentassem argumentos para defenderem as suas ideias, de forma a poderem chegar a um acordo.

Este tipo de situações é recorrente aquando da realização de trabalhos em grupo, pelo que é fundamental proporcionar este contacto e interdependência entre os alunos, de modo a promover o desenvolvimento de competências de socialização, partilha e respeito mútuo. Assim, através da utilização da aprendizagem cooperativa, além das aprendizagens curriculares, os alunos têm a oportunidade de desenvolver aprendizagens sociais fundamentais à sua formação enquanto elementos de uma sociedade, formando-se como seres mais tolerantes relativamente às especificidades de cada um (Bessa & Fontaine, 2002). Contudo, apesar deste caso particular, de um modo geral, os alunos demonstraram ser capazes de dialogar entre si, debatendo ideias e opiniões para complementar seu trabalho e conjugando-as de acordo com os seus interesses.

Após concluída a construção do livro, os alunos foram convidados a realizar a dramatização da história, dando assim vida aos seus personagens. O recurso à Expressão Dramática, além de ser um ótimo desencadeador de motivação para os alunos, derivado ao seu potencial lúdico, é também, segundo o que afirmam Hoyo, Dorrego e Ortega (2006), favorável no rompimento de bloqueios e na construção de confiança na criança, não só em si própria, mas também naqueles que a rodeiam.

Assim, no dia da apresentação da peça, concedeu-se aos alunos algum tempo de preparação conjunta da dramatização¹⁴, pelo que, sem qualquer indicação nesse sentido, utilizaram este momento para construírem alguns adereços. Além disso, aproveitaram ainda para estudar o texto de forma conjunta e ensaiar um pouco no espaço onde seria realizada a dramatização, de modo a tirarem o melhor partido do mesmo.



Figura 44: Construção de adereços para a dramatização

¹⁴ Apêndice N

Este momento de preparação foi fundamental para que os alunos pudessem tirar o maior partido possível do espaço e dos materiais da sala, pelo que estes utilizaram vários pontos da mesma para representar diferentes momentos da história. Além disso, a exploração prévia da dramatização permitiu que os alunos utilizassem vários materiais da sala como elementos do cenário. Tudo isto permitiu aos alunos realizar uma dramatização mais complexa, o que foi uma mais valia para a sua aprendizagem.



Figuras 45, 46 e 47: Dramatização da história “A princesa e o dragão”

Apesar de terem ocorrido algumas situações menos favoráveis ao longo das atividades, pelo facto desta não ser uma prática recorrente na turma, só através da prática deste tipo de trabalho é que os alunos aprendem realmente a fazê-lo. Por esse motivo, é natural que surjam circunstâncias que podem causar algum embaraço ao docente, pelo que é fundamental que este esteja preparado para eventuais situações inesperadas. Neste sentido, a reflexão acerca de todos estes acontecimentos é fundamental para que a prática docente seja sempre aperfeiçoada (Couvaneiro & Reis, 2007).

7.2.2.3. A utilização de materiais na construção de aprendizagens concretas

Segundo Valadares e Moreira (2009), para haver uma aprendizagem significativa é fundamental que as estratégias pedagógicas desenvolvidas permitam a implicação ativa dos alunos. Além disso, para que estas aprendizagens se efetivem, é fundamental que se

desenvolvam situações concretas que permitam aos alunos aplicarem os conhecimentos de forma prática (Rangel, 2007).

Assim, com o intuito de promover a motivação dos alunos para a aprendizagem e proporcionar uma visão mais concreta de questões que podem ser um pouco abstratas para eles, realizou-se algumas atividades com recurso a diversos materiais.

➤ **A aplicação do conceito de perímetro**

Após realizada uma atividade em que os alunos foram conduzidos a construir o conceito de perímetro, realizou-se outra que teve o intuito de os levar a construir uma aprendizagem mais concreta e ativa deste conteúdo. Este tipo de situações é fundamental, pois, como afirma Gago (2012), a aprendizagem constitui “(...) um processo ativo no qual o aluno compara, expande, restaura e interpreta o conhecimento, recorrendo à experiência (...)” (p. 24). Assim sendo, pediu-se aos alunos que se juntassem aos pares, de modo a realizarem a medição de vários objetos da sala (mesas, secretária da docente, cabide, cadernos e livros). Dependendo do material a medir, os alunos receberam réguas ou fitas métricas e efetuaram as suas medições.



Figura 48: *Medição da secretária da docente*

O facto dos alunos terem tido a oportunidade de se movimentar livremente pelo espaço para medir os objetos provocou alguma agitação na sala, contudo, isto constituiu um fator de motivação para a realização da atividade. Esta situação já era previsível, uma vez que os alunos não estavam habituados a realizar este tipo de atividade, pelo que foi apenas necessário alertá-los para moderarem o tom de voz aquando da partilha da atividade com o colega.

Mais uma vez, os alunos cooperaram entre si na realização da atividade, tendo tido a oportunidade de manusear os materiais sem qualquer conflito. Através desta primeira atividade de cálculo de perímetros, os alunos puderam utilizar materiais efetivamente criados para este fim, não se limitando a realizar somas de lados de figuras previamente medidas, em fichas de trabalho, por exemplo. Assim, a sua aprendizagem foi mais efetiva e concreta, pois a manipulação de materiais concretos contribuiu para o desenvolvimento de uma melhor perceção acerca de novos conceitos (Damas, Oliveira,

Nunes & Silva, 2010). Este facto confirmou-se nos alunos, uma vez que mostraram ter compreendido a funcionalidade dos conteúdos, pelo que foram capazes de os interiorizar.

➤ **O comportamento dos ímanes em contacto com outros materiais**

Na visão de Martins e Veiga (2007), o trabalho experimental é fulcral na construção de aprendizagens no âmbito das ciências, uma vez que a aprendizagem, em especial na infância, ocorre por meio da experimentação. Neste sentido, a utilização desta metodologia é muito positiva para a aprendizagem da criança, na medida em que esta aprende fazendo. Atendendo a este facto, de forma a abordar o conteúdo relacionado com os ímanes, os alunos tiveram oportunidade de realizar algumas experiências com este material. Esta atividade tinha como objetivo levar os alunos a compreender um pouco do comportamento dos ímanes quando em relação com outros materiais, pois, como referem Damas, Oliveira, Nunes e Silva (2010), anteriormente à fase de abstração, “as crianças devem passar por situações concretas que lhes permitam, não só a construção de certos conceitos, como, também, uma melhor estruturação dos mesmos” (p. 5). Como tal, a exploração e manipulação efetiva dos materiais foi fundamental para a construção de uma aprendizagem mais concreta desta relação.

Mais uma vez, os alunos trabalharam cooperativamente nesta atividade, tendo sido divididos em grupos de três a quatro elementos. No total, foram realizadas quatro experiências diferentes, contudo, a falta de tempo conduziu à atribuição de apenas uma experiência por grupo. Por esse motivo, para que todos tivessem acesso às experiências, estas foram posteriormente apresentadas pelos alunos ao grande grupo.



Figura 49: *Experiência com íman*



Figura 50: *Registo das conclusões*



Figura 51: *Apresentação das experiências à turma*

Para que a aprendizagem proveniente da atividade fosse mais efetiva e como forma de avaliar as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos, optou-se por entregar-lhes uma folha de registo¹⁵, em que estes poderiam consultar o procedimento da atividade e, ainda, registar as observações e conclusões retiradas da mesma. Através dos registos que iam sendo realizados pelos alunos, foi possível perceber se estes estavam ou não a compreender o comportamento dos materiais quando em relação com determinados objetos. Assim, e de modo a melhor perceber esta situação, julgou-se pertinente ir colocando algumas questões ao longo da atividade que os levassem a verbalizar as suas conclusões.

Esta exploração permitiu aos alunos construírem ativamente as aprendizagens relativas a este conteúdo, o que não seria possível se se recorresse ao processo tradicional de os incentivar a memorizar conteúdos meramente transmitidos. Além disso, a realização de atividades que mantêm os alunos ativos através da manipulação de materiais constitui uma motivação para a aprendizagem (Damas, Oliveira, Nunes & Silva, 2010), pelo que os alunos demonstraram muito interesse e participação no desenvolvimento da atividade.

Apesar dos alunos terem apresentado as suas experiências à turma e de se ter debatido em grande grupo as conclusões a que chegaram, para que a atividade fosse mais proveitosa, seria desejável que todos tivessem oportunidade de realizar todas as experiências. Porém, o tempo disponibilizado pela professora cooperante para a realização desta atividade foi limitado, o que impediu essa possibilidade.

7.2.3. A intervenção com a Comunidade Educativa

Com o passar do tempo, a escola deixou de ser encarada como um sistema, unicamente, focado nos sujeitos professor-aluno, tornando-se um sistema de relações entre todos os agentes que dela fazem parte. Todos estes agentes representam, assim, a comunidade educativa, que é definida por Teixeira (2011) como um conjunto de indivíduos e instituições que se relacionam entre si, com o fim de contribuir para o sucesso da Educação.

De forma a promover este tipo de relações, realizou-se uma atividade envolvendo três turmas da escola, um conjunto de docentes de diferentes componentes curriculares e dois elementos da comunidade, convidados para dinamizar algumas atividades. Tendo

¹⁵ Apêndice O

em conta a sua natureza, esta atividade realizou-se em parceria com duas colegas estagiárias das turmas do 1.º A e do 3.º B.

➤ **O Dia Mundial da Criança**

O Dia Mundial da Criança é, inevitavelmente, um dia de celebração para todas as crianças. Como tal, este deve ser marcado por momentos de alegria e diversão, numa homenagem merecida a todas as crianças do mundo.

Neste sentido, tendo em conta que o Dia Mundial da Criança coincidia com a época de estágio, e considerando que a escola não programara qualquer tipo de atividade de celebração da data, decidiu-se planear um conjunto de atividades lúdicas a realizar com as crianças, como forma de assinalar esta data festiva. Assim sendo, no dia 1 de junho de 2016, realizaram-se algumas atividades destinadas às três turmas, que envolveram os vários tipos de expressão, nomeadamente a Expressão Plástica, Dramática, Musical e Físico-Motora, que são, de modo geral, do agrado das crianças. Com estas atividades pretendia-se, não só proporcionar às crianças momentos de alegria e prazer, como também desenvolver competências essenciais na construção de aprendizagens. Segundo Ferraz e Dalmann (2011), a utilização das expressões no processo de aprendizagem desenvolve nas crianças a capacidade de criação, inovação e pensamento e promove a expressão de sentimentos e a construção de novos saberes, o que torna as atividades planeadas muito proveitosas.

Assim, as crianças foram encaminhadas para um pátio coberto da escola, que já se encontrava preparado e dividido em quatro estações. Após um pequeno diálogo acerca desta data e das atividades que iriam ser realizadas nesse âmbito, as crianças foram distribuídas pelas quatro estações. A sua distribuição foi realizada de forma intencional, sendo que se deu primazia à formação de grupos heterogéneos, que incluía alunos das diferentes turmas. Com esta organização pretendia-se que os alunos interagissem com outros colegas e desenvolvessem determinadas competências sociais, referidas por Lopes e Silva (2011) como a capacidade de partilha dos materiais, de respeito pelo outro, de interajuda e de comunicação.

Relativamente à distribuição das atividades, a primeira estação destinava-se à criação de um painel recordativo daquela data, em que as crianças eram incentivadas a decorar uma folha de papel de cenário com vários tipos de cores, utilizando, de forma livre, a sua imaginação e criatividade.



Figura 52: *Primeira estação*

A segunda estação, relacionada, também, com a Expressão Plástica, consistia na exploração e manuseamento de barro. De modo a que esta atividade fosse mais proveitosa, pedimos a colaboração a um aluno de Arte e Multimédia da Universidade da Madeira para orientá-la. Assim, num primeiro momento, este começou por modelar um busto e pedir aos alunos que o fossem tentando reproduzir, em simultâneo. Visto que algumas das crianças, especialmente as mais novas, demonstraram alguma dificuldade em realizar a tarefa, esta foi alterada. Como tal, o orientador da atividade passou a dar total liberdade aos alunos para fazerem as suas próprias criações, apelando-se, mais uma vez, à sua imaginação e criatividade.



Figura 53: *Segunda estação*

Por sua vez, a terceira e quarta estações destinavam-se à realização de alguns jogos dramáticos. Neste sentido, a terceira estação acolhia a realização do jogo das cadeiras e do jogo da meia lua, enquanto que a quarta estação se destinava à realização do jogo do policia e do ladrão e do jogo do lenço. Em cada estação realizava-se apenas um jogo de

cada vez, sendo que, em primeiro lugar, as suas regras eram lembradas e só depois era dado início ao mesmo.



Figura 54: *Quarta estação*

Todas as atividades realizadas foram orientadas pelas alunas estagiárias, que ficaram responsáveis pela supervisão de uma estação, previamente definida. Além disso, o tempo das atividades foi sempre contabilizado, de forma a que, em determinados momentos, as crianças pudessem trocar de estação, tendo, assim, oportunidade de experienciar todas as atividades. Contudo, no decorrer das mesmas, ocorreu a chegada inesperada de uma outra turma, cujos alunos tiveram de ser distribuídos pelas diferentes estações. Esta situação condicionou um pouco a realização das atividades, uma vez que os seus recursos e organização tinham sido planeados para uma menor quantidade de alunos. Perante esta situação, houve uma tentativa de adaptação dos recursos disponíveis no local, de modo a que todos os alunos pudessem passar pelo maior número de estações possível. Uma vez que a atividade mais ansiada pelos alunos seria o manuseamento do barro, houve algum descontentamento por parte de alguns alunos, na medida em que, para darem lugar aos colegas, não podiam lá permanecer muito tempo.

Além de todas estas atividades, foi ainda planeada uma aula de zumba *kids*, com orientação de um instrutor convidado. Esta aula realizou-se no ginásio da escola, após o lanche. Importa referir que, além dos alunos, alguns docentes da escola também participaram nesta aula.



Figura 55: *Aula de zumba kids*

Todas as atividades realizadas no âmbito do Dia Mundial da Criança foram, notoriamente, apreciadas por todos os alunos, que demonstraram grande desagrado no momento em que estas terminaram. Apesar de lúdico, este tipo de atividades permitiu identificar nos alunos algumas dificuldades de interação social, tendo sido um momento adequado e essencial ao desenvolvimento desse tipo de competências. Ademais, através destes momentos recreativos, os alunos tiveram oportunidade de se distanciar do habitual clima de sala de aula e aproveitar um dia diferente, pelo que a interação com diferentes membros da comunidade educativa foi muito proveitosa.

7.3. Refletindo a ação pedagógica

A prática pedagógica realizada na turma do 3.º A constituiu, para mim, uma panóplia de momentos de aprendizagem e crescimento pessoal e profissional. Assim, após a conclusão da primeira prática pedagógica no âmbito do 1.º CEB, importa refletir um pouco acerca de algumas questões que considero terem sido significativas para a minha formação.

A entrada para a prática pedagógica constituiu um momento de alguma tensão, receio e nervosismo, em grande parte, devido à pouca experiência vivenciada neste âmbito ao longo da minha formação. Contudo, prevalecia o sentimento de entusiasmo e anseio por mais um momento de contacto direto com a prática docente.

Uma vez que considerava que uma semana seria um período muito curto para a observação, decidi antecipar a minha ida à escola, tendo realizado, assim, duas semanas de observação. Este período foi essencial, não só para conhecer o trabalho da docente cooperante, mas também para conhecer um pouco as características dos alunos, nomeadamente os seus interesses e necessidades, e detetar as situações mais problemáticas da turma, de modo a poder planear, desde logo, a minha ação pedagógica de forma contextualizada e refletida.

Além disso, os primeiros dias junto da turma permitiram começar a construir laços afetivos com as crianças, condição essencial para tornar todo o processo de ensino-aprendizagem mais harmonioso. Ao longo deste processo, senti-me muito bem recebida pelas crianças, que verbalizaram desde logo o seu entusiasmo por poderem experienciar as minhas aulas. Também a boa relação com a docente cooperante foi desde logo uma evidência, pois depositou total confiança no meu trabalho e manteve sempre comigo momentos de diálogo e reflexão conjunta acerca de todo o processo.

Assim, tendo em conta tudo aquilo que tive oportunidade de observar nas duas primeiras semanas e todos os conhecimentos teóricos que tenho vindo a deter ao longo da minha formação, tentei adequar as minhas práticas à turma e realizar um trabalho que incidisse em aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras, tendo em vista o desenvolvimento holístico das crianças (ME, 2004).

Nos dias de hoje, podemos observar a existência de uma grande desmotivação para a aprendizagem por parte de alguns alunos. Um dos fatores desta desmotivação está diretamente relacionado com a prioridade que é atribuída a saberes impostos por currículos fechados, em detrimento das vivências, experiências e motivações dos alunos (Pereira, 2014). Neste sentido, uma vez que considero a motivação um fator fundamental para um mais profícuo desenvolvimento de aprendizagens, tive especial atenção a este aspeto.

Assim, ao longo da prática pedagógica tentei ao máximo recorrer a estratégias de trabalho motivadoras e diversificadas, como forma de cativar a atenção dos alunos e mantê-los curiosos e interessados, dando uso a diversos recursos visuais, audiovisuais e manipulativos, que permitissem a aplicação dos conteúdos curriculares de forma prática. Como tal, tentei evitar o recurso aos manuais escolares, essencialmente no que se refere à introdução de novos conteúdos. Como tal, para os introduzir, tentei sempre partir dos conhecimentos prévios dos alunos e recorrer a situações reais, com o intuito de abordar novos conceitos de forma mais próxima do contexto dos alunos. Através das estratégias utilizadas, pretendia que fossem sempre os alunos a construir os conceitos abordados, de modo a que estes pudessem exercitar o seu pensamento crítico e raciocínio lógico.

Do mesmo modo, tentei, também, que as aprendizagens fossem transversais às diferentes disciplinas do currículo, uma vez que é essencial evitar a desfragmentação das aprendizagens. Contudo, assumo que teria sido possível fazê-lo em relação a qualquer conteúdo, porém em algumas situações isso não se verificou.

Uma outra estratégia que utilizei para motivar os alunos para a aprendizagem foi o recurso a jogos educativos para consolidação de conhecimentos. Na visão de Kishimoto (1994), o objetivo do jogo educativo prende-se com o equilíbrio entre as suas duas funções: função lúdica, em que o jogo propicia a diversão e o prazer; e função educativa, em que o jogo ensina algo que complete o saber e os conhecimentos da criança e a sua apreensão do mundo. Assim, através da utilização de jogos, pretendia manter os alunos cativados para aplicar os conhecimentos adquiridos, evitando o recorrente recurso a fichas e ao manual. Apesar do alvoroço que muitas vezes se verificou devido ao seu caráter

lúdico, ao utilizar esta estratégia, julgo ter conseguido que os alunos exercitassem os conteúdos que necessitavam deter, através de situações mais apelativas e motivadoras.

Além disso, ao longo da prática pedagógica privilegiei a diversificação dos modos de trabalho para cada atividade. Heacox (2006) afirma que variar o tipo de agrupamentos de alunos constitui uma prática de diferenciação muito importante, tanto no desenvolvimento de competências cognitivas, como de competências sociais na criança. Assim, além do trabalho individual, pelo facto de as julgar benéficas para o processo de aprendizagem dos alunos, planifiquei situações de trabalho a pares e em grupos.

Deste modo, decidi, por diversas vezes, colocar os alunos em grupos de trabalho cooperativo, sendo que o trabalho em grupos foi o que mais dificuldades senti em aplicar, certamente devido ao facto destes estarem habituados a trabalhar individualmente. Alguns alunos mostraram muita dificuldade em aceitar as ideias dos outros e em decidir entre si como é que o trabalho seria realizado. Como tal, tentei sempre mediar estas situações, incentivando-os a decidirem entre si as tarefas para cada elemento do grupo, de modo a que o seu trabalho fosse possível. Depois de algumas situações de trabalho em grupo, os alunos já mostravam interesse em realizar tarefas conjuntas, voluntariando-se, muitas vezes, para auxiliar os colegas com mais dificuldades.

Ao longo de toda a prática pedagógica, a maior dificuldade sentida foi, mais uma vez, a gestão do tempo e dos ritmos de aprendizagem dos alunos. Nas primeiras semanas, por falta de experiência, tive alguma dificuldade em adequar o número de atividades ao tempo disponibilizado para as mesmas, uma vez que ainda não tinha um amplo conhecimento em relação aos ritmos de aprendizagem dos alunos. Neste âmbito, senti algumas diferenças em relação ao tempo utilizado pelos alunos em cada atividade. Considero que nestes casos deveria ter agido de forma mais adequada, implementando, por exemplo, os ficheiros de recurso na sala de aula, de modo a evitar os tempos mortos para alguns alunos. Como tal, e considerando os diferentes patamares de aprendizagem em que os alunos se encontravam, julgo que deveria ter implementado mais estratégias de diferenciação pedagógica.

Ao longo de todo este processo, a avaliação das aprendizagens dos alunos também não foi esquecida, apesar de ter sentido algumas dificuldades em fazê-lo. Uma vez que era uma grande preocupação apoiar os alunos na efetiva aprendizagem dos conteúdos, senti alguma dificuldade em despende tempo para a avaliação individual de cada aluno no decorrer das atividades. Assim sendo, atendendo ao facto de me encontrar em contexto de prática pedagógica limitada a dois meses, procedi essencialmente à avaliação

formativa e contínua, através da qual me foi possível adquirir informações acerca do desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Desta forma, foi feita uma avaliação mais geral, por meio de grelhas gerais de avaliação, de fichas de trabalho ou outros registos feitos pelos alunos, dos conhecimentos demonstrados nas comunicações orais, da observação das suas atitudes ao longo das atividades e, ainda, dos registos no diário de bordo, baseados na observação de cada aula.

Como refere APM (2008), a avaliação não constitui, apenas, um meio para classificar as aprendizagens dos alunos, mas sim para que estes compreendam o caminho que ainda têm de percorrer e, também, para o docente perceber como deve proceder em relação à sua ação pedagógica. Neste sentido, a avaliação das aprendizagens dos alunos nas atividades desenvolvidas, ainda que geral, permitiu-me compreender aquilo em que os alunos sentiam mais dificuldade ou estavam mais à vontade e, conseqüentemente, agir em função dessas informações na planificação das próximas intervenções.

Após refletir acerca de todos estes aspetos, importa enfatizar a ideia de que é essencial que o docente conheça os seus alunos, as suas necessidades e potencialidades, de modo a perceber qual a forma mais adequada e motivadora de intervir e ajudar a criança a desenvolver-se de forma plena. Assim, o docente deve apresentar-se como um investigador, sempre preparado para refletir e reformular as suas práticas, tendo como principal foco o sucesso de todos os seus alunos.

Apesar do 1.º CEB ser uma vertente com a qual eu não me identificava muito numa fase inicial, esta experiência foi extremamente positiva, na medida em que me possibilitou muitas aprendizagens e, também, a prática de algumas situações estudadas teoricamente ao longo da minha formação académica. É certo que existem sempre aspetos a melhorar e situações que poderiam ter sido realizadas de outra forma. É através destas experiências e dos nossos próprios erros em contexto prático que vamos refletindo, crescendo e adequando as nossas práticas, com o objetivo de alcançar um futuro profissional idóneo.

Capítulo VIII - Prática pedagógica em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico – 1.º ano de escolaridade

O presente capítulo tem por objetivo expor a segunda prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB. Esta teve lugar na turma do 1.º C do Colégio Salesianos – Funchal e teve uma duração de 135 horas.

Esta prática pedagógica, tal como as anteriores, concretizou-se em duas fases distintas, nomeadamente a fase de observação participante e a fase de intervenção. A observação esteve sempre presente em ambas as fases, uma vez que foi essencial para compreender o contexto e as crianças e planear¹⁶ em função das mesmas. A reflexão acerca da prática, do mesmo modo, fez parte de todo este processo, sendo que esta atitude foi fundamental para pensar e repensar as estratégias de intervenção a colocar em prática com o grupo de alunos.

Como forma de expor, lógica e sequencialmente, as questões relacionadas com a prática pedagógica, o presente capítulo foi dividido em três partes: a contextualização do ambiente educativo, a intervenção pedagógica e a reflexão crítica à prática pedagógica desenvolvida.

Deste modo, na primeira parte do capítulo é exibida uma análise do ambiente educativo em que se desenvolveu toda a prática pedagógica, onde são apresentadas as características do meio envolvente, da instituição educativa e da sala de aula. Além disso, é, ainda, apresentada uma caracterização geral dos alunos da turma, que só foi possível através da observação e dos diálogos mantidos com o professor cooperante.

Por seu turno, a segunda parte do capítulo reflete a intervenção pedagógica realizada no ambiente educativo, onde se foram variando as estratégias de intervenção. Nesta são descritas, de forma reflexiva, algumas das situações de aprendizagem desenvolvidas com a turma, que tiveram sempre como objetivo promover a aquisição de um conjunto de competências diversificadas.

Para terminar, a terceira parte deste capítulo dedica-se, fundamentalmente, à exposição reflexiva de alguns aspetos considerados pertinentes ao longo de toda a prática pedagógica, que se encontram redigidos sob a forma de uma reflexão crítica.

¹⁶ Apêndice P

8.1. Conhecendo o ambiente educativo

A Educação é um sistema complexo onde se vive, não só uma relação entre indivíduos, nomeadamente professores, alunos, diretores e outros agentes educativos, mas também uma relação com o meio: instituição educativa, sistema adotado e ambiente social e cultural (Cró, 1998). Assim sendo, enquanto sistema de relações, a Educação deve privilegiar atores esclarecidos em relação à importância de haver uma simbiose entre todos os elementos envolvidos no processo educativo.

Atendendo a estes factos, considerou-se imprescindível conhecer os contextos em que foi desenvolvida a ação pedagógica, bem como conhecer as suas especificidades, de modo a poder realizar uma intervenção mais contextualizada e adequada ao grupo de crianças em questão. Neste sentido, houve necessidade de proceder à caracterização do meio envolvente, do estabelecimento educativo, da sala de aula onde decorrem as atividades e da turma com quem se realizou a intervenção pedagógica. Para uma análise mais aprofundada acerca do assunto, a par com a observação realizada ao longo de toda a prática pedagógica, foram mantidos alguns diálogos com o professor cooperante e foi consultado o Projeto Educativo de Escola.

8.1.1. O meio envolvente

O Colégio Salesianos – Funchal, localiza-se na freguesia de Santa Maria Maior, no concelho do Funchal. De acordo com os Censos realizados no ano de 2011 pelo Instituto Nacional de Estatística, esta freguesia acolhe cerca de 13352 habitantes, numa extensão total de 4,88km².

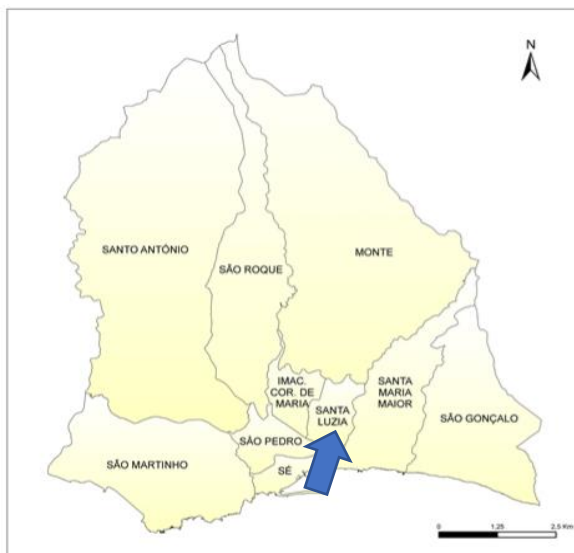


Figura 56: Freguesia de Santa Maria Maior

Fonte:

CAOP, 2009. Retirado de

http://www.cmfunchal.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=60&Itemid=208

Nesta freguesia é possível encontrar variadas infraestruturas e serviços que apoiam a comunidade, tanto a nível social, como a nível comercial, cultural, religioso, desportivo e educativo. Como tal, na freguesia encontra-se o Comando Regional da Polícia de Segurança Pública e, entre uma grande variedade de serviços comerciais, o emblemático Mercado dos Lavradores, a Casa do Povo de Santa Maria Maior, o teleférico e jardins adjacentes ao mesmo. Além disso, é possível encontrar a afamada Zona Velha do Funchal, a igreja do Socorro e a capela do Corpo Santo, um pavilhão desportivo contíguo a uma escola secundária e dois infantários.

Porém, nas proximidades do Colégio Salesianos, as infraestruturas encontradas são particularmente habitacionais. Por esse motivo, existe pouca oferta de serviços nas imediações escolares, sendo apenas possível encontrar algumas instalações de índole comercial.

8.1.2. A escola

O Colégio Salesianos – Funchal é um estabelecimento de ensino privado de índole religiosa, que apresenta uma oferta formativa para o 1.º 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico. Dado o seu carácter religioso, o colégio tem como principal objetivo proporcionar condições que contribuam para o crescimento dos seus jovens, de modo a criar “bons cristãos e honestos cidadãos”, lema da comunidade Salesiana.



Figura 57: Colégio Salesianos- Funchal

Fonte: Google maps (2017)

O colégio é constituído por dois edifícios, sendo que um se destina ao 1.º CEB e outro aos 2.º e 3.º CEB. O primeiro edifício apresenta três pisos, pelos quais estão distribuídas diversas áreas, nomeadamente salas de aula, salas de reuniões, sala da direcção do 1.º Ciclo, uma sala de música, uma sala de TIC, um auditório, uma biblioteca, casas de banho, um pavilhão, um parque infantil, um campo sintético e um pátio central.

O segundo edifício apresenta seis pisos, onde também é possível encontrar instalações interiores e exteriores. Assim, este edifício apresenta salas de aula, salas de apoio, salas de reuniões, uma sala de professores, uma secretaria, uma papelaria, casas de banho, uma cantina, um bar para professores e alunos, uma capela e um campo exterior.

Além das estruturas referidas, o colégio apresenta duas estruturas anexas, nomeadamente um pavilhão desportivo e piscinas.

O colégio possui, ainda, um grupo de profissionais docentes e não docentes, responsáveis por garantir o crescimento harmonioso dos seus alunos, pelo que todos atuam em cooperação para que o seu trabalho seja o mais adequado e significativo possível para as crianças.

8.1.3. A sala

A sala do 1.º C era um espaço amplo e iluminado, equipado com todos os recursos necessários à construção de momentos de aprendizagem diversificados e significativos. Como tal, o ambiente educativo era particularmente caloroso e apelativo, o que constituía uma mais valia na criação de motivação para a aprendizagem.

Desde logo me apercebi de que a disposição das mesas da sala do 1.º C era completamente flexível, uma vez que o docente da turma realizava alterações na mesma de forma regular, de acordo com os seus objetivos pedagógicos. Inicialmente, as 19 mesas de trabalho encontravam-se dispostas em três colunas, acostadas duas a duas. Todavia, decidiu-se reajustar a organização da sala, colocando-se as mesas em formato de “U”. Desta forma, os alunos passaram a ter um maior contacto visual com os restantes colegas, o que melhorou as situações de debate e partilha de ideias e experiências. Importa, porém, salientar que a disposição da sala foi alterada sempre que necessário, de acordo com o tipo de trabalho realizado com os alunos.

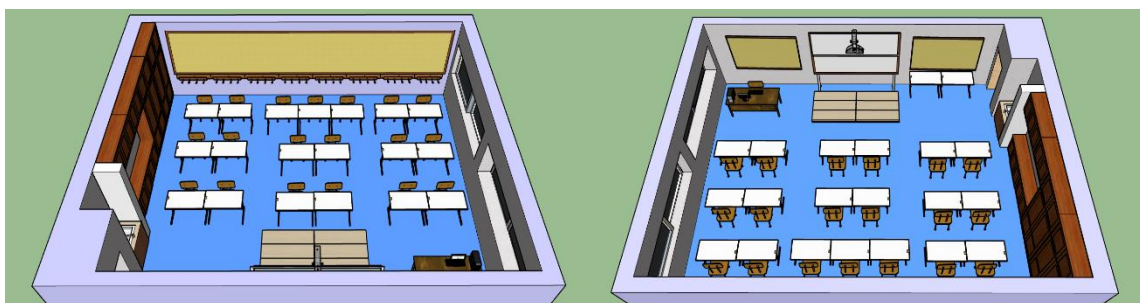


Figura 58: Organização inicial da sala

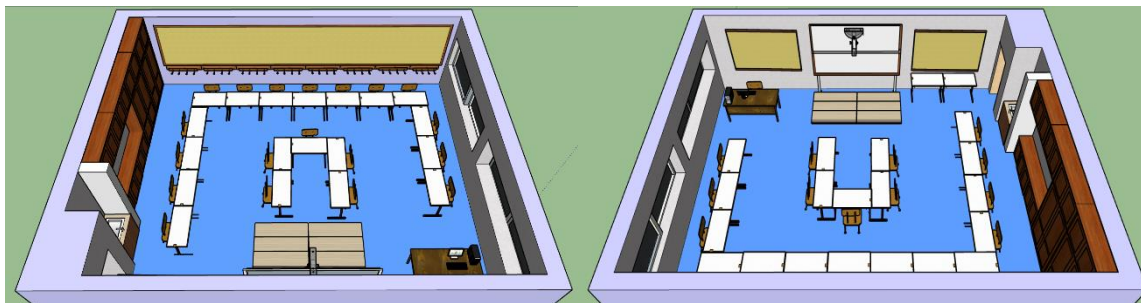


Figura 59: Organização da sala em “U”

Relativamente aos restantes espaços da sala, na parte frontal, ao centro, era possível encontrar dois quadros brancos reguláveis na vertical, o que constituía uma vantagem, na medida em que os alunos, pela sua baixa estatura, podiam aceder a qualquer zona dos mesmos. Nas laterais dos quadros existiam dois placards, destinados à afixação do quadro do comportamento e dos aniversários dos alunos e à exposição dos seus trabalhos.

A parte superior da parede traseira da sala era totalmente coberta por outro placard semelhante, sendo que a parte inferior estava equipada com cabides individuais, que acomodavam os pertences dos alunos. A parede lateral esquerda da sala possuía duas janelas de grandes dimensões, que possibilitavam uma boa iluminação do espaço. Por seu turno, no extremo direito da sala era possível encontrar um lavatório que servia de apoio à realização de algumas atividades específicas. Além disso, apresentava um conjunto de armários que acondicionavam alguns dos trabalhos dos alunos e armazenavam materiais diversificados de apoio ao processo de ensino-aprendizagem, uma vez que estes são essenciais numa sala de aula, independentemente da sua natureza (Morgado, 2004).

Ademais, a sala detinha acesso livre à Internet e um projetor direcionado para os quadros brancos, que, enquanto recurso tecnológico, possibilitava a projeção de qualquer tipo de cenário a partir do computador existente na secretária do docente. Visto que, na visão de Bona (2017), o docente deve ser um ser tecnológico, a facilidade de acesso a este tipo de recursos na sala de aula auxilia o desenvolvimento do seu trabalho, criando nos seus alunos motivação para a construção de novos saberes.

De modo geral, a sala do 1.º C representava um espaço com muitas potencialidades, uma vez que se encontrava totalmente equipado e não apresentava lacunas significativas. Como tal, era um ambiente capaz de proporcionar aos alunos experiências diversificadas e de qualidade, o que contribuía para o sucesso educativo dos alunos.

8.1.4. A turma

A turma do 1.º C era constituída por 19 alunos, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos, pelo que 12 eram rapazes e 7 eram raparigas. Os alunos provinham de famílias de um nível socioeconómico médio-alto.

Todos os alunos da turma tinham frequentado anteriormente a EPE em instituições distintas, sendo que apenas alguns já se conheciam desses contextos. Contudo, apesar de ser o primeiro ano em comum, verificavam-se boas relações de amizade entre eles, não se tendo registado muitas situações de conflito entre eles.

Uma vez que se encontravam no 1.º período e não existia qualquer aluno com Necessidades Educativas Especiais, nenhuma criança usufruía de qualquer tipo de apoio especializando. Contudo, começou-se a perceber que um dos alunos iria necessitar de apoio pedagógico acrescido, uma vez que demonstrou, desde logo, grandes dificuldades de concentração e de aquisição dos conteúdos lecionados.

Na sua generalidade, os alunos do 1.º C eram participativos e empenhados. Era possível constatar a grande necessidade e satisfação que grande parte dos alunos demonstrava em partilhar as suas vivências e experiências com o grupo e com o professor, tendo muitas vezes a capacidade de as relacionar com os conteúdos abordados em sala de aula.

Sendo o 1.º ano um ano de adaptação, as atividades proporcionadas aos alunos devem ser particularmente motivadoras. Como tal, foi possível verificar que os alunos apresentavam maior predisposição para a aprendizagem quando expostos a atividades ativas, contextualizadas e relacionadas com situações do seu quotidiano.

Os ritmos de aprendizagem das crianças variavam em grande escala, tendo sido possível identificar alunos com capacidade de realizar as atividades propostas com muita facilidade e num curto espaço de tempo e, pelo contrário, alunos com um ritmo de trabalho mais lento.

No que concerne ao comportamento, um pequeno grupo de alunos era particularmente conversador e desestabilizador do bom funcionamento das aulas. Com o passar do tempo, foi possível perceber que o recurso ao reforço positivo era uma estratégia profícua na mudança dos comportamentos destes alunos, pelo que esta foi sendo implementada.

Relativamente às componentes do currículo, os alunos manifestavam especial interesse pelo Português, uma vez que se encontravam na fase inicial da aquisição da

leitura e da escrita. Contudo, também as componentes da Matemática e do Estudo do Meio eram apreciadas pelos alunos, que mostravam sempre grande interesse pelas atividades desenvolvidas.

A nível do Português, uma vez que se encontravam na fase da iniciação à escrita, foi possível constatar que os alunos apresentavam uma grande motivação para a aprendizagem das novas letras. Apesar de demonstrarem ritmos diferentes, a maioria dos alunos era capaz de identificar sílabas, palavras e frases, fazendo corretamente a sua leitura. Porém, era visível a dificuldade que alguns alunos apresentavam na leitura de algumas palavras, uma vez que determinadas vogais podem apresentar sons diferentes.

No que diz respeito à componente da Matemática, os alunos demonstravam conhecimento relativamente aos números, sendo que a fase inicial de aprendizagem dos mesmos foi acessível para todos. A resolução de problemas era também do interesse dos alunos, pelo que estes demonstravam alguma facilidade em resolver pequenas situações problemáticas que envolvessem operações matemáticas simples.

Relativamente ao Estudo do Meio, pelo facto de serem tratados assuntos próximos à criança, os alunos eram sempre recetivos às atividades realizadas. Uma vez que estes assuntos eram, usualmente, relacionados com o quotidiano das crianças, quando abordados, conduziam-nas à partilha de ideias e vivências, que foram sempre valorizadas. Esta valorização das experiências dos alunos gerava uma maior motivação e despoletava nos alunos mais introvertidos o interesse em participar.

8.2. Construindo aprendizagens com a turma do 1.º C

Na visão de Couvaneiro e Reis (2007), é fundamental que o docente seja capaz de enfrentar os desafios educativos que vão surgindo diariamente e “é preciso para tal, parar para refletir e, serenamente, avaliar para, se necessário for, refazer ou retomar novos caminhos” (p. 22). É através desta visão reflexiva que o docente será capaz de responder ao processo de ensino-aprendizagem de forma adequada, influenciando positivamente o desenvolvimento pleno das crianças com quem desenvolve o seu trabalho.

A prática pedagógica desenvolvida com os alunos da turma do 1.º C teve por base estes princípios, sendo que o seu principal objetivo foi sempre o desenvolvimento harmonioso de todas as crianças. Para tal, as atividades planeadas tiveram por base as orientações do currículo nacional, as orientações do professor cooperante e, fundamentalmente as características dos alunos, recolhidas através de uma observação sistemática.

Apesar dos conteúdos programáticos serem muito específicos, nomeadamente em relação à iniciação a leitura e à escrita e à abordagem aos números, o professor cooperante atribuiu total liberdade acerca da forma como estes seriam desenvolvidos. Neste sentido, as atividades foram planeadas de forma a proporcionar às crianças situações lúdicas de aprendizagem, pois, como refere Estanqueiro (2010), “a motivação facilita o sucesso” (p. 11). Os recursos materiais, também responsáveis pela criação desta motivação, foram, ainda, utilizados de forma intencional, tendo sido fundamentais para facilitar a aquisição de novos saberes. Ademais, houve, também, uma preocupação em organizar as atividades de forma a promover a interdisciplinaridade, para que se evitasse a existência de uma fragmentação nos conteúdos abordados.

Além disso, ao longo de toda a prática pedagógica, os saberes, experiências e vivências das crianças foram sempre valorizados, pelo que estes iam sendo expostos pelos alunos aquando da realização das atividades.

Importa, ainda, salientar que, ao longo de toda a prática pedagógica, se privilegiou a criação de laços afetivos com todas as crianças, fomentando-se, assim, um clima relacional alicerçado na confiança, cumplicidade e respeito.

Atendendo a todos estes aspetos, a prática pedagógica desenvolvida com os alunos da turma do 1.º C baseou-se na construção de aprendizagens ativas e significativas, apoiadas, essencialmente, em estratégias de motivação para a aprendizagem. Como tal, privilegiou-se uma participação ativa das crianças no seu próprio crescimento, pois, segundo Morgado (2004), a criança deve ser a principal protagonista no seu processo de desenvolvimento e, conseqüentemente, o docente deve representar um papel de simples orientador das aprendizagens.

8.2.1. O processo de intervenção: promovendo uma aprendizagem holística

No decorrer da prática pedagógica desenvolveram-se algumas estratégias de intervenção, que foram pensadas de modo a promover o desenvolvimento de variadas competências nos alunos e motivá-los para a aprendizagem. Algumas destas estratégias serão alvo de exploração, nomeadamente os cenários de aprendizagem, o recurso a atividades lúdicas e aos materiais e a promoção da Educação para a Saúde.

8.2.1.1. Cenários de aprendizagem: aplicação prática do conhecimento

É cada vez mais importante na profissão docente proporcionar aos alunos situações de aprendizagem motivadoras e ativas, que fomentem o gosto pela descoberta e o empenho pelo trabalho desenvolvido. Esta motivação para a aprendizagem passa, essencialmente, por alterar os tradicionais e recorrentes padrões de ensino-aprendizagem, por outros que conduzam a criança à compreensão concreta do que a rodeia.

Esta mudança é realmente essencial uma vez que, como referem Fahey e Randall (1998), a aprendizagem não significa apenas gerar conhecimento, mas sim colocar o conhecimento em prática. Assim, o facto de ser fundamental a aprendizagem estar conectada a situações reais e próximas do quotidiano dos alunos para que estes possam aplicar os seus próprios conhecimentos, conduz à emergência da noção de cenários de aprendizagem. Para Carrol (2000), estes representam situações de ensino-aprendizagem que variam de acordo com os contextos e que permitem aos alunos desenvolver um conjunto de competências.

➤ Cenário de aprendizagem “viajando pelo mundo”

Considerando o anteriormente referido, ao longo da prática pedagógica criou-se um cenário de aprendizagem, em torno da temática “viagens”. A construção deste cenário foi sugerida num trabalho de grupo no âmbito da unidade curricular de Didática da Matemática, sendo que o seu objetivo seria a criação de um cenário em torno do qual se desenvolvessem conteúdos matemáticos. A temática escolhida foi muito pertinente para a turma, uma vez que grande parte dos alunos já tinha demonstrado interesse em falar acerca das viagens que já tinham realizado, indo-se assim ao encontro dos seus interesses.

Apesar do objetivo da construção deste cenário ser o desenvolvimento de conteúdos matemáticos, achou-se pertinente alargar o seu propósito. Para tal, procurou-se promover situações desencadeadoras de aprendizagens interdisciplinares, isto é, que permitissem o desenvolvimento de competências, tanto a nível da Matemática, como do Português e do Estudo do Meio. Para Pacheco (2000), esta interdisciplinaridade “(...) representa o ideal da formação integrada, aspirando a acabar com as fronteiras estanques entre as várias disciplinas (...)” (p. 31), pelo que, o recurso a este tipo de situações é fundamental no desenvolvimento de aprendizagens mais significativas. As atividades realizadas em torno do cenário representaram, assim, uma forma dos alunos mobilizarem saberes de distintas áreas do conhecimento, o que permitiu consciencializá-los para o facto de os conteúdos poderem ser transpostos para situações do seu quotidiano.

A base de todo este cenário foi uma história relacionada com a temática referida, que foi sendo ampliada de acordo com a intencionalidade docente e com os interesses dos alunos no decorrer da sua implementação. Partindo-se desta história, desenrolaram-se variadas situações de aprendizagem. A história foi um recurso privilegiado para o desenvolvimento deste cenário, pois, segundo Oliveira (2008), através desta o docente cria momentos de diálogo com os alunos, permitindo-lhes encararem-na de acordo com a sua realidade e aos seus pontos de vista, num momento privilegiado de partilha de ideias. Assim, parte-se de situações próximas à criança e, a partir delas, constroem-se novas aprendizagens.

Assim, para o desenvolvimento deste cenário, criou-se a história “O presente encantado do Paulo”¹⁷, em que o Paulo e a Patrícia, eram as personagens principais. Uma dessas personagens apresentava o desejo de viajar pelo mundo para perceber como era o Natal nos outros países, motivo pelo qual pediu um avião como prenda de Natal. Deste modo, a partir desta história, pretendia-se desenvolver um trabalho em torno de algumas viagens imaginárias que as personagens iriam fazer para vários países, criando-se posteriormente novos enredos que lhe davam continuidade.

Deste modo, deu-se início à implementação desta proposta com a leitura da história e posterior reconto por parte dos alunos, através do qual estes puderam desenvolver o seu vocabulário e a expressão oral, competências previstas no programa de Português (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015).

Além de servir como mote para a exploração da época do ano que se aproximava – o Natal –, a história foi utilizada como forma de introdução da letra “p/P”, pelo que o seu título foi intencionalmente escolhido para que tal fosse possível. Como tal, destacou-se as palavras “presente” e “Paulo” no momento de exploração da história e os alunos foram levados a descobrir essa nova letra.

Além disso, a história serviu para consolidar o conteúdo matemático da adição, tendo-se proposto aos alunos a resolução de algumas situações problemáticas associadas à história. O Estudo do Meio foi, também, desenvolvido através desta história, uma vez que esta foi utilizada como forma de iniciar a abordagem à temática das normas de prevenção para os acidentes domésticos. Como tal, a partir de uma questão relacionada com a montagem da árvore de Natal pelas personagens da história, explorou-se alguns dos cuidados a ter em casa.

¹⁷ Apêndice Q

Uma vez que se pretendia dar continuidade à história, o seu fim foi deixado em aberto, mantendo-se nele algum suspense. Dessa forma, foi possível criar uma segunda parte da história, intitulada “A árvore gigante”¹⁸, que conduziu as personagens numa primeira viagem imaginária até aos Estados Unidos da América.

No sentido de conduzir as crianças a desenvolverem hábitos de raciocínio lógico, o docente deverá proporcionar à criança situações que lhes permitam descobrir conceitos por si próprias (APM, 2008). Assim sendo, nesta parte da história foi criada uma situação problemática cuja resolução exigiria a participação dos alunos, pois estes deveriam ajudar as personagens recorrendo aos seus conhecimentos matemáticos. A resolução da situação problemática presente na história foi, assim, uma forma encontrada para conduzir os alunos à descoberta do conceito de subtração.

- Estás triste? O que se passa?
 - Sim, eu queria participar na decoração da grande árvore de Natal, mas não posso, porque não tenho nenhum enfeite de natal – disse o menino, muito triste.
 - Oh, eu tenho aqui 5 enfeites. Posso dar-te alguns dos meus e assim já podes participar – ofereceu a Patrícia.
 - A sério? Fazias isso por mim? Muito obrigada! – disse o menino com um grande sorriso.
 A Patrícia deu-lhe 3 dos seus enfeites e o menino levou-os, muito feliz.
 Agora a Patrícia já não sabia quantos enfeites tinha, pois tinha dado alguns ao menino. Preocupada, a Patrícia disse ao Paulo:
 - O que faço agora, Paulo? Não sei quantos enfeites tenho e preciso de dizer a quantidade antes de entrar para a decoração da grande árvore!

Quadro 8: *Excerto da parte da história “A árvore gigante”*

Após a introdução deste tipo de operação, os alunos resolveram novamente algumas situações problemáticas em torno da história, não só para desenvolverem o raciocínio-lógico e a interpretação, mas também para exercitarem e consolidarem o novo conteúdo matemático.

Dando continuidade ao enredo, criou-se uma nova viagem, desta vez à Turquia, intitulando-se esta parte da história como “A triste viagem à Turquia”¹⁹. Mais uma vez, este título foi criado de forma intencional, com o objetivo de se introduzir a letra “t/T”. Como tal, partiu-se das palavras “triste” e “Turquia” para apresentar esta nova letra, tanto maiúscula como minúscula.

¹⁸ Apêndice R

¹⁹ Apêndice S

Posteriormente, criou-se uma nova parte da história, intitulada “Uma viagem sobre rodas”²⁰, em que os personagens viajaram para a Venezuela. Esta parte da história foi impulsionadora da descoberta de um novo número – o seis. Para que os alunos descobrissem esse número, foi colocada uma questão acerca do número de patins verdes, vermelhos e pretos existentes na loja mencionada na história, de modo a que concluíssem quantos patins havia no total. Para tal, a operação inerente a esta questão foi registada por um aluno no quadro, chegando-se assim, através de uma soma, ao número seis, resultado dessa operação. Além disso, esta parte da história foi, novamente, utilizada como forma de desenvolver a soma e a subtração, através da resolução de situações problemática em torno da mesma.

Uma vez que a prática pedagógica se aproximava do fim, optou-se por atribuir um final a esta história. Assim sendo, criou-se uma última viagem imaginária realizada pelas personagens²¹, porém, desta vez com um final explícito.

- Concordo contigo! Mas como não viemos preparados, o melhor mesmo é voltarmos para casa! Adorei todas estas viagens pelo mundo e afinal, estava enganada. O Natal não é igual em todos os lados. Cada país tem os seus costumes e tradições e as pessoas vivem o Natal à sua maneira.

- Pois é Patrícia! Mas sabes que mais? Apesar de também ter gostado muito de descobrir como é celebrado o Natal nos outros países, eu adoro o nosso Natal em Portugal e não o trocaria por nada! Agora vamos lá embora que a minha avó deve estar à nossa espera com aquele tabuleiro de broas tão cheirosas e apetitosas. Até já estou com água na boca!

Quadro 9: *Excerto da parte da história “Um Natal bem quentinho”*

Terminada a história, julgou-se pertinente realizar uma atividade que envolvesse os alunos no desenvolvimento do enredo da história. Para tal, sugeriu-se que pensassem num local (real ou imaginário) que gostassem de visitar no Natal e identificassem quais os seus costumes natalícios. A partir daí, convidou-se os alunos a realizar uma ilustração desse mesmo local e das suas tradições de Natal, num momento promotor da sua imaginação e criatividade. Após terminarem as ilustrações, pediu-se que as apresentassem aos colegas, partilhando, assim, onde e de que forma gostariam de passar o Natal. Através desta atividade, ainda que os alunos não tivessem construído, efetivamente, uma parte da

²⁰ Apêndice T

²¹ Apêndice U

história, puderam partilhar como seria uma viagem feita a determinado país por altura do Natal, tal como ocorria na história “O presente encantado do Paulo”.



Figuras 60 e 61: Apresentação das ilustrações

De um modo geral, a implementação deste cenário de aprendizagem foi muito positiva, na medida em que contribuiu para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos de forma significativa, prática, contextualizada e integrada nos seus interesses e na intencionalidade pedagógica docente. Como tal, pela análise do desempenho dos alunos no decorrer das atividades, considera-se que, de forma geral, conseguiram adquirir as competências perspetivadas para todas as situações de aprendizagem desenvolvidas e julga-se que a implementação deste cenário contribuiu para que tal fosse possível.

Para Mora (2015), é fundamental injetar curiosidade nos alunos e com ela fomentar a sua disposição para aprender. Sem dúvida que a utilização de uma história dividida em várias partes representou um fator de motivação para os alunos. Como tal, a leitura e exploração realizadas em torno da história mantiveram sempre os alunos empolgados e motivados, tanto nos momentos de exploração do enredo como nos momentos de resolução de problemas ou aquisição e consolidação de conteúdos. O facto da dinâmica do cenário implicar um tempo de espera pela próxima viagem, manteve-os igualmente entusiasmados e curiosos. Como tal, estes mostravam sempre querer saber mais e querer viajar para novos países, pelo que alguns já proferiam alguns palpites acerca da viagem seguinte. A certa altura, começaram a compreender a dinâmica do cenário, motivo pelo qual se verificou que alguns já conseguiam identificar o facto de se pretender abordar um novo conteúdo através da história.

Além disso, o recurso a esta história foi favorável, na medida em que possibilitou o contacto com os conteúdos programáticos de forma mais real e próxima das suas vivências, motivo pelo qual foi possível evitar a aplicação direta dos mesmos em exercícios padronizados. Freire (2011) defende este tipo de abordagem, referindo a

importância de se aproveitar as vivências e experiências dos alunos para abordar conteúdos. Assim, os alunos tiveram oportunidade de perceber que os conteúdos que aprendem na escola podem ser aplicados a diferentes situações do seu dia-a-dia.

Além de todos estes aspetos, este cenário de aprendizagem permitiu promover a comunicação oral e escrita dos alunos, tanto através dos seus raciocínios para resolver as situações problemáticas, como das suas ideias e experiências relacionadas com o contexto dos diferentes momentos da história. Segundo APM (2008), a criação deste tipo de ambiente que atribui à criança confiança na partilha das suas opiniões é fundamental para desenvolver na criança não só hábitos comunicativos, mas também reflexivos e de raciocínio.

Ademais, como referido anteriormente, a interdisciplinaridade que este cenário envolveu foi essencial para que os alunos encarassem a aprendizagem como um todo e não um conjunto de saberes fragmentados, o que contribuiu para o desenvolvimento de um processo de aprendizagem mais adequado, motivador e significativo. Além disso, o docente não se deve limitar a abordar conteúdos que integram o currículo nacional, visto que tem uma margem de decisão acerca da sua atividade profissional, pois, desse modo, o processo de ensino-aprendizagem torna-se descontextualizado dos próprios alunos (Roldão, 2005). Assim sendo, ao terem existido situações em que foi feita uma abordagem a aspetos que não estão previstos pelo currículo do ME para o ano de escolaridade em questão (aspetos geográficos e culturais dos diferentes países, por exemplo), tentou-se gerar momentos de descoberta de novos conhecimentos e troca de experiências variadas, o que, mais uma vez, constitui um fator de motivação para a aprendizagem.

Como afirma Máximo-Esteves (2008), a prática docente deve ser planeada de forma racional e intencional, de modo a tornar as suas decisões pedagógicas refletidas, conscientes e adequadas aos propósitos da sua ação. Neste sentido, no que diz respeito à implementação deste projeto, tanto a escolha da temática como a criação da história inicial foram realizadas de forma refletida, tendo em conta as características e interesses dos alunos e os objetivos estipulados para a aprendizagem. Do mesmo modo, o processo de dar continuidade à história foi sendo realizado consoante o feedback atribuído pelos alunos ao longo do tempo, uma vez que são eles os principais beneficiadores das situações de aprendizagem proporcionadas.

Apesar de se considerar positivo todo este processo, pensa-se que os alunos poderiam ter sido mais envolvidos na construção do próprio cenário de aprendizagem, pelo que poderiam ter sido estabelecidos momentos em que os alunos expusessem ainda

mais os seus interesses. Para tal, os alunos poderiam, por exemplo, ter sido questionados acerca de que país gostariam que as personagens viajassem no seguimento da história ou até poderia ter-lhes sido pedido que fossem os próprios a dar continuidade à história, tanto na escola em grande grupo, como em casa com o auxílio da família.

8.2.1.2. A atividade lúdica e os materiais como fonte de motivação

Segundo Pessanha (2003), a atividade lúdica é fortemente encarada como uma prática destinada única e exclusivamente ao espaço exterior à sala de aula. Assim, uma vez que o ambiente pedagógico se encontra, geralmente, distante desse tipo de atividades, o material lúdico é, muitas vezes, inexistente. Todavia, através da atividade lúdica são despertados processos de aprendizagem (Ticli & Calvetti, 2010), pelo que este tipo de práticas conjuga o melhor de dois mundos – a aprendizagem e o prazer.

Tendo em consideração estes pressupostos e tendo sempre em vista o desenvolvimento holístico da criança, ao longo da prática pedagógica trabalhou-se um conjunto de conteúdos tanto a nível da Matemática, como do Português e do Estudo do Meio, através da realização de atividades mais lúdicas e motivadoras para a aprendizagem, recorrendo-se a materiais apelativos para os alunos.

➤ Matemática

Como forma de motivar as crianças para a aprendizagem de conteúdos matemáticos propostos pelo programa do ME, optou-se pela planificação de atividades lúdicas, de modo a evitar a consolidação de conteúdos através da repetição de exercícios de aplicação direta. Como tal, proporcionou-se às crianças um conjunto de atividades distintas, auxiliadas por materiais diversificados.

Na fase inicial da prática pedagógica, os alunos encontravam-se no início da abordagem aos números. Num momento em que já tinham sido trabalhados os números de zero a cinco e a formação de conjuntos, distribuiu-se os alunos aos pares e entregou-se a cada par um dominó com números de zero a cinco e com ilustrações de conjuntos.

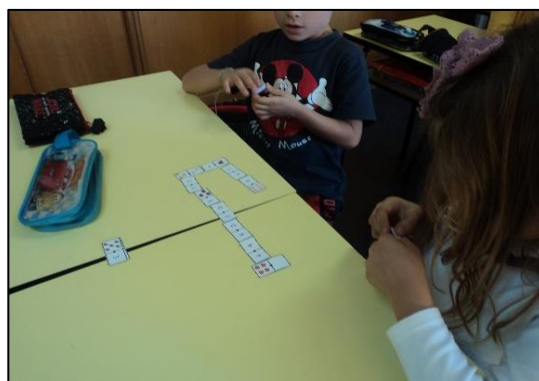


Figura 62: Jogo do dominó

Assim, através do jogo os alunos trabalharam as contagens e associações de números a conjuntos, num momento de aprendizagem e diversão.

Através desta atividade, os alunos demonstraram ter interiorizado bem os números já aprendidos e a correspondência entre números e conjuntos, tendo assimilado bem a noção de quantidade. Por esse motivo, de um modo geral, os alunos realizaram a atividade com alguma facilidade.



Figura 63: Material de consolidação da adição

Num momento posterior, no âmbito da consolidação da adição, realizou-se uma atividade em que os alunos, aos pares, receberiam uma roda dividida em oito partes, sendo que em cada uma delas constavam somas de duas ou três parcelas, cujos resultados variavam entre zero e cinco. Após realizarem estas operações os alunos deveriam procurar os seus resultados num conjunto de molas que continha o seu registo e prendê-las à porção da roda referente a cada operação.

Mais uma vez os alunos realizaram esta atividade com muito entusiasmo e demonstraram capacidade de partilha e cooperação, o que vem corroborar a ideia de Dewey (2002), que enfatiza que a escola é um local privilegiado para o desenvolvimento de um espírito de cooperação. Como tal, foi possível verificar que enquanto alguns alunos realizavam as somas conjuntamente com o colega ou até somas diferentes em simultâneo e colocavam as molas no respetivo local, outros davam oportunidade ao colega de as fazer primeiro e depois trocavam de papéis. Assim sendo, a atividade decorreu como previsto, pelo que não houve nenhum conflito ou imprevisto.



Figura 64: Material de consolidação da adição

Uma outra forma de consolidar este conteúdo foi ainda a utilização de um material construído a partir de rolos de papel. Assim, aos pares, os alunos deveriam realizar algumas somas e colocar os cartões dentro do rolo que correspondia ao resultado de cada operação.

Uma outra forma de consolidar este conteúdo foi ainda a utilização de um material construído a partir de rolos de papel. Assim, aos pares, os alunos deveriam realizar algumas somas e colocar os cartões dentro do rolo que correspondia ao resultado de cada operação.

Tal como na atividade anterior, os alunos foram capazes de realizar a atividade juntamente com o colega, sem que existisse qualquer conflito. Para que este clima de cooperação seja possível, o docente deve ser capaz de conceder autonomia aos alunos na

realização das atividades (Lopes & Silva, 2009), situação concretizada. Uma vez que nesta fase os alunos já teriam realizado várias atividades de desenvolvimento da adição com números de zero a cinco, conseguiram realizar facilmente a atividade, uma vez que se observou que praticamente todas as operações realizadas pelos alunos estavam corretas.

Já no âmbito da consolidação das subtrações, disponibilizou-se a cada aluno um cartão com as extremidades pontiagudas. Na extremidade esquerda, encontravam-se algumas subtrações e na extremidade direita os respetivos resultados. Assim, para a realização desta atividade os alunos disponibilizariam de elásticos que deveriam usar para ligar as subtrações aos respetivos resultados.



Figura 65: Material de consolidação da subtração

Quando se aperceberam que iriam utilizar este material os alunos ficaram muito empolgados e motivados. A maior parte das crianças mostrou-se capaz de realizar as subtrações pedidas, contudo, algumas mostraram ter um pouco mais de dificuldade. Nessas situações, incentivou-se os alunos a utilizarem materiais de apoio para que pudessem auxiliá-los nos seus cálculos. A atividade foi muito bem aceite por todas as crianças, porém algumas delas mostraram alguma dificuldade em manipular os elásticos nos cartões.

Num momento em que os alunos já tinham trabalhado os números até seis, realizou-se um jogo que tinha como objetivo a consolidação da subtração. O jogo consistia em atirar dois dados para o chão em simultâneo e realizar a subtração entre os números observados na face superior de cada dado. Para tal, entregou-se a cada aluno uma ficha de registo²² e selecionou-se, à vez, dois alunos para irem à frente da sala jogar os dados. Os alunos que atiravam os dados deveriam, então, realizar a operação em questão e um deles deveria registá-la na ficha de registo, projetada para o quadro. Importa

²² Apêndice V

referir que o número de operações colocadas na ficha foi calculado de modo a que todos os alunos pudessem participar na atividade pelo menos uma vez.



Figuras 66 e 67: Jogo dos dados

De um modo geral, a atividade foi muito apreciada pelos alunos, visto que estes demonstraram muito interesse em participar e voltar a repetir. Mais uma vez o conteúdo das subtrações foi trabalhado de forma lúdica e a consolidação das aprendizagens foi efetiva. Dado que os alunos já tinham realizado algumas atividades de consolidação da subtração, através desta atividade foi possível observar que já tinham facilidade em calcular os resultados das operações, pelo que a noção de subtração pareceu ter sido interiorizada pelos alunos.

➤ Português

Também no âmbito do Português se primou pela utilização de atividades lúdicas que permitissem melhorar a experiência educativa dos alunos. Assim, para abordar os conteúdos previstos pelo programa do ME para esta componente, realizaram-se algumas atividades lúdicas com recurso a materiais variados.

Encontrando-se numa fase inicial da aquisição da leitura e da escrita, elegeu-se a realização de um ditado, como forma de verificar os conhecimentos das crianças em relação às letras já abordadas. Porém, julgou-se mais atrativo para as crianças a prática de um ditado diferente. Assim, colocou-se no quadro oito balões cheios e numerados, que continham no seu interior um papel com o registo de uma letra. Seguidamente, pediu-se que os alunos fizessem estourar um balão, à vez, de acordo com a indicação numérica proferida. O aluno em questão deveria identificar a letra e ditá-la para os colegas, que deveriam escrevê-la numa ficha de registo²³ que lhes foi previamente entregue. Aquando

²³ Apêndice W

da correção do exercício, pediu-se aos alunos que desenhassem por baixo de cada letra um elemento cuja denominação se iniciasse com a mesma.

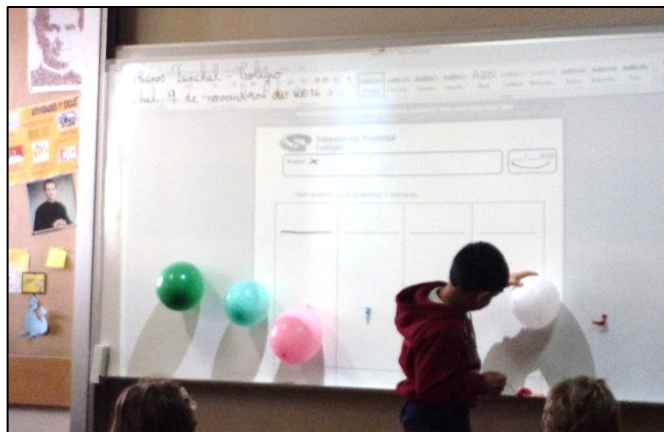


Figura 68: *Ditado com balões*

A realização desta atividade gerou alguma euforia dentro da sala, uma vez que os alunos ficaram radiantes com a proposta. Foi sem dúvida uma forma de cativar a atenção das crianças, o que não aconteceria se se realizasse um ditado tradicional, uma vez que, para que os alunos tenham mais predisposição para aprender, é necessário que estejam expostos a estímulos interessantes e que constituam uma novidade para eles (Mora, 2015). Além disso, ao mesmo tempo que se trabalhavam as vogais, trabalhavam-se também os números, promovendo-se mais uma vez a interdisciplinaridade. No que diz respeito ao domínio das vogais, foi possível verificar através desta atividade que a maioria dos alunos já as conseguia identificar, sendo que apenas um dos alunos não teve capacidade de realizar o exercício corretamente, pelo facto de ter muita dificuldade em distinguir a grafia das letras.

Atendendo à reação e comportamento das crianças perante esta atividade, é possível afirmar que foi muito positiva e que permitiu dar prazer aos alunos ao mesmo tempo que desenvolviam aprendizagens fundamentais.

Por sua vez, dando continuidade ao processo de aquisição da leitura e escrita, após terem sido abordadas as vogais “a”, “i”, “o” e “u”, os alunos realizaram uma atividade com recurso a um dado em que se encontravam registadas nas suas faces as letras já abordadas. Para a realização da atividade, os alunos, à vez, deveriam ir à frente da sala e lançar o dado. Posteriormente, deveriam identificar a letra voltada na face superior do dado e mencionar uma palavra que começasse por essa letra. Posto isto, a turma deveria fazer a divisão silábica dessa palavra e o aluno em questão deveria construir uma frase que a incluísse.



Figura 69: *Jogo do dado com vogais*

Mais uma vez, pelo facto de se utilizar um material diferente do habitual, os alunos mostraram-se motivados para participar, pedindo recorrentemente para serem os próximos. Em toda a atividade, verificou-se que a maior dificuldade dos alunos se prendia com a construção de uma frase e, por esse motivo, sempre que os alunos apresentavam dificuldade em fazê-lo, pedia-se a um colega para ajudar. Dado o decorrer da atividade, é possível afirmar que esta foi produtiva e positiva para a aprendizagem dos alunos, porém, a falta de tempo não permitiu que se despendesse muito tempo em torno da mesma.

Num outro momento, como forma de introdução dos ditongos “ei” e “eu”, julgou-se pertinente recorrer à elaboração de adivinhas²⁴, cujas respostas diriam respeito a palavras detentoras desses ditongos. Como tal, construiu-se um conjunto de adivinhas para as palavras rei, peixe, leite, meia, pneu, chapéu e museu, que os alunos tiveram de tentar descobrir. À medida que os alunos iam adivinhando, foi-se escrevendo no quadro as palavras em questão e colando junto às mesmas as respetivas ilustrações. A colocação das ilustrações foi fundamental, uma vez que os alunos ainda não eram capazes de fazer a leitura e, assim, tinham a possibilidade de as identificar através da imagem. Descobertas todas as palavras, realizou-se uma revisão das mesmas e questionou-se os alunos acerca do aspeto comum entre todas, chegando-se assim à conclusão que apresentavam os ditongos “ei” ou “eu”.

²⁴ Apêndice X

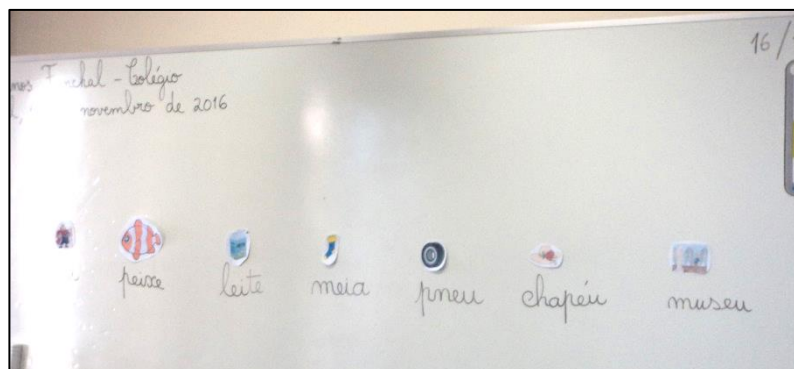


Figura 70: Ilustração das respostas às adivinhas

Na ótica de Ferreira e Araújo (2012), o recurso às adivinhas em ambiente educativo representa uma atividade lúdica, uma vez que torna o processo de ensino-aprendizagem mais interativo. Como tal, ao constituir um processo prazeroso que conduz a criança ao conhecimento da própria língua, a aprendizagem torna-se mais significativa para ela. Atendendo a este facto, é possível afirmar que esta foi uma atividade muito cativadora da atenção dos alunos, uma vez que todos mostraram grande concentração na escuta das adivinhas, para poderem posteriormente chegar à sua resposta. Tentou-se construir adivinhas não fossem muito evidentes e que, ao mesmo tempo, não fossem inalcançáveis, atendendo ao nível de desenvolvimento das crianças, de forma a desenvolver o seu raciocínio (Heacox, 2006). Como tal, estes foram capazes de adivinhar todas as palavras, ainda que umas tenham sido mais facilmente descobertas do que outras.

Desta forma, a atividade decorreu como esperado, sendo que os alunos demonstraram muito gosto por atividades que implicavam dar resposta a situações por meio de pistas. Além disso, a atividade foi produtiva, na medida em que foi mais interativa e cumpriu o objetivo a nível dos conteúdos.

➤ **Estudo do Meio**

O recurso a atividades lúdicas ao longo da prática pedagógica também se verificou na componente do Estudo do Meio. Como tal, tanto para introduzir conteúdos previstos no programa desta componente como para os consolidar, foram realizadas atividades que apelam à participação ativa dos alunos no seu processo de aprendizagem de forma lúdica e apelativa, ou seja, uma “aprendizagem por e pela ação que dê satisfação à fome de agir da criança” (Mendonça, 1997, p. 33).

Ao ser abordada a temática relacionada com “o seu corpo”, sugeriu-se aos alunos a realização do jogo “Quem é quem”. Para tal, projetou-se no quadro os nomes de todos

os alunos e escolheu-se um deles para ser identificado pela turma. Apesar da atividade ter resultado com a projeção dos nomes dos alunos, a ideia inicial seria projetar as suas fotos, uma vez que os alunos ainda não eram capazes de fazer a sua leitura. Porém, uma vez que não foi possível ter acesso às fotos dos alunos, esta foi a solução encontrada. Seguidamente, atribuiu-se algumas pistas acerca das características do aluno em questão – tem cabelo loiro, é alto, tem olhos azuis – momento em que os alunos deveriam excluir aqueles que não se enquadravam nas características referidas. A atribuição de pistas só terminaria quando os alunos conseguissem adivinhar o aluno em questão.

Através deste jogo pretendia-se que os alunos compreendessem que as pessoas apresentam características diferentes que as distinguem umas das outras, observando-o em pessoas que lhes são próximas. Além disso, o jogo foi ainda um ponto de partida para iniciar um diálogo acerca das modificações do nosso corpo, uma vez que se perguntou aos alunos se as características anteriormente apresentadas em relação si sempre foram iguais e se continuarão da mesma forma. Esta atividade foi muito bem recebida pelos alunos, que se mostraram interessados em repeti-la mais do que uma vez. Contudo, por motivos de tempo a atividade só pôde ser realizada duas vezes.

Como forma de introduzir a temática da alimentação saudável, decidiu-se proporcionar aos alunos uma atividade descontraída que os levasse a descobrir por si próprios o assunto que seria abordado. Como tal, cada aluno recebeu as peças de um puzzle que apresentava um tipo de alimentação saudável e um tipo de alimentação não saudável, que deveriam montar e colar numa folha branca. Montados os puzzles, questionou-se os alunos acerca da imagem encontrada nos mesmos e partiu-se, assim, para a exploração desta temática através da realização de outras atividades.



Figura 71: Construção do puzzle acerca da alimentação saudável

Para Gonçalves (2001), a criança tem uma curiosidade natural relativamente àquilo que lhe é novo, sob a condição da sua forma de apresentação ser estimulante.

Assim, esta atividade constituiu um modo diferente e estimulante de iniciar a abordagem a um conteúdo, através da prática de uma atividade próxima do quotidiano das crianças.

○ A utilização de atividades lúdicas e o recurso a materiais nas diferentes componentes curriculares foi uma estratégia encontrada para substituir os manuais e fichas de exercícios monótonas, uma vez que a sua utilização exclusiva torna o processo de aprendizagem pouco ativo, pouco atrativo e desmotivante. Além disso, o facto dos alunos se encontrarem ainda no início do ano letivo e, conseqüentemente, dos conteúdos serem muito limitados, este foi um modo de variar a consolidação as aprendizagens das crianças, evitando-se a repetição de exercícios. O recurso a este tipo de atividades permitiu ainda manter os alunos mais implicados nas atividades propostas, pelo que se mantiveram sempre ativos e participativos na construção do seu percurso de aprendizagem.

Todas estas atividades contribuíram não só para a aquisição de novos saberes ou consolidação dos mesmos, mas também como forma de avaliação das suas aprendizagens. Assim sendo, através destas atividades lúdicas foi possível compreender as competências já adquiridas pelos alunos e refletir acerca daquilo que requer maior trabalho por parte do docente. Desta forma, é possível perceber que não são apenas as fichas de avaliação que contribuem para a identificação dos saberes dos alunos, pelo que este tipo de atividades constitui uma alternativa ao método de avaliação tradicional. Esta ideia está assente na visão de Almeida (2012), que afirma que a avaliação é um processo contínuo que pode assumir diversas formas e que tem de ser adaptado ao grupo de alunos com quem se trabalha.

Como tal, julga-se que esta estratégia foi uma mais valia ao longo de toda a prática pedagógica, pois além de terem motivado e cativado a atenção dos alunos para a realização das atividades, foram capazes de desenvolver nos alunos competências variadas, tanto a nível cognitivo, como social e emocional.

8.2.1.3. A Educação para a Saúde

Desde tenra idade, é fundamental que as crianças comecem a criar hábitos de vida saudável. Apesar do seio familiar ser um ambiente propício à fomentação destes hábitos, o papel das famílias deve ser ampliado a outros setores sociais. Como tal, sendo a escola um espaço privilegiado para a construção e desenvolvimento do conhecimento, não só científico, mas também cívico, esta constitui um ambiente favorável à promoção da

Educação para a Saúde (Amann, 2015), pelo que a escola deve trabalhar em cooperação com a família. Deste modo, cabe aos docentes orientarem a sua prática pedagógica no sentido de consciencializarem os alunos para a importância dos cuidados a ter com o seu corpo, não só através de abordagens orais, mas também através de experiências práticas.

Tendo por base estes pressupostos, ao longo da prática pedagógica desenvolveu-se o projeto “Educando para a Saúde”, que teve como principal objetivo consciencializar os alunos acerca da importância de se adotar um estilo de vida saudável. Este projeto desenvolveu-se no âmbito da unidade curricular de Seminário de Reflexão acerca da Prática Pedagógica III e envolveu também a participação dos familiares das crianças.

No que concerne à implementação deste projeto, esta foi dividida em duas partes: uma intervenção em contexto escolar e uma intervenção em contexto familiar. Assim, abordou-se nestes dois contextos algumas questões relacionadas com a higiene do corpo e com a alimentação saudável.

Desta forma, em sala de aula, para desenvolver a questão relacionada com a higiene do corpo, realizou-se uma atividade em grande grupo. Assim, após escutarem a canção “Higiene é precisa”, manteve-se um diálogo com as crianças, em que foram explorados os cuidados que se deve ter relativamente à higiene do corpo, de forma a manter-se uma vida saudável. Explorada esta questão, colocou-se no quadro quatro cartazes referentes às situações exploradas anteriormente e disponibilizou-se a cada aluno uma imagem dos objetos que deveriam ser utilizados nessas mesmas situações. Seguidamente, explorou-se em grande grupo cada um dos cartazes, pedindo-se aos alunos que referissem quais os objetos utilizados na higiene dos dentes, do cabelo, do corpo e das mãos. Desta forma, os alunos que tivessem na sua posse os objetos indicados pelo grupo deveriam deslocar-se ao respetivo cartaz para colocar o seu objeto.



Figuras 72 e 73: Exploração dos cartazes alusivos à higiene corporal

A realização desta atividade foi positiva para os alunos, uma vez que expuseram de forma prática os conhecimentos que já detinham acerca do conteúdo e construíram novos saberes. O facto de se optar por atribuir a cada aluno uma imagem de um objeto que iria contribuir para a construção de cada cartaz foi uma mais valia para a concentração dos alunos, uma vez que estes deveriam estar atentos para perceberem quando iriam utilizar o seu objeto. Ao longo da atividade, os alunos revelaram conhecimentos acerca da temática, porém alguns confessaram não praticar certas situações de forma regular. Assim sendo, esta atividade foi favorável na consciencialização para a prática regular de hábitos de higiene, uma vez que estes são essenciais para evitar doenças e situações desagradáveis para o nosso corpo.

Num momento de maior exploração da higiene dentária, realizou-se ainda uma outra atividade. Essa exploração partiu do cartaz referente a este tipo de higiene, pelo que, após um momento de diálogo acerca dos alimentos prejudiciais à saúde dentária e às suas consequências, pediu-se aos alunos que identificassem e desenhassem um alimento prejudicial e um alimento não prejudicial aos seus dentes. Para que os seus trabalhos pudessem ser expostos e para que a atividade fosse mais concreta e próxima da realidade, solicitou-se aos alunos que colassem os seus desenhos em dois dentes construídos em cartolina. O critério de escolha para a colagem dos desenhos prendeu-se com a cor dos dentes em questão, uma vez que um era preto e outro era branco. Como tal, os alunos deveriam ser capazes de identificar uma das características de um dente não saudável e de um dente saudável, colando os seus desenhos nos locais corretos.

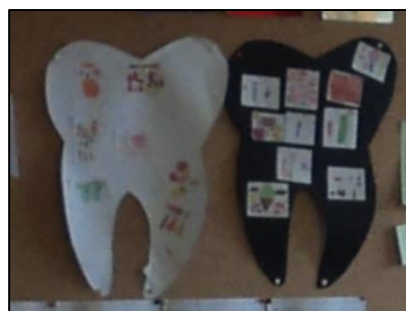


Figura 74: *Dente saudável e dente não saudável*

Com a realização desta atividade foi possível verificar que os alunos têm consciência das diferenças entre os alimentos saudáveis e não saudáveis para os seus dentes e que são capazes de identificar as consequências da mastigação dos alimentos não saudáveis. Não só o diálogo com os alunos foi espelho desses conhecimentos, mas também as ilustrações por eles criadas.

Já no âmbito da alimentação saudável, após uma exploração em grande grupo acerca dos alimentos saudáveis e não saudáveis, analisou-se uma roda dos alimentos de grandes dimensões, de modo a consciencializar para a importância de se manter este hábito alimentar saudável para o corpo e de se recorrer a todo o tipo de alimentos nas porções adequadas. Partindo desta situação, os alunos tiveram oportunidade de construir

a sua própria roda dos alimentos, colocando em prática os conhecimentos adquiridos. Para tal, entregou-se a cada aluno uma folha com as divisões corretas²⁵ e algumas revistas do supermercado. Assim, solicitou-se aos alunos que recortassem alguns alimentos das revistas e os colocassem nas divisões corretas.



Figura 75: Construção da roda dos alimentos

Uma vez que a exploração anteriormente feita em relação às divisões da roda dos alimentos decorreu oralmente, teria sido pertinente colocar dentro de algumas das divisões das rodas de cada aluno um elemento como referência. Porém, apesar disso não ter sido feito, disponibilizou-se no quadro uma roda dos alimentos de grandes dimensões que permitiu aos alunos consultarem-na sempre que necessário. Esta atividade gerou alguma euforia nos alunos, pelo que foi necessário alertar por várias vezes para a diminuição do tom de voz. Para acalmar a situação recorreu-se à colocação de música calma na sala, contudo, a agitação permaneceu. Uma vez que os alunos se encontravam em fase de transição da EPE para o 1.º CEB e que seria das primeiras atividades deste género realizadas em sala de aula, é natural ter ocorrido alguma agitação na sala. Apenas através da prática mais frequente deste tipo de atividades, os alunos terão mais consciência de algumas das atitudes que podem ou não ter em sala de aula.

Uma vez que é dentro dos grupos sociais que a prática de hábitos saudáveis se efetiva (Ribeiro, 2004), achou-se pertinente incluir as famílias no projeto desenvolvido. Deste modo, produziu-se um questionário²⁶ relacionado com a alimentação, a higiene, o exercício físico, o sono e os cuidados médicos dos alunos, que, ao ser remetido aos pais das crianças, permitia aferir o estilo de vida adotado pelas mesmas. Ao analisar os resultados dos questionários, percebeu-se que a alimentação era a área mais problemática, o que direcionou a ação com a família para essa vertente.

²⁵ Apêndice Y

²⁶ Apêndice Z

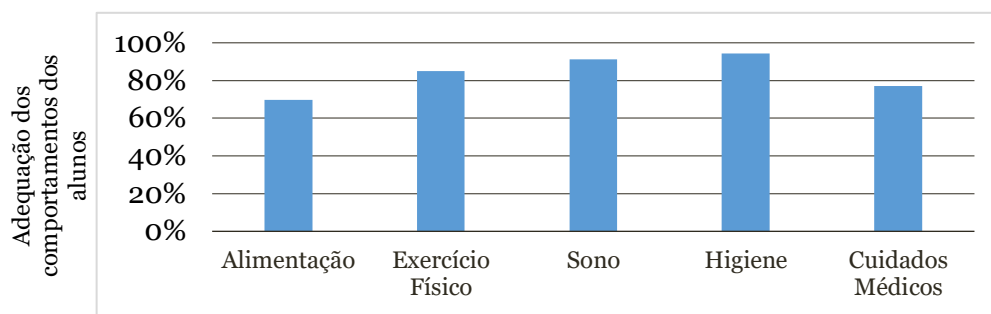


Gráfico 1: Hábitos de vida dos alunos

Assim, de modo a consciencializar as famílias acerca da importância de inculcar nos seus educandos hábitos alimentares saudáveis, construiu-se um folheto informativo que lhes foi entregue, em que constavam algumas dicas para se manter uma alimentação saudável e equilibrada.



Figuras 76 e 77: Folheto informativo acerca da alimentação saudável

Considera-se que a implementação deste projeto foi muito pertinente, uma vez que o desenvolvimento de hábitos de vida saudável é fundamental para o bem-estar das crianças. Contudo, a construção de estilos de vida saudável pelas crianças é muito influenciada pelas vivências familiares, motivo pelo qual é fundamental trabalhar também nesse contexto. Por esse motivo, julga-se que tão ou mais importante do que trabalhar estes aspetos com as crianças é fazê-lo com as suas famílias.

Apesar da intervenção no âmbito da Educação para a Saúde ter sido uma mais valia para os alunos, é importante referir que não foi disponibilizado muito tempo para se desenvolver esta temática, especialmente por questões de cumprimento dos conteúdos curriculares propostos pelo professor cooperante. Contudo, é importante perceber que esta temática vai além dos conteúdos programáticos e é papel do docente promover uma diversidade de aprendizagens neste âmbito. Como tal, para que a intervenção fosse mais proveitosa, teria sido necessário dispender mais tempo em torno destas questões. Todavia, julga-se que as atividades desenvolvidas foram muito benéficas para os alunos

e também para as suas famílias, pois estas contribuíram para os consciencializar acerca da importância desta temática e, possivelmente, para a alteração dos seus hábitos de vida.

8.3. Refletindo a ação pedagógica

Após finalizar a prática pedagógica na turma do 1.º C, posso mais uma vez afirmar que foi uma experiência muito enriquecedora para mim, tanto a nível pessoal como a nível profissional. Assim sendo, importa agora refletir um pouco acerca de todo este processo.

Tal como nas práticas anteriores, o nervosismo para a entrada num ambiente que me era estranho manteve-se. Todavia, a receção do professor cooperante e das crianças foi de tal modo acolhedora, que me senti confiante para realizar o meu trabalho. Assim, tentei desde logo criar um clima de afetividade, respeito e confiança com as crianças, o que é particularmente fundamental, uma vez que estas ainda se encontravam num período de transição da EPE para o 1.º CEB. Do mesmo modo, mantive um clima positivo com o professor cooperante, que sempre me apoiou nas minhas decisões e contribuiu com o seu feedback e conselhos ao longo de todas as semanas.

Numa fase anterior à minha intervenção pedagógica, procedi a uma observação participante para poder identificar as características dos alunos, os seus interesses e necessidades, de forma a, posteriormente, adequar as minhas propostas às crianças. Porém, foi com o desenvolvimento da minha prática pedagógica que fui conhecendo realmente os alunos e, por esse motivo, fui alterando a minha forma de agir, de modo a adequar-me aos ritmos de aprendizagens dos alunos. Além disso, na fase inicial de observação, pretendia ainda compreender a dinâmica que era mantida na sala entre o professor cooperante e os alunos, de forma a evitar uma prática completamente discrepante relativamente ao mesmo, essencialmente pelo facto das crianças se encontrarem na fase de introdução à leitura e à escrita.

Após este curto período, passou-se efetivamente à fase de intervenção. Para tal, e uma vez que os alunos devem ter oportunidade de experienciar situações de trabalho estimulantes e motivadoras (Mora, 2015), optei por recorrer à exploração de materiais didáticos, que permitissem aos alunos realizar as suas próprias descobertas ou até consolidar os conhecimentos adquiridos. O facto da minha prática se destinar a crianças na fase inicial do 1.º ano obrigava ainda mais ao recurso deste tipo de atividades mais lúdicas e apelativas. Com tal, dei grande importância à promoção de aprendizagens ativas que permitem aos alunos concretizar efetivamente situações diversas e os mantém muito

mais implicados no seu processo de desenvolvimento. Ao longo da prática apercebi-me que esta estratégia era fundamental e que era, sem dúvida, uma situação a manter.

Além de ser fundamental que as crianças coloquem em prática os conhecimentos, é também essencial que estes estejam relacionados com o seu quotidiano, de modo a que as aprendizagens sejam mais significativas (ME, 2004). Como tal, sempre que possível, tentei dar voz às crianças de forma a escutar os seus interesses e vivências, dos quais parti para a planificação das minhas propostas. Senti, assim, que as crianças apresentavam muita necessidade em partilhar as suas experiências e vivências quotidianas, o que muitas vezes serviu de ponto de partida para a abordagem a determinados conteúdos.

Ao longo de toda a prática pedagógica optei ainda por diversificar os processos de desenvolvimento de conteúdos, de forma a tornar as aulas mais apelativas, evitando-se assim a sua monotonia, que, por sua vez, conduz à desmotivação. Como tal, tanto na introdução de novas letras e números como na abordagem a diferentes temáticas do Estudo do Meio, optei sempre por diversificar a minha ação, promovendo momentos de comunicação oral, de resolução de situações problemáticas, de jogo, de manipulação de materiais, entre outras situações, tendo sentido os alunos mais motivados.

Além de tudo isto, tentei ainda interligar os conteúdos curriculares das diferentes componentes, o que foi, sem dúvida, uma mais valia para todo o processo de aprendizagem. Senti muita diferença neste âmbito relativamente à prática pedagógica realizada no 3.º ano, uma vez que desta vez consegui manter quase sempre este tipo de prática. Esta diferença foi muito notória para mim, pois senti que os conteúdos fluíam mais facilmente e faziam mais sentido para as crianças, uma vez que não havia compartimentos estanques entre as diferentes áreas do saber.

Ao longo da prática pedagógica, senti que ocorreram momentos mais positivos que outros, contudo todos serviram como aprendizagens, tanto para mim como para os alunos. Por um lado, mais uma vez, a gestão do tempo constituiu uma dificuldade para mim, pois algumas vezes não consegui cumprir o número de atividades propostas na minha planificação. Uma vez que é através da prática e dos nossos erros que vamos aprendendo, ao aperceber-me desta situação, comecei a planificar um menor número de atividades, visto que acredito que as crianças aprendem mais se realizarem as atividades ao seu próprio ritmo. Como tal, é mais profícuo para a aprendizagem dos alunos que o docente lhes dê tempo de reflexão e raciocínio em relação às propostas de trabalho (APM, 2008), ao invés de lhes impor a realização de um maior número de atividades sob pressão.

Por outro lado, a gestão dos ritmos de aprendizagem dos alunos foi outra das dificuldades com que me deparei, talvez a maior, uma vez que na sala existiam alunos com um ritmo muito rápido e outros com um ritmo muito lento. Por este motivo, senti que deixei surgirem alguns tempos mortos para algumas das crianças mais rápidas, o que acabava por se repercutir no seu comportamento. Apesar de ser minha intenção diferenciar pedagogicamente a minha ação neste sentido, senti muita dificuldade em fazê-lo, pelo facto dos alunos se encontrarem numa fase muito precoce a nível da aquisição de conteúdos. Contudo, com o passar do tempo tentei melhorar esta situação, atribuindo tarefas às crianças mais rápidas ou ainda planificando as atividades de modo a que as crianças pudessem avançar para a seguinte sem terem que esperar pelos restantes colegas. Apesar de ter melhorado este aspeto, considero que a questão da diferenciação pedagógica apresentou algumas falhas, que após reflexão me permitirão reformular a minha prática em situações futuras.

Tal como na primeira prática pedagógica na vertente do 1.º Ciclo, a avaliação das aprendizagens dos alunos não foi desconsiderada. Mais uma vez, tendo em consideração o tempo de prática, optei por realizar uma avaliação contínua e essencialmente formativa. Para tal, servi-me da observação, de registos fotográficos, da análise de fichas ou registos escritos dos alunos, da sua comunicação oral e raciocínios, para compreender a evolução dos alunos relativamente às suas aprendizagens. Apesar de ter optado por despender mais tempo em dar atenção a cada aluno no desenvolvimento das atividades do que em realizar registos avaliativos frequentes, este apoio próximo de cada aluno fez-me compreender o patamar relativo aos seus conhecimentos e às suas dificuldades, o que me permitiu perceber se poderia ou não avançar nos conteúdos e refletir acerca daquilo que deveria alterar em relação à minha ação.

Após refletir acerca de todos estes aspetos, fica a premissa de que todas as experiências vivenciadas devem ser alvo de análise e reflexão para que a docência seja cada vez mais adequada ao harmonioso desenvolvimento das nossas crianças. De acordo com Couvaneiro e Reis (2007), é através deste ato investigativo e reflexivo que os docentes são capazes de verificar as suas falhas, os seus sucessos e, conseqüentemente, reformular as suas práticas, no sentido de caminharem rumo a uma ação pedagógica de qualidade.

Considerações finais

Estando certa de que os cinco anos que se prolongaram até a realização deste relatório constituíram um vasto leque de aprendizagens e experiências inesquecíveis e de que todas as pedras que encontrei no caminho serviram para edificar uma montanha de competências, permaneço consciente de que a minha formação para o exercício da docência não termina aqui. No entanto, foram muitas as aprendizagens construídas a partir da sabedoria e disponibilidade de todos aqueles que contribuíram para o desenvolvimento das minhas competências, desde professores universitários a cooperantes e, principalmente, todas as crianças que se cruzaram neste meu caminho.

As crianças são como lagartas prestes a sair dos seus casulos e a partir esbeltas para a vida adulta. É no momento em que se encontram em formação que surge a importância do papel de cada docente. É ele o responsável por tornar o seu crescimento profícuo e harmonioso. No entanto, este não é um exercício fácil. A diversidade entre as crianças é cada vez mais evidente e assume diversas formas, desde os seus contextos, as suas vivências, as suas capacidades e necessidades, os seus estilos de vida, entre muitas outras que poderiam ser aqui enumeradas. Como pode um docente acarretar todas estas situações e levar a cabo o sucesso de todas as suas crianças? É neste sentido que o docente surge como um inventor, um explorador, um investigador, quase um super-herói.

De acordo com os princípios do Universal Design for Learning (CAST, 2011) é fundamental que se adequem as diferenças individuais de aprendizagem de cada criança. Para tal, transparece-se a ideia de ser fundamental que se proporcione às crianças diferentes formas de adquirirem conhecimentos, alternativas para as crianças demonstrarem os seus saberes e envolvimento das crianças no processo educativo. Neste sentido, é da responsabilidade do docente diversificar os seus métodos de ensino, de forma a proporcionar às crianças múltiplas oportunidades para construir conhecimento e desenvolver aprendizagens. Para tal, é necessário quebrar as recorrentes atividades formais e partir para atividades que envolvam as crianças e que as permitam escutar, ver, refletir e aprender fazendo. É, ainda, essencial que se permita que a criança possa expor o seu próprio conhecimento por diferentes meios, pelo que é primordial deixar o enfoque na recorrente avaliação que é destinada às crianças. É, assim, crucial possibilitar a exposição das aprendizagens das crianças por meios variados, recorrendo a métodos alternativos, menos intimidantes e mais significativos.

Além disso, impera a necessidade de se manter as crianças interessadas e motivadas para a aprendizagem. Este foi um aspeto muito enfatizado ao longo deste relatório, uma vez que o considero determinante. A escola é, muitas vezes, encarada pelas crianças como uma obrigação, um encargo que lhes foi atribuído. Por este motivo, torna-se essencial alterar esta noção, fazendo as crianças gostarem deste espaço e gostarem de aprender. Como tal, esse é um trabalho que deve ser realizado dentro das próprias salas de atividades, através da construção de práticas mais ricas, significativas, diversificadas e, sobretudo, cativantes para as crianças.

É com base nestes princípios que projeto o meu futuro profissional. Espero afincadamente fazer jus a esta profissão que sempre fez parte dos meus sonhos de criança. Espero assim poder fazer parte da vida de todas as crianças que cruzarem o meu percurso e deixar uma marca positiva no seu caminho. Ambiciono, assim, proporcionar-lhes tudo aquilo que necessitam, não só para o seu futuro, mas também para o seu presente, pois, como refere John Dewey, a escola não é a preparação para a vida, a escola é a própria vida...

Bibliografia

- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Org.). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2009). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Albuquerque, F. (2006). Em busca do sentido perdido para uma didáctica possível da oralidade. In F. Azevedo (Coord.). *Língua Materna e Literatura Infantil* (pp. 55-72). Lisboa: Lidel.
- Almeida, C. A. (1996). *Percursos para o Prazer da Escrita*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Almeida, L. S. (2012). Avaliação dos alunos: combinando as razões e os modos. In J. Karpicke, H. D. Sousa, L. S. Almeida. *A avaliação dos alunos* (pp. 73-88). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Alves, M. F. B. (2016). Otimização da Aprendizagem- Contributos: da Neuroeducação e Ação do Professor. In F. Gouveia & G. Pereira (Orgs.). *Didática e Matemática* (pp. 112-127). Madeira: CIE-UMa.
- Amann, G. (coord.) (2015). Programa Nacional de Saúde Escolar. Lisboa: Direção-Geral da Saúde.
- Apple, M. & Teitelbaum (2011). *John Dewey*. Retirado de <http://www.curriculosemfronteiras.org/classicos/teiapple.pdf>
- APM (2008). *Princípios e normas para a matemática escolar*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Bach, P. (2001). *O prazer da escrita*. Porto: Edições Asa.
- Banza, M. C. (2004). Escola-Família: A Comunicação Indispensável. *O professor*, 84, 37-39.
- Bento, A. V. & Mendes, G. (2016). Didática e formação de docentes: saberes necessários à prática. In F. Gouveia & G. Pereira (Orgs.). *Didática e Matemática* (pp. 112-127). Madeira: CIE-UMa.

- Bessa, N., & Fontaine, A. M. (2002). *Cooperar para aprender: Uma Introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bona, C. (2017). *A Nova Educação. O professor que está a revolucionar a escola*. Lisboa: Grupo Editorial Unipessoal.
- Brickman, N. A. & Taylor, L. S. (1996). *Aprendizagem activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Buescu, H. C., Morais, J., R. & Magalhães, V. F. (2015). *Programas e Metas curriculares de Português do Ensino Básico*. Retirado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf.
- Cardoso, J. R. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Guerra e Paz Editores.
- Carroll, J. M. (2000). *Making Use: Scenario-Based Design of Human-Computer Interaction*. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology.
- Carvalho, J. A. B. S. (1999). *O Ensino da Escrita: da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.
- CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines*. Retirado de http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/updateguidelines2_0.pdf.
- Condemarín, M. & Chadwick, M. (1987). *A escrita criativa e formal*. Brasil: Editora Artes Médicas.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. *Psicologia Educação e Cultura*, 13 (2), 455-479.
- Couvaneiro, C. S. & Reis, M. A. D. (2007). *Avaliar, reflectir, melhorar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Cró, M. L. (1998). *Formação Inicial e Contínua de Professores/Educadores: Estratégias de Intervenção*. Porto: Porto Editora.

- Curado, O. H. F. & Gonçalves, A. V. (2012). A Produção de texto: Uma proposta de como planear. In F. Azevedo & R. J. Souza (Coord.). *Géneros Textuais e Práticas Educativas* (pp. 167-178). Lisboa: Lidel.
- Damas, E., Oliveira, V., Nunes, R., & Silva, L. (2010). *Alicerces da Matemática*. Porto: Areal Editores.
- Day, C. (2004). *A paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade. A criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Dias, I. (2005). *O lúdico*. Retirado de http://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/301/1/n8_art8.pdf.
- Dias, M. (2006). *Como abordar... A escrita expressiva e lúdica*. Porto: Areal Editores.
- Díaz-Aguado, M. J. (2000). *Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Porto Editora.
- Diogo, J. M. L. (1998). *Parceria Escola-Família. A caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.
- Diogo, F. (2006). O currículo escolar face à diversidade. In J. Paraskeva (Org.). *Currículo e Multiculturalismo* (pp. 205-213). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação: O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (Ogrs.). *Fazer Investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-125). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão docente: Dimensões afectivas e éticas*. Porto: Areal Editores.
- Fahey, L. & Randall, R. M. (1998). *Learning from the future. Competitive foresight scenarios*. Retirado de <http://documents.irevues.inist.fr/handle/2042/30148>.
- Ferraz, M. & Dalmann, E. (2011). Educação Expressiva – De Aluno ao Expressante. In M. Ferraz (Coord.). *Educação Expressiva: Um novo Paradigma Educativo* (pp. 43-56). Porto: Tuttirév Editorial.

- Ferreira, C. (1992). Teorias da aprendizagem: concepção cognitivista de Ausubel. *O Professor*, 28, 4-7.
- Ferreira, D. C. A. & Araújo, R. K. N. (2012). *O gênero adivinha enquanto unidade textual-discursiva: uma possibilidade de ampliação da aprendizagem no ensino de língua portuguesa*. Retirado de <http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/87ec2f451208df97228105657edb717f.pdf>.
- Flores, M. A. (2000). *A Indução no Ensino: Desafios e constrangimentos*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Fontes, A & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Formosinho, J. (2001). A formação prática de professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In B. Campos (Ed.). *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 46-64). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2007). *O currículo uniforme pronto a vestir de tamanho único*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Formosinho, J. & Niza, S. (2009). Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. In J. Formosinho (Coord.). *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 119-139). Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Freitas, M. L. A. V. & Freitas, C. V. (2003). *Aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Gago, M. (2012). *Pluralidade de olhares: Construtivismo e Multiperspetiva no Processo de Aprendizagem*. Maputo: EPM-CELP.
- Godinho, J. C. & Brito, M. J. N. (2010). *As artes no jardim de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Gonçalves, M. O. B. (2001). *Aprender com Sucesso*. Coimbra: Livraria Almedina.

- Graue, M. & Walsh, D. (1998). *Investigação etnográfica com crianças: Teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação Curricular na Sala de Aula: Como efectuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto: Porto Editora.
- Homem, M., L. (2002). *O jardim de infância e a família. As fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hoyo, M^a., Dorrego, L. & Ortega, M. (2006). *Propuestas para dinamizar la clase de E/LE: más de 80 juegos y actividades teatrales*. Madrid: Edelsa.
- Jares, X. R. (2007). *Técnicas e Jogos Cooperativos para Todas as Idades*. Porto: Edições ASA.
- Jesus, H. & Neves, A. L. (s.d.). *Relação Escola-Aluno-Família. Educação Intercultural - Uma Perspetiva Sistémica*. Porto: Acime.
- Kamii, C. (1996). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kishimoto, T. M. (1994). *O Jogo e a Educação Infantil*. São Paulo: Pioneira Editora.
- Kobayashi, M. C. & Filho, J. M. (2012). Jogos e Brinquedos no Desenvolvimento Motor na Educação Infantil. In B. O. Pereira, A. N. Silva & G. S. Carvalho (Coord.). *Atividade Física, Saúde e Lazer. O Valor Formativo do Jogo e da Brincadeira* (pp. 89-97). Minho: Universidade do Minho.
- Lapassade, G. (2005). *As Microsociologias*. Brasília: Liber Livro.
- Leitão, N. (2008). As palavras também saem das mãos. *Noesis*, 72, pp. 30-33.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- Lima, J. A. (2002). A presença dos pais na escola: aprofundamento democrático ou perversão pedagógica? In J.A. Lima (Org.). *Pais e professores. Um desafio à cooperação* (pp. 133-173). Porto: Edições Asa.

- Lino, D. (1996). A Intervenção Educacional para a Resolução de Conflitos Interpessoais. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Educação pré-escolar. A construção social da moralidade* (pp. 75-102). Lisboa: Texto Editora.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2011). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas.
- Lourenço, O. (2006). *Psicologia de Desenvolvimento Moral: Teorias, Dados e Implicações*. Coimbra: Almedina.
- Machado, M. (2012). *Melhores práticas psicológicas-Maior qualidade de ensino*. Lisboa: Edições Vieira da Silva.
- Magalhães, G. (2007a). *Modelo de colaboração jardim-de-infância família*. Lisboa: Instituto de Piaget.
- Magalhães, P. (2007b). Os lados da escola: as atividades lúdicas de ocupação de tempo livre no contexto escolar. In R. M. Gomes (Ed.). *Olhares sobre o lazer* (pp. 113-131). Coimbra: Centro de Estudos Biocinéticos.
- 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.
- Martins, I. P. & Veiga, M. L. (2007). *Early Science Education: Exploring familiar contexts to improve the understanding of some basic scientific concepts*. Retirado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13502930185208771?tab=permissions&scroll=top&>.
- Marujo, H. A., Neto, L. M. & Perloiro, M. F. (2005). *A família e o sucesso escolar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Matos, M. (1997). *Comunicação e gestão de conflitos na escola*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

- Mendonça, M. (1997). *A Educadora de Infância: traço de união entre a teoria e a prática*. Lisboa: Edições Asa.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas. Ensino Básico - 1.º Ciclo*. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.
- Mónica, M. F. (2014). *A sala de aula*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Mora, F. (2015). *Neuroeducacion: solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- Morgado, J. C. & Paraskeva, J. M. (2000). *Currículo: factos e significações*. Porto: Edições ASA.
- Morgado, J. C. (2004). *Qualidade na Educação*. Lisboa: Editorial Presença.
- Noronha, M. (1996). *Como compreender as crianças*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Noronha, Z. & Noronha, M. (1999). *Como modificar o comportamento – 1 Teoria*. Lisboa: Plátano Editora.
- Nunes, T. P. B. S. (s.d). *Colaboração Escola-Família para uma escola culturalmente heterogénea*. Porto: Acime.
- Oliveira, M. O. (2008). *Dinâmicas de Literatura Infantil*. São Paulo: Paulinas Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (1996). A Construção Social da Moralidade pela Criança Pequena. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Educação pré-escolar. A construção social da moralidade* (pp. 51-74). Lisboa: Texto 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. (2002). *Políticas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2008). Estrutura curricular do sistema educativo português. In J. A. Pacheco (Org.). *Organização Curricular Portuguesa* (pp.11-52). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A., Morgado, J. C., Silva, A. M. (1999). Acto Didáctico. In J. A. Pacheco (Org.). *Componentes do Processo de Desenvolvimento do Currículo* (pp. 30-43). Braga: Livraria Minho.

- Pereira, L. A. (2008). *Escrever com as crianças. Como fazer bons leitores*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, T. (2014). *Clima criativo em sala de aula e motivação para a aprendizagem: Um estudo exploratório em crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Retirado de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/31329/1/Teresa%20Fernanda%20Leal%20Pereira.pdf>.
- Perrenoud, P. (2001a). *A pedagogia na escola das diferenças: Fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2001b). O que a escola faz às famílias. In C. Montadon & P. Perrenoud. *Entre pais e professores, um diálogo impossível* (pp.57-109). Lisboa: Celta Editora.
- Perrenoud, P. (2007). *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. São Paulo: Artmed.
- Pessanha, A. (2003). Actividade Lúdica Associada à Literacia. In C. Neto (Ed.). *Jogo & Desenvolvimento da Criança* (pp.151-169). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Pinto, J. (2003). *Psicologia da aprendizagem. Concepções, Teorias e Processos*. Lisboa: Instituto de Emprego e Formação Profissional.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rangel, M. (2007). *Métodos de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas*. Retirado de <https://books.google.pt/books?id=3CnRW5qUzqYC&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false>
- Ribeiro, A. C. (1993). *Formar professores. Elementos para uma teoria e prática da formação*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, I. (2004). Educação para a Saúde nas Escolas – O papel dos professores e dos técnicos de saúde. *Enfermagem*, 35/36, 46-58.
- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e gestão do currículo. Perspetivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.

- Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação curricular revisitada. Conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2005). *Gestão do currículo e avaliação de competências: as questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Sá, A. C. (1995). A Aprendizagem da Matemática e o Jogo. *Noesis*, 35, pp. 10-13.
- Sachs, J. (2009). Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: o dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. In M. Flores & A. Simão (Orgs.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas* (pp. 99-118). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Santos, M. V. & Gonçalves, M. N. (2007). *A competência escrita. Ensino Básico e Secundário*. Lisboa: Plátano Editora.
- Sardinha, M. (2012). Horizontes da escrita: da Teoria à Prática. In F. Azevedo & R. J. Souza (Coord.). *Gêneros Textuais e Práticas Educativas* (pp. 159-166). Lisboa: Lidel.
- Serra, C. M. A. M. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e articulação curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Esteves (2014). A Investigação-Ação. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, J. N. (2003). A formação contínua de professores: Contradições de um modelo. In M. Moraes, J. Pacheco & M. Evangelista (Orgs.). *Formação de Professores: Perspetivas educacionais e curriculares* (pp. 105-125). Porto: Porto Editora.
- Silva, H. S. & Lopes, J. (2015). *Eu, professor, pergunto: 20 respostas sobre planificação do ensino-aprendizagem, estratégias de ensino e avaliação*. Lisboa: Pactor Editora.
- Silva, I. L. (Coord.) (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Teixeira, J. P. L. (2011). *Escola Comunidade: Perspectivas e Racionalidades*. Fafe: Editora Labirinto.
- Ticli, D. & Calvetti, F. (2010). *Faz o teu jogo: 134 jogos de grupo para a aprendizagem*. Lisboa: Paulus Editora.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade: Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Tomlinson, C. A. & Allan, S. D. (2002). *Liderar projetos de diferenciação pedagógica*. Porto: Edições Asa.
- Valadares, J. & Moreira, M. (2009). *A Teoria da Aprendizagem Significativa – Sua Fundamentação e Implementação*. Coimbra: Almedina.
- Vasconcelos, T. & Assis, A. (2008). Documentos curriculares para a Educação de Infância: um olhar sobre o passado, questões para o futuro. In J. A. Pacheco (Org.). *Organização Curricular Portuguesa* (pp. 53-84). Porto: Porto Editora.
- Wassermann, S. (1994). *Brincadeiras Sérias na Escola Primária*. Lisboa: Instituto Piaget.

Legislação

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

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto - Perfil Geral do 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 1.º Ciclo do Ensino Básico

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

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto - Lei de Bases do Sistema Educativo.