

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

Bianca Vanessa Abreu Ascensão

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

setembro | 2019

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

Bianca Vanessa Abreu Ascensão

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

ORIENTAÇÃO
Fernando Luís de Sousa Correia



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

Faculdade de Ciências Sociais

Departamento de Ciências da Educação

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

Ano Letivo 2018/2019

Bianca Vanessa Abreu Ascensão

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

Orientador: Professor Doutor Fernando Luís de Sousa Correia

Funchal e UMa, setembro de 2019

*“Não lhes podemos ensinar o sorriso,
Mas devemos dar-lhes motivos
Para sorrir.
É nossa tarefa mostrar-lhes as asas
Que trazem consigo.
Podemos ajudar a que elas as abram,
Mas não as podemos fazer voar.
No máximo, podemos fazer
Com que não temam o céu.*

*A nossa função é preparar o futuro
Do presente.*

*Não nos compete indicar caminhos,
Mas preparar os pés para a viagem.*

*Devemos ser plantadores de sonhos.
Temos de ser plantadores de sonhos.”*

Nobre, citado por Horta, in *Linguagem escrita na Educação de Infância: da intenção à prática*, 2016.

Agradecimentos

Desejando expressar aqui a minha mais sincera gratidão a todos aqueles que contribuíram para o sucesso do meu percurso académico, começo por ti, filho.

Lourenço, obrigada por me dares uma força interminável, uma determinação inesgotável e um amor incomparável. Quero que saibas que foi olhando para ti, todos os dias, que eu soube que seria capaz de concretizar todos os meus objetivos.

A vocês, pais, obrigada por permitirem que esta caminhada acontecesse, confiando cegamente nas minhas capacidades e incentivando-me a nunca desistir. Espero que o trajeto percorrido vos tenha deixado orgulhosos.

Aos meus irmãos, um agradecimento especial pela proteção, pelo carinho e pelo orgulho que sempre manifestaram ter em mim.

Agradeço a toda a minha família pelo apoio prestado nos momentos difíceis e por acreditarem que eu conseguiria concluir esta etapa.

Às colegas e aos amigos, sempre presentes, que me mostraram o real significado da amizade, um sincero muito obrigada!

Ao orientador científico deste relatório, Professor Doutor Fernando Correia, um eterno agradecimento pelo profissionalismo, paciência, disponibilidade, flexibilidade e motivação. Obrigada pela orientação cuidada, pela atenção prestada e pela exceção praticada.

À Professora Graça Côrte manifesto um enorme agradecimento pela confiança depositada e pelas aprendizagens proporcionadas. Obrigada por ter feito parte do meu percurso académico de uma forma tão especial, partilhando os seus saberes e incentivando-me a fazer sempre mais e melhor.

Sabendo que sem a vossa disponibilidade nada seria possível, agradeço a toda a comunidade educativa da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada e da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré. Em especial, à Educadora Zélia Gomes e à Professora Teresinha Gouveia, que arriscaram e aceitaram a minha presença num espaço de tanto valor para elas. Obrigada pela confiança e receptividade, obrigada pelos momentos que deixam saudade.

A todos vós dedico este trabalho!

Resumo

Encare-se o presente relatório de estágio como uma representação sintetizada de todas as experiências efetivadas ao longo do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Organizado em três partes distintas que se relacionam, nomeadamente o enquadramento teórico, o enquadramento metodológico e a intervenção pedagógica, através do presente relatório visa-se situar, partilhar, descrever e refletir criticamente acerca das práticas implementadas. Estas realizaram-se na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada, com o grupo Arco-Íris e na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré, com as turmas do 2.º A e 3.º A.

Tornando-se clara a necessidade de uma intencionalidade pedagógica na ação educativa, seguiu-se a metodologia da investigação-ação nas valências Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo que se procurou dar resposta às questões “Como desenvolver nas crianças do grupo Arco-Íris competências de convivência democrática e cidadania?” e “Como desenvolver nos alunos do 2.º A competências a nível da escrita?”, respetivamente.

Deste modo, este relatório é o culminar de vários momentos pedagógicos que emergiram da delineação e implementação de diversas estratégias que, por sua vez, foram desenvolvidas em consonância com a revisão da literatura apresentada e objetivaram a promoção de uma aprendizagem significativa a todas as crianças.

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

Abstract

This internship report represents all the experiences gained through the Master in Preschool Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, in a synthesized way.

Segmented into three sections, namely the theoretical groundwork, the methodological framework and pedagogical intervention, this present study seeks to situate, share, describe, critically reflect and to develop a better understanding of the implemented practices. The field work happened at Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada, with the children forming the Arco-Íris group and at Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré, with the children constituting classrooms 2nd A and 3rd A.

Becoming clear the need for a pedagogical intentionality in educational, this report followed the methodology Action Research in Preschool and 1st Cycle of Elementary School, and sought to answer the following questions: “How to develop there children of the Arco-Íris group in competencies of democratic coexistence and citizenship?”, as well as “How to develop the writing skills of the 2nd A students?”, respectively.

Thus, this report is the culmination of various pedagogical moments that emerged from the delineation and implementation of various strategies that, in turn, were developed in line with the literature review presented and aimed at promoting meaningful learning for all children.

Keywords: Preschool Education; 1st Cycle of Basic Education; Pedagogical Intervention; Action Research; Reflection; Meaningful learning.

Sumário

Agradecimentos	V
Resumo	VII
Abstract.....	IX
Sumário.....	XI
Índice de Figuras.....	XV
Índice de Gráficos	XIX
Índice de Quadros	XXI
Índice de Conteúdos do CD-ROM.....	XXIII
Lista de Siglas	XXVII
Introdução	1
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
Capítulo 1 O Contributo da Organização Curricular para a Construção do Aluno-Cidadão...5	
1.1 <i>Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e Organização Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico</i>	5
1.2 Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º CEB	9
1.3 O Papel do Docente na Gestão do Currículo.....	11
1.4 <i>Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória</i>	15
Capítulo 2 A Importância da Planificação e da Avaliação para uma Educação de Qualidade	19
2.1 A Planificação e a Avaliação como Instrumentos Essenciais na Prática Pedagógica..	19
2.2 A Diferenciação Pedagógica para uma Educação Inclusiva	23
2.3 O Conceito de Aprendizagem Significativa: David Ausubel.....	26
2.4 O Trabalho Cooperativo como Potencializador do Ensino/Aprendizagem	28
Capítulo 3 Consciencialização e Desenvolvimento da Leitura e da Escrita	33
3.1 O Docente como Agente Promotor da Aprendizagem	33

3.1.1 A Aprendizagem e o Desenvolvimento da Leitura e da Escrita	35
3.1.2 Escrita Criativa	38
PARTE II - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	41
Capítulo 4 Metodologia de Investigação-Ação.....	43
4.1 Investigação-Ação: Em que consiste?	43
4.1.1 Fases da Investigação-Ação.....	44
4.1.2 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados.....	46
4.1.3 Métodos de Análise de Dados.	49
PARTE III – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	51
Capítulo 5 Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar	53
5.1 Caraterização do Meio Envolvente: Freguesia de São Roque	53
5.2 Caraterização da Instituição Educativa: Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada.....	55
5.3 Caraterização da Sala	56
5.4 Rotina Diária	60
5.5 Caraterização do Grupo.....	61
5.6 Momentos de Aprendizagem.....	64
5.6.1 <i>A Alimentação</i>	64
5.6.2 <i>Vem aí o Pão por Deus</i>	69
5.6.3 <i>O Natal nas Asas do Arco-Íris</i>	73
5.7 Projeto de Investigação-Ação.....	77
5.7.1 Enquadramento do Problema.....	77
5.7.2 Questão Orientadora da Investigação	78
5.7.3 Estratégias de Intervenção	79
5.7.4 Fases do Projeto	83
5.8 Projeto com a Comunidade Educativa	84
5.9 Reflexão Crítica à Prática Pedagógica na Sala Arco-Íris	87

Capítulo 6 Prática Pedagógica no 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico	91
6.1 Caraterização do Meio Envolvente: Freguesia de São Martinho	91
6.2 Caraterização da Instituição Educativa: Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré	93
6.3 Caraterização da Sala	95
6.4 Caraterização da Turma.....	99
6.5 Momentos de Aprendizagem.....	101
6.5.1 <i>Palavra puxa Palavra</i>	101
6.5.2 <i>Descobre medindo</i>	105
6.5.3 <i>Os segredos do Calendário</i>	108
6.6 Projeto de Investigação-Ação.....	112
6.6.1 Enquadramento do Problema.....	112
6.6.2 Questão Orientadora da Investigação	113
6.6.3 Estratégias de Intervenção.	114
6.2.4 Fases do Projeto.....	120
6.7 Projeto com a Comunidade Educativa	121
6.8 Reflexão Crítica à Prática Pedagógica no 2.º ano do 1.º CEB	124
Capítulo 7 Prática Pedagógica no 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico	127
7.1 Caraterização da Turma.....	127
7.2 Momentos de Aprendizagem.....	129
7.2.1 <i>Pontua e Serás o Maior</i>	130
7.2.2 <i>A Lenda do Pão por Deus</i>	135
7.2.3 <i>Aprendendo a Dezena de Milhar</i>	139
7.3 Reflexão Crítica à Prática Pedagógica no 3.º ano do 1.º CEB	144
Considerações Finais	147
Referências Bibliográficas.....	149
Referências Normativas	157

Índice de Figuras

Figura 1. Esquema conceitual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória	16
Figura 2. Freguesia de São Roque	53
Figura 3. EB1/PE da Achada	55
Figura 4. Sala Arco-Íris	57
Figura 5. Armários da Sala Arco-Íris.....	58
Figura 6. Áreas da Sala Arco-Íris	59
Figura 7. Adivinhas sobre alguns alimentos	65
Figura 8. História <i>A menina que não gostava de fruta</i>	66
Figura 9. Texto "O dente do Dinis", de Catarina Águas.....	67
Figura 10. Atividade cooperativa "Amigos e Inimigos do Dente"	68
Figura 11. Processo de carimbagem com fruta.....	70
Figura 12. Saquinhos do pão por Deus	70
Figura 13. Frutos com efeito 3D.....	71
Figura 14. Teatro de fantoches "Os frutos do pão por Deus"	72
Figura 15. Celebração do pão por Deus com a comunidade da EPE.....	72
Figura 16. Convites para a presença dos familiares na inauguração do presépio Arco-Íris ...	73
Figura 17. Estrutura da carta ao Pai Natal	73
Figura 18. Figuras do presépio modeladas	74
Figura 19. Entrega das cartas para o Pai Natal	74
Figura 20. Pintura das figuras do presépio	75
Figura 21. Acabamento do presépio Arco-Íris.....	75
Figura 22. Momento de convivência e partilha	76
Figura 23. Promoção de atividades de grupo.....	81
Figura 24. Partilha de experiências distintas	81

Figura 25. Atividades conjuntas potencializadoras da convivência democrática e cidadania	82
Figura 26. Construção da Árvore da Amizade	82
Figura 27. Dramatização da peça de teatro “Vamos tornar o Natal mais feliz”	85
Figura 28. Bens recolhidos entregues no Centro de Reabilitação Psicopedagógica da Sagrada Família	86
Figura 29. Bem conseguidos.....	86
Figura 30. Freguesia de São Martinho.....	91
Figura 31. EB1/PE e Creche da Nazaré.....	93
Figura 32. Sala da turma 2.º A.....	96
Figura 33. Lateral direita da sala do 2.ºA	97
Figura 34. Recursos da sala do 2.ºA	97
Figura 35. Placar informativo da turma do 2.º A.....	98
Figura 36. Informações e trabalhos expostos.....	98
Figura 37. Cópia das frases para a folha colorida.....	102
Figura 38. Exemplos de "Palavra puxa Palavra"	103
Figura 39. "Palavra puxa Palavra" terminados	104
Figura 40. Balanças utilizadas na atividade "Descobre medindo"	105
Figura 41. Comparação da massa do pacote de arroz e do estojo	106
Figura 42. Pesagem dos alunos.....	106
Figura 43. Gráfico do Peso do 2.ºA	107
Figura 44. Material didático “Calendário”	108
Figura 45. Construção do calendário	109
Figura 46. Calendários terminados	109
Figura 47. Calendários expostos no placar da sala	111
Figura 48. Exemplo de plano de escrita utilizado.....	115
Figura 49. Excerto da obra A menina Gotinha de Água.....	115

Figura 50. Técnica "palavra puxa palavra"	116
Figura 51 . Texto "Se eu fosse uma borracha", de Marta Lopes Pestana	117
Figura 52. Produção textual "Se eu fosse uma borracha..."	118
Figura 53. Caligramas produzidos pelos alunos do 2.º A	118
Figura 54. Receita realizada por uma aluna.....	119
Figura 55. Esquema do circuito "Famílias Ecológicas"	122
Figura 56. Cartões com frases sobre os resíduos, a água e o ambiente	122
Figura 57. Jogos realizados.....	123
Figura 58. Texto “Eu sou o maior”, de Alice Vieira	130
Figura 59. Leitura silenciosa do texto “Eu sou o maior”, de Alice Vieira	131
Figura 60. Realização da ficha de leitura.....	132
Figura 61. Momento de cooperação entre os pares e os grupos	133
Figura 62. Divisão de tarefas	133
Figura 63. Colocação das representações criadas no cartaz "Sinais de pontuação"	134
Figura 64. Resultado final do cartaz "Sinais de pontuação"	135
Figura 65. Elaboração e pintura do título do cartaz	137
Figura 66. Trabalho cooperativo.....	137
Figura 67. Produto final do cartaz "Pão por Deus"	138
Figura 68. Material didático "Comboio"	139
Figura 69. Colocação dos algarismos no "Comboio"	140
Figura 70. Representação do número 17 231 no ábaco	141
Figura 71. Procedimento de representação de um número pertence às dezenas de milhar ..	142
Figura 72. Realização da ficha de exercícios alusiva à dezena de milhar	142
Figura 73. Material didático "Comboio" reutilizado	143

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Fundamentos e princípios educativos	7
Gráfico 2. Fases da IA.....	45
Gráfico 3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	46
Gráfico 4. Local de residência do Grupo Arco-Íris	62
Gráfico 5. Funcionamento dos edifícios	94
Gráfico 6. Local de residência dos alunos do 2.º A	99
Gráfico 7. Local de residência dos alunos do 3.º A	127

Índice de Quadros

Quadro 1. Organização das OCEPE	6
Quadro 2. Ensino tradicional vs Aprendizagem cooperativa	29
Quadro 3. Instituições e infraestruturas presentes em São Roque.....	54
Quadro 4. Rotina diária	61
Quadro 5. Cronograma referente às distintas fases do projeto com o grupo Arco-Íris	84
Quadro 6. Recursos e instituições presentes em São Martinho	92
Quadro 7. Espaços do edifício principal da Instituição	95
Quadro 8. Cronograma alusivo às várias fases do projeto com a turma do 2.ºA	120

Índice de Conteúdos do CD-ROM

Pasta A – Relatório de Estágio

Relatório de Estágio em formato Word

Relatório de Estágio em formato PDF

Pasta B – Prática Pedagógica I

Apêndice 1. Planificação: Semana 1

Apêndice 2. Planificação: Semana 2

Apêndice 3. Planificação: Semana 3

Apêndice 4. Planificação: Semana 4

Apêndice 5. Planificação: Semana 5

Apêndice 6. Planificação: Semana 6

Apêndice 7. Planificação: Semana 7

Apêndice 8. Planificação: Semana 8

Apêndice 9. Planificação: Semana 9

Apêndice 10. Planificação: Semana 10

Apêndice 11. Diário de Bordo: Semana 1

Apêndice 12. Diário de Bordo: Semana 2

Apêndice 13. Diário de Bordo: Semana 3

Apêndice 14. Diário de Bordo: Semana 4

Apêndice 15. Diário de Bordo: Semana 5

Apêndice 16. Diário de Bordo: Semana 6

Apêndice 17. Diário de Bordo: Semana 7

Apêndice 18. Diário de Bordo: Semana 8

Apêndice 19. Diário de Bordo: Semana 9

Apêndice 20. Diário de Bordo: Semana 10

Pasta C – Prática Pedagógica II

Apêndice 21. Planificação: Semana 1

Apêndice 22. Planificação: Semana 2

Apêndice 23. Planificação: Semana 3

Apêndice 24. Planificação: Semana 4

Apêndice 25. Planificação: Semana 5

Apêndice 26. Planificação: Semana 6

Apêndice 27. Planificação: Semana 7

Apêndice 28. Planificação: Semana 8

Apêndice 29. Diário de Bordo: Semana 1

Apêndice 30. Diário de Bordo: Semana 2

Apêndice 31. Diário de Bordo: Semana 3

Apêndice 32. Diário de Bordo: Semana 4

Apêndice 33. Diário de Bordo: Semana 5

Apêndice 34. Diário de Bordo: Semana 6

Apêndice 35. Diário de Bordo: Semana 7

Apêndice 36. Diário de Bordo: Semana 8

Pasta D – Prática Pedagógica III

Apêndice 37. Planificação: Semana 1

Apêndice 38. Planificação: Semana 2

Apêndice 39. Planificação: Semana 3

Apêndice 40. Planificação: Semana 4

Apêndice 41. Planificação: Semana 5

Apêndice 42. Planificação: Semana 6

Apêndice 43. Planificação: Semana 7

Apêndice 44. Diário de Bordo: Semana 1

Apêndice 45. Diário de Bordo: Semana 2

Apêndice 46. Diário de Bordo: Semana 3

Apêndice 47. Diário de Bordo: Semana 4

Apêndice 48. Diário de Bordo: Semana 5

Apêndice 49. Diário de Bordo: Semana 6

Apêndice 50. Diário de Bordo: Semana 7

Lista de Siglas

CEB: Ciclo do Ensino Básico

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

EE: Educação Especial

EI: Educador de Infância

EPE: Educação Pré-Escolar

EVA: Ethylene Vinyl Acetate

IA: Investigação-Ação

LBSE: Lei de Bases do Sistema Educativo

ME: Ministério da Educação

NEE: Necessidades Educativas Especiais

OCEPE: Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

TIC: Tecnologias da Informação e da Comunicação

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Introdução

A escrita do presente relatório de estágio é o culminar de um desafiante e produtivo percurso académico realizado na Universidade da Madeira, mais especificamente no 2.º Ciclo em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Estruturado em três partes fundamentais e apresentando sete capítulos, no primeiro reflete-se sobre o contributo da organização curricular para a construção do aluno-cidadão, aludindo a documentos de referência como as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE), a *Organização Curricular do 1.º CEB* e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

No segundo capítulo, enfatiza-se a relevância da planificação e da avaliação para uma educação de qualidade, realizando uma interligação com a diferenciação pedagógica, o conceito de aprendizagem significativa e o trabalho cooperativo como potencializador da aprendizagem.

O terceiro capítulo patenteia a consciencialização e o desenvolvimento da leitura e da escrita, dando especial enfoque ao papel do docente na promoção da aprendizagem e ao exercício da escrita criativa.

No capítulo quatro, assente na metodologia de trabalho, apresenta-se a definição de Investigação-Ação (IA), esclarece-se as suas fases, define-se as suas técnicas e instrumentos de recolha de dados, assim como se elucida os métodos de análise de dados utilizados.

Relativamente aos capítulos cinco, seis e sete, neles se discorre sobre as três práticas pedagógicas concretizadas, refinando-se as caracterizações dos meios envolventes, das instituições, das salas e das crianças, e refletindo-se sobre os momentos de aprendizagem proporcionados, as funções e as tarefas desempenhadas e os respetivos contributos prestados para a formação integral das crianças.

Perfilhando uma atitude reflexiva, na terceira parte deste relatório partilha-se a experiência pedagógica conquistada na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar (EB1/PE) da Achada, com o grupo Arco-Íris, e na EB1/PE e Creche da Nazaré, com as turmas do 2.º A e 3.º A.

Nesta senda, a caracterização dos contextos educativos visa clarificar o ambiente e o espaço nos quais se interveio pedagogicamente e reflexivamente. Assim, especificam-se os

momentos de aprendizagem que em muito enriqueceram a minha formação, assim como contribuíram para o emergir de novas aprendizagens nas crianças.

Como tal, tornou-se imprescindível expor um enquadramento dos projetos de IA concretizados, assim como clarificar as estratégias de intervenção operacionalizadas, com o objetivo de responder às questões-problema: “Como desenvolver nas crianças do grupo Arco-Íris competências de convivência democrática e cidadania?” e “Como desenvolver nos alunos do 2.º A competências a nível da escrita?”.

Note-se que no término de cada capítulo alusivo às intervenções pedagógicas efetuadas, reflete-se criticamente acerca da ação desenvolvida, salientando algumas particularidades consideradas como fundamentais no processo de ensino-aprendizagem.

O relatório inclui, ainda, o índice de figuras, de gráficos, de quadros e o índice de conteúdos do CD-ROM, sendo que através deste último é possível aceder às planificações e aos diários de bordo desenvolvidos nas diversas práticas, assim como se disponibiliza o presente relatório em formatos Word e PDF.

Considerando o disposto, a edificação deste relatório revela-se de uma pertinência indubitável para a minha formação profissional, na medida em que através dela se refletem as potencialidades das atividades promovidas, assim como os pressupostos pedagógicos seguidos, retratando a minha postura enquanto Educadora de Infância e Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1 | O Contributo da Organização Curricular para a Construção do Aluno-Cidadão

“[O] adulto aperfeiçoa o ambiente, mas a criança aperfeiçoa o ser (). Por conseguinte, a perfeição do Homem adulto depende da criança” (p. 28).

Montessori, citada por Cosme e Trindade, in *Organização e gestão do trabalho pedagógico perspectivas, questões, desafios e respostas*, 2013.

1.1 | Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e Organização Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico

De acordo com a Lei Quadro da EPE (Lei n.º 5/97), a EPE:

é 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 (p. 670).

Conforme alude o Despacho n.º 5220/97, com a aprovação das OCEPE deu-se um passo decisivo para a construção da qualidade do ensino a nível dessa vertente, acarretando a definição de referenciais comuns para a orientação do trabalho educativo dos educadores de infância.

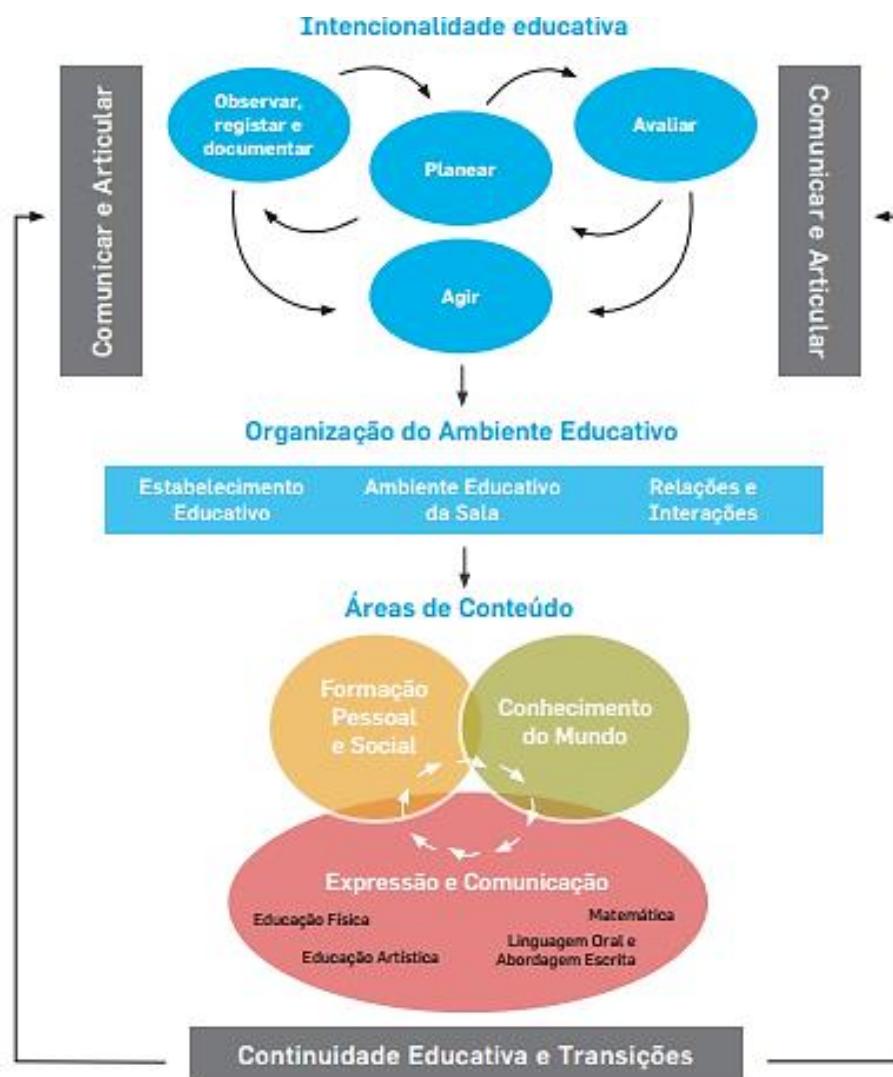
Entenda-se que as orientações curriculares se constituem, portanto, como uma panóplia de princípios gerais pedagógicos e organizativos para o Educador de Infância (EI) na tomada de decisões sobre a sua ação pedagógica, ou seja, na orientação do processo educativo a desenvolver com as crianças (Despacho n.º 5220/97).

Importa salientar que as OCEPE não são um programa, considerando que seguem uma perspetiva orientadora e não prescritiva das aprendizagens a desenvolver pelas crianças. Distinguem-se, assim, de certas conceções de currículo, pois são mais gerais e abrangentes e incluem a hipótese de fundamentar várias opções educativas e, portanto, diversos currículos (Despacho n.º 5220/97).

Atente-se que as OCEPE possuem uma organização cingida a três secções: Enquadramento Geral, Áreas de Conteúdo e Continuidade Educativa e Transições. No quadro

1 está patente a organização geral das secções mencionadas (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016)

Quadro 1. Organização das OCEPE



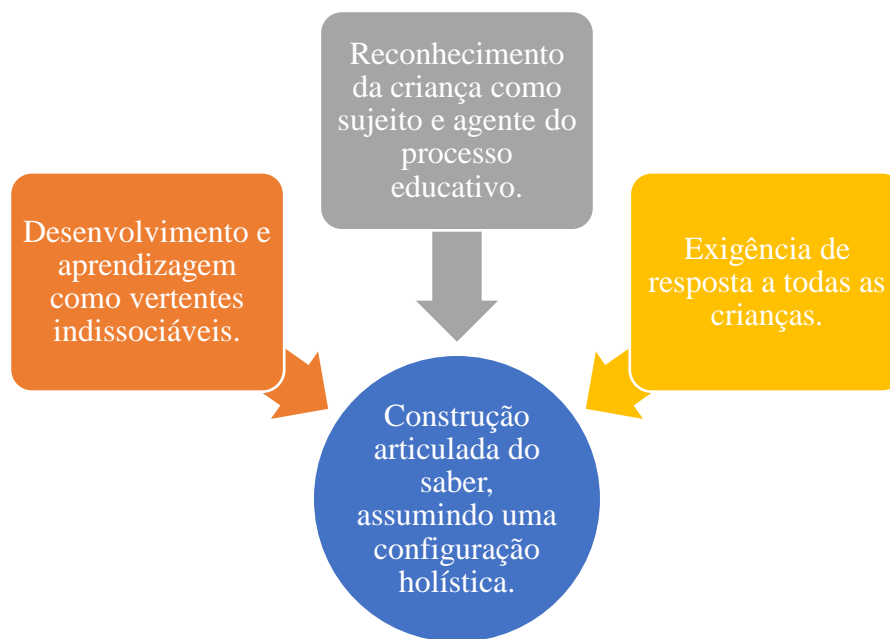
Fonte: Silva et al., 2016 (adaptado).

No que concerne aos fundamentos e princípios da pedagogia para a infância patentes nas OCEPE, verifica-se que no nosso país existe uma multiplicidade de contextos educativos destinados à educação e aos cuidados das crianças, nos momentos anteriores à entrada na escolaridade obrigatória. Comumente se efetua uma distinção entre a fase de creche e a de jardim de infância, que, sendo também perfilhada na legislação, fundamenta propostas específicas para as duas fases mencionadas. Contudo, acredita-se que existe uma unidade na pedagogia para a infância e que a prática profissional com crianças em idade de creche e de

jardim de infância usufrui de fundamentos comuns. Devido a tal, deve ser orientada pelos iguais princípios educativos (Silva et al., 2016).

O gráfico que se segue (Gráfico 1) explana uma síntese dos fundamentos e princípios educativos presentes nas OCEPE. Saliente-se que esses fundamentos estão inteiramente conectados e correspondem a uma perspetiva do modo como as crianças se desenvolvem e aprendem.

Gráfico 1. Fundamentos e princípios educativos



Relativamente à área de formação pessoal e social, esta considera-se uma área transversal, pois, apesar de acarretar uma intencionalidade e conteúdos próprios, patenteia-se na totalidade do trabalho educativo concretizado no jardim de infância. Isto prende-se ao facto de a área em questão articular-se com o modo como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, desenvolvendo atitudes, valores e disposições, que integram as bases de uma aprendizagem de sucesso ao longo da vida e de uma cidadania independente, ciente e solidária (Silva et al., 2016).

A propósito de cidadania e acrescentando convivência democrática, nas OCEPE é mencionado que o envolvimento das crianças na vida do grupo lhes possibilita tomar iniciativas e arcar responsabilidades, manifestar as suas opiniões e confrontá-las com as dos outros, numa tomada inicial de consciência de visões e valores diferentes, que simplificam a perceção do ponto de vista do outro e fomentam atitudes de tolerância, compreensão e respeito pela diversidade (Silva et al., 2016).

Nesta senda, a educação para a cidadania deve ser desenvolvida desde a mais tenra infância e de forma ampla, assim como é ampla a maneira como as crianças precocemente aceitam e integram positivamente a diversidade (Cardona, Nogueira, Vieira, Uva & Tavares, 2010).

Reflita-se, agora, acerca da continuidade educativa e transições, tendo por base as OCEPE, com o intuito de se realizar uma interligação com a análise da *Organização Curricular e Programas do 1.º CEB*.

Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) referem que, no processo de transição para o 1.º ciclo, a situação e o caminho traçado pelas crianças podem ser muitos díspares. Por isso, tendo em conta a heterogeneidade existente da EPE, são apresentados nas OCEPE alguns exemplos estratégicos promotores da transição das crianças para o 1.º CEB. Ressalte-se que, assim como surge na entrada para a EPE, a transição para o 1.º CEB requer uma participação dos vários mediadores no processo.

Consequentemente, está assente no DL n.º 75/2008 que compete aos órgãos de administração e de gestão dos agrupamentos de escolas prover um percurso linear e articulado dos alunos abrangidos numa determinada área geográfica e beneficiar a transição adequada entre níveis e ciclos de ensino.

Contrariamente à EPE, com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei n.º 46/1986) determinou-se o carácter globalizador, obrigatório e gratuito do Ensino Básico. Estipulou-se, com a lei referida, que cabe ao Ensino Básico garantir uma formação geral comum a todos os portugueses, assegurando-lhes a descoberta e o desenvolvimento dos seus gostos e capacidades, fomentando a realização individual em equilíbrio com os valores da solidariedade social.

São objetivos gerais do Ensino Básico: fomentar o desenvolvimento integral e harmonioso das crianças; proporcionar a aquisição e domínio de conhecimentos, ferramentas, aptidões, atitudes e valores imprescindíveis a uma escolha clara das vertentes escolares ou profissionais futuras; e inculcar princípios, atitudes e comportamentos que visam a formação de cidadãos cientes e ativos numa sociedade democrática (Ministério da Educação (ME), 2004).

Efetivamente, se os objetivos acima aludidos e os princípios e fundamentos da EPE se concretizarem, estar-se-á a contribuir para a construção do aluno-cidadão, visto que, quanto mais cedo se atuar no sentido de atingir atitudes de solidariedade ativa por parte das crianças/alunos, com maior facilidade se evitará a apropriação de estereótipos e de atitudes que,

constantemente, aparecem relacionados a fenômenos como a xenofobia e o racismo (Leite & Rodrigues, 2001).

1.2 | Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º CEB

“As profissões definem-se pelas suas práticas e por um certo monopólio das regras e dos conhecimentos da actividade que realizam. (...) No essencial, a profissão docente não detém a responsabilidade exclusiva sobre a actividade educativa, devido à existência de influências mais gerais (políticas, económicas, culturais) (...)” (p. 87).

Marchão, in *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*, 2012.

Perrenoud, citado por Marchão (2012), caracteriza a profissão docente como um ofício humanista, complexo e paradoxal. A descrição humanista surge considerando que se situa na relação entre dois sujeitos, um que aprende e outro que ensina. Complexo prende-se no facto de ser uma constante convivência com comportamentos e/ou acontecimentos que restringem ou, de certa forma, influenciam a prática docente. Por fim, paradoxal, pois quando se ambiciona mudar o outro, isso só acontece quando este outro se envolve, também, nessa modificação.

Perceba-se que, sendo um profissional de educação, o educador/professor é aquele que ensina, que tem o papel de fazer aprender, de criar e gerir processos de aprendizagem em situações dinâmicas (Marchão, 2012).

Enfatiza-se no DL n.º 241/2001 *O Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor dos Ensinos Básico e Secundário*. Conforme o decreto em questão, a orientação e as atividades pedagógicas na EPE são da responsabilidade do EI.

No que diz respeito à relação e à ação educativa, o EI interage com as crianças visando fomentar a sua segurança afetiva e a sua autonomia; promove o envolvimento da criança nas atividades e projetos que surgem na escola e na comunidade e procura incutir o espírito cooperativo entre as crianças, de forma a que todas elas se sintam valorizadas e integradas. Ainda neste contexto, o EI dá importância ao envolvimento das famílias e da comunidade nos projetos a serem postos em prática e suporta e fomenta o desenvolvimento afetivo, social e emocional de cada criança e do grupo (DL n.º 241/2001).

Para além dos aspetos acima referidos, a curiosidade da criança pelo meio envolvente é também estimulada pelo EI, de forma a facilitar a sua capacidade de reconhecimento e resolução de problemas. O educador incita as crianças a realizarem tarefas e promove a disposição das mesmas para aprender. Por conseguinte, através da sua ação pedagógica, o EI promove o desenvolvimento social, pessoal e cívico do seu grupo de crianças, perspetivando a educação para a cidadania (DL n.º 241/2001).

Embora se saiba da especificidade da ação do EI, ele é também um docente que age consoante as características das crianças pequenas, com as particularidades dos contextos de trabalho e os referentes curriculares e educativos predominantes na Educação de Infância (Marchão, 2012).

Em consonância com o DL n.º 241/2001, o professor do 1.º CEB propicia a aprendizagem de competências socialmente significativas, à luz de uma cidadania ativa e consciente, enquadradas nas opções de política educativa visíveis nas distintas dimensões do currículo integrado.

Assimile-se que o professor do 1.º CEB se assume como um profissional de educação que possui a função de ensinar, apoiando-se na investigação e na reflexão conjunta da prática educativa (DL n.º 240/2001). Analogamente, o professor valoriza a autonomia dos alunos e a sua inclusão na sociedade, procurando, incessantemente, garantir o bem-estar dos mesmos e o progresso de todas as componentes da sua identidade.

Acrescente-se aos aspetos acima referidos o facto de o professor reconhecer a dimensão cívica e formativa dos seus cargos, juntamente com as exigências éticas e deontológicas que lhe estão inerentes (DL n.º 240/2001).

Assim, o professor considera a sua formação como elemento integrante da ação educativa, produzindo-a através das necessidades e realizações conscientizadas, mediante a análise e reflexão sobre os aspetos inerentes à profissão, e recorrendo à investigação, em parceria com outros profissionais (DL n.º 240/2001).

No DL acima referenciado constata-se que o professor perspetiva o trabalho em equipa como elemento enriquecedor da ação profissional, privilegiando os saberes e experiências partilhadas.

Analisando Perrenoud (2000), que salienta dez competências que devem qualificar o docente, averigua-se que a este cabe: organizar e orientar ambientes de aprendizagem; gerir o avanço das aprendizagens; criar e desenvolver instrumentos de diferenciação; integrar os

alunos nas aprendizagens e no trabalho educativo; trabalhar em cooperação; participar na gestão e administração da escola; esclarecer e envolver os pares; recorrer a novas tecnologias; encarar os deveres e os dilemas éticos da profissão e dirigir a sua própria formação contínua.

Em virtude dos aspetos aqui referidos, Zakhartchouk, citado por Marchão (2012), olha a profissão docente como uma profissão árdua mas, paralelamente, inovadora e caracterizada por vastos estímulos que, frequentemente, a fazem progredir, dado que ensinar, de acordo com Atlet (2000) “...não é apenas informar; é antes de mais, comunicar, no sentido etimológico de estar em relação com e, em segundo sentido também, transmitir informações para levar a adquirir saberes e o saber fazer, numa dada situação pedagógica” (p. 13).

1.3 | O Papel do Docente na Gestão do Currículo

“Em todo e qualquer projeto de formação (leia-se, e de educação), o «currículo adquire centralidade, pois não é só conhecimento, como também é um processo que adquire forma e sentido, de acordo com a organização em que se realiza e em função do espaço e do tempo em que se materializa»” (p. 29).

Horta, in *Linguagem escrita na Educação de Infância: da intenção à prática*, 2016.

Alguma da informação relativa a este tópico foi retirada de um estudo efetuado na UC de Desenvolvimento Curricular no 1.º CEB, que por sua vez foi utilizada e adaptada para este contexto.

A escola de hoje é uma instituição que se destaca devido à função curricular, caracterizando-se por uma estrutura organizacional sustentada na uniformidade como matriz organizadora, gerada para o fabrico em série da escolarização, disposta segundo os princípios da segmentação e da prossecução hierárquica dos saberes (Roldão, 2003).

Entenda-se que, caso procuremos definir o currículo diacronicamente, no quadro histórico-cultural da relação da escola com a sociedade, podemos declarar que este se baseia no conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar. Assim, torna-se evidente que os programas

nacionais integram o currículo e corporizam um determinado modo de o gerir, adaptado às finalidades de um período da história das escolas e dos sistemas (Roldão, 1999).

Compreende-se por currículo “o conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos, assim como outros princípios orientadores que venham a ser aprovados com o mesmo objetivo” (DL n.º 139/2012, p. 3477).

No que diz respeito à gestão curricular, Roldão e Almeida (2018) transmitem que sempre se fez uma gestão do currículo e sempre teremos que a fazer. Esta gestão implica decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que primazias, com que meios e com que organização. Deste modo, o papel do docente na gestão do currículo envolve todo um processo que pode ser organizado em várias dimensões: analisar – ponderar; decidir – optar; concretizar a decisão – desenvolver a ação; avaliar o desenvolvimento e os resultados que decorrem da decisão; prosseguir, reorientar ou abandonar a decisão tomada; decidir – desenvolver – avaliar – redefinir.

Com efeito, a relação que é notória na prática profissional entre o docente e o currículo centra-se na execução. Os educadores e os professores face às orientações curriculares e aos programas, terão de os transpor à prática, seguindo-os com correção pedagógica (Roldão, 1999).

Segundo a autora supracitada, ressalta-se a importância de um docente se relacionar com o currículo (a matéria-prima do seu trabalho). Um profissional docente terá que decidir e agir mediante as diversas situações, organizando e empregando o seu conhecimento científico e educativo face à situação concreta, gerindo o currículo.

No desempenhar da sua função, o professor exerce, ao nível das decisões curriculares, uma panóplia de mediações: entre as decisões nacionais e as opções do projeto da escola, entre as características dos alunos e as metas curriculares da escola, entre os alunos e os órgãos da escola, entre a turma e o grupo de colegas, etc. (Roldão, 1999).

Gerir o currículo é, essencialmente, tomar decisões quanto ao modo de fazer que se considera mais adequado, de forma a conceber a aprendizagem desejada. Essas tomadas de decisão incidem sobre uma quantia de aspetos que se podem desmontar na nossa práxis diária, até quando esta é aparentemente passiva e de simples execução (Roldão, 1999). Conforme Roldão e Almeida (2018), da análise de uma situação advém a identificação de alguns percursos possíveis, que necessitam de ponderação quanto à sua exequibilidade, sucesso e

risco. É perante esses caminhos que, aquele que gere, resolve optar por uma das vias e procede à sua aplicação.

A função do docente no processo de desenvolvimento do currículo está associada ao tipo de papel e à responsabilização que lhe são concedidos na estrutura curricular, efetuando-se de acordo com o grau de autonomia curricular exibido. O docente não é somente um ator curricular que possui a tarefa da implementação e da execução de decisões estabelecidas; dispõe, também, de uma autonomia funcional que lhe resulta da existência ou ausência de ineficazes ferramentas de controlo curricular (Pacheco, 2008). Por conseguinte, o professor é o impulsionador de toda a decisão curricular, o que lhe permite ajustar, no contexto de realização, o currículo prescrito, apresentado, delineado e planificado.

Nesta ordem de ideias, conforme o DL n.º 241/2001 de 30 de agosto, o professor do 1.º CEB fortalece o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, deslocando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o alicerçam e as competências imprescindíveis à promoção da aprendizagem dos alunos. No seguimento deste desempenho, o professor do 1.º CEB gere o currículo quando: colabora na construção e avaliação do projeto curricular da escola e cria e gere, em cooperação com outros professores, o projeto curricular da sua turma; fomenta as aprendizagens, mobilizando saberes científicos alusivos às áreas e conteúdos curriculares e às condicionantes individuais e contextuais que influenciam a aprendizagem; constitui, desenvolve e avalia o processo de ensino com suporte na análise de cada situação, considerando a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno começa ou segue as aprendizagens; emprega os conhecimentos prévios dos alunos, assim como as barreiras e os erros, na construção das situações de aprendizagem escolar; promove a incorporação de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do 1.º CEB com as da EPE e as do 2.º Ciclo; estimula a aquisição integrada de métodos de estudo e de trabalho nas aprendizagens, nomeadamente ao nível da pesquisa, organização, tratamento e produção de informação, empregando as Tecnologias da Informação e da Comunicação; promove a autonomia dos alunos, visando a concretização independente de aprendizagens futuras; avalia, com instrumentos apropriados, as aprendizagens dos alunos, de maneira a assegurar a sua monitorização e desenvolve hábitos de autorregulação da aprendizagem nos educandos; promove a participação ativa dos alunos na construção e prática de regras de convivência, estimulando a vivência de práticas de cooperação e respeito solidário, no campo de ação da formação para a cidadania democrática; interage positivamente com

crianças e com adultos, proporcionando um clima de bem-estar afetivo indispensável para as aprendizagens (DL n.º 241/2001).

Na EPE o currículo diz respeito à panóplia de interações, vivências, atividades, rotinas e acontecimentos delineados e não delineados que decorrem num ambiente educativo inclusivo, criado para promover o bem-estar, a evolução e a aprendizagem das crianças (Silva et al., 2016).

Quanto à construção e à gestão do currículo na vertente da EPE, estas exigem um conhecimento das crianças e do meio, através da colheita de distintos tipos de informação, como as observações registadas pelo educador, os documentos concebidos diariamente e os elementos conseguidos mediante o contacto com as famílias e restantes membros da comunidade (Silva et al., 2016). Efetivamente, “o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (DL n.º 241/2001, p. 5572).

Note-se que, para que ocorra uma integração do currículo, o educador mobiliza o conhecimento e as competências importantes e indispensáveis ao desenvolvimento de um currículo integrado, organizando o ambiente educativo, intervindo de forma flexível e tendo em conta as potencialidades do grupo (DL n.º 241/2001).

Ainda que se interiorize que os processos relacionais e a gestão do currículo possam usufruir de um sentido coadjuvante, o perfil do professor do 1.º CEB revela-se exigente e cada vez mais árduo de se operacionalizar, visto que as suas funções não se baseiam, como outrora, em transmitir um saber estandardizado, mas possuem um sentido mais vasto e diversificado e, sobretudo, centrado no método de ensinar e de aprender (Marchão, 2012).

Em suma, quanto maior for a implicação dos docentes nos processos de conceção e desenvolvimento do currículo, maiores serão as probabilidades de responderem à diversidade das situações. Neste sentido, os docentes “têm uma acção importante, senão na (definição) do currículo, pelo menos ao nível da sua recontextualização e nas condições que criam para a construção dos seus significados” (Leite, 2002, p. 86).

1.4 | *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*

Em primeiro lugar, pense-se na educação e na formação como bases fundamentais para um futuro de qualidade. Em segundo lugar, considere-se que o investimento do XXI Governo Constitucional numa educação para todos passou a exigir uma prática que tenha em conta os desafios impostos à educação no quadro da sociedade atual (Despacho n.º 6478/2017).

A LBSE (Lei n.º 46/1986) determina, no n.º 4 do artigo 2.º, que “o sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho” (p. 3068).

Este objetivo de oferecer aos alunos um desenvolvimento integral, conjeturado na LBSE, apelou o sistema educativo para a construção de um perfil coerente com os desafios dispostos pela sociedade contemporânea, para o qual se deveriam encaminhar as aprendizagens, assegurando-se a intencionalidade educativa ligada às diferentes opções de gestão curricular (Despacho n.º 6478/2017).

Nesta ordem de ideias, com a aprovação da LBSE as medidas de política educativa decorreram com um duplo objetivo: aumentar o número de anos da escolaridade obrigatória, garantindo às crianças e jovens em idade escolar a igualdade no acesso à escola; e assegurar uma educação de qualidade, oferecendo, para todos, as melhores oportunidades educativas (Martins et al., 2017).

Com efeito, e como consequência lógica da organização curricular do 1.º CEB, tornou-se urgente garantir, a todos os alunos que terminam a escolaridade obrigatória, as competências que os tornam habilitados a investir incessantemente na sua educação e a atuar de forma livre perante os desafios económicos, sociais e tecnológicos da atualidade (Despacho n.º 6478/2017).

Constituiu-se, portanto, imperativo do ME fundar um referencial educativo que, abrangendo as distintas vias e percursos que os alunos podem eleger, assegurasse a coerência do sistema de educação e atribuísse sentido à escolaridade obrigatória (Despacho n.º 6478/2017).

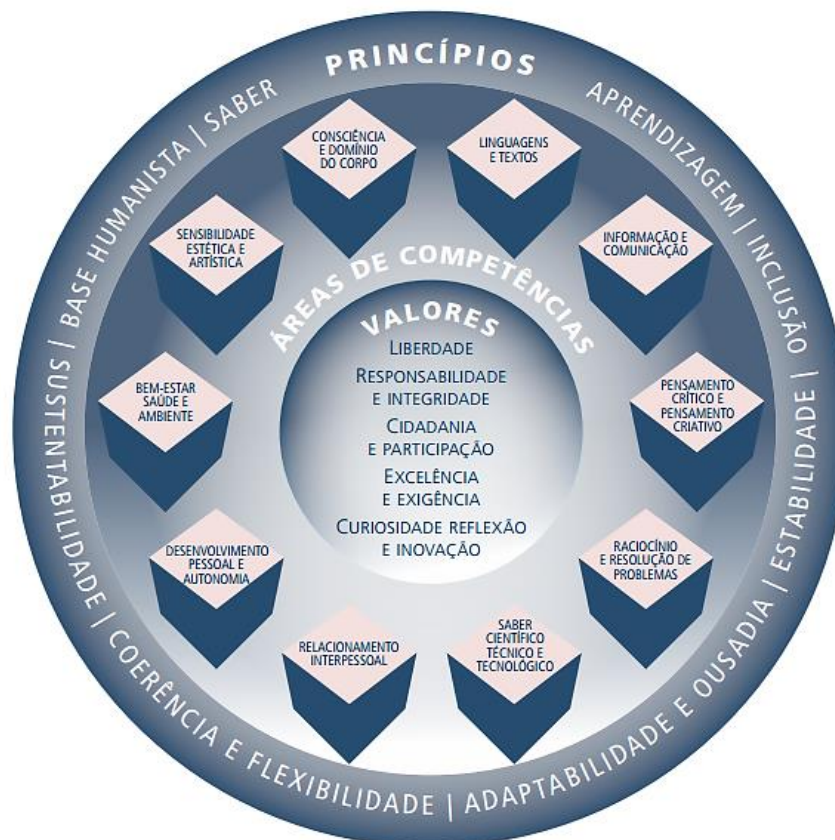
Nestes pressupostos, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, assegura-se como um documento de referência para a organização do sistema educativo, assim como para o trabalho das escolas, auxiliando na

ligação das decisões inerentes às variadas dimensões do desenvolvimento curricular (Martins et al., 2017).

Atente-se que, a educação para todos, reconhecida como o primordial objetivo mundial da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), exige a ponderação da complexidade e da diversidade como aspectos a considerar ao elucidar o que se ambiciona para a aprendizagem dos alunos à saída dos doze anos da escolaridade obrigatória (Martins et al., 2017). Daí a necessidade de criar o perfil dos alunos, que venera o caráter inclusivo e multifacetado da escola, atestando que os saberes, na sua totalidade, são guiados por princípios e por valores, resultantes da aprovação social.

Aponta-se, inclusive, no perfil dos alunos, para uma educação escolar em que estes constroem e consolidam uma cultura artística e científica de base humanista. Em conformidade, desenvolvem valores e competências (Figura 1) que lhes admitem interceder na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões relativas a questões naturais, sociais e éticas, e desfrutar de uma capacidade de participação cívica, consciente, ativa e responsável (Martins et al., 2017).

Figura 1. Esquema conceitual do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*



Fonte: Martins et al., 2017.

Por conseguinte, a ação educativa é vista como uma ação formativa especializada, consolidada no ensino, que implica a aceitação de princípios e estratégias pedagógicas e didáticas que apontam para a realização das aprendizagens. Assim, trata-se de constatar a forma mais adequada e os recursos mais produtivos para todos os alunos adquirirem o conhecimento, possibilitando o desenvolvimento das competências profetizadas no perfil dos alunos ao longo da escolaridade obrigatória (Martins et al., 2017).

Capítulo 2 | A Importância da Planificação e da Avaliação para uma Educação de Qualidade

“Planning is plural, important and invisible” (p. 139).

Clark, citado por Barbier, in *Elaboração de Projectos de Ação e Planificação*, 1996.

“Avaliar é mais do que «dar notas». (...) Os professores não ensinam para avaliar, mas avaliam para ensinar melhor e garantir a qualidade das aprendizagens. A avaliação é um meio, não um fim” (p. 83).

Estanqueiro, in *Boas práticas na educação: o papel dos professores*, 2010.

2.1 | A Planificação e a Avaliação como Instrumentos Essenciais na Prática Pedagógica

Em traços gerais, planificar baseia-se em transformar uma ideia ou um objetivo numa ação. Trata-se de um agrupar de conhecimentos, experiências ou ideias sobre o fenómeno a constituir, que agirá como apoio da ação e como justificação das opções seguidas. A planificação é, portanto, uma conjetura em relação ao processo a realizar e deverá corporizar-se numa estratégia de procedimento que acarreta os conteúdos ou atividades a serem desenvolvidas, a sequência e, de certo modo, a avaliação ou o culminar do processo (Zabalza, 1994).

Planificar não é um processo isolado, mas sim intimamente ligado a outras práticas que decorrem de um trabalho representativo das ações. Essas práticas, em conjunto, originam uma cadeia representacional, que se denomina por processo de condução de uma ação (Barbier, 1996). Posto isto, a etapa da planificação surge sempre inserida num determinado número de operações que é previsto a precederem ou sucederem e apresenta concomitantemente todas as características e dificuldades intrínsecas a esse processo.

Preparar um plano de ensino reside em definir expectativas, em prever como iremos constatar a concretização dessas expectativas e em selecionar os meios para atingir esses objetivos. Nesta ordem, deve-se conseguir responder, da melhor forma possível, às questões: Quem? O quê? Quando? Como? Para quê? (Morissette & Gingras, 1994).

Atentando que o desenvolvimento da criança se processa como um todo e as diversas dimensões se conectam e atuam conjuntamente, também a aprendizagem se realiza de forma peculiar, adotando uma configuração holística. Por isso, a definição das áreas de desenvolvimento e aprendizagem patenteia apenas uma opção exequível de organização da ação pedagógica, formando uma referência facilitadora da observação, da planificação e da avaliação, devendo as distintas áreas serem abordadas de forma integrada e globalizante. Nesta ordem de ideias, é crucial que o educador tenha assente a necessidade de articular, aquando da planificação, as diferentes áreas de desenvolvimento e aprendizagem, estando ciente de que brincar é a atividade natural da criança e que através da mesma será revelada a forma holística de aprender (Silva et al., 2016).

Tendo por base o DL n.º 241/2001, no âmbito da planificação e da avaliação, pretende-se que o EI observe o seu grupo de crianças tendo em vista o desenvolvimento de uma planificação de atividades e projetos apropriados às necessidades das mesmas, indo ao encontro dos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem. Neste sentido, denota-se a importância de conhecer as competências que as crianças possuem, para que as mesmas sejam tidas em conta na planificação do desenvolvimento do processo de ensino.

De facto, é nesta perspetiva que se prevê que o educador planifique a sua intervenção de forma integrada e flexível, considerando os dados reunidos na observação e na avaliação, bem como as propostas das crianças, os temas e as situações inesperadas provenientes do processo educativo, proporcionando aprendizagens nos vários domínios do currículo (DL n.º 241/2001).

A nível da avaliação e consoante o DL acima mencionado, pretende-se que o educador avalie, num prisma formativo, a sua prática, o ambiente e os métodos educativos seguidos, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança, em particular, e do grupo, em geral.

Confirma-se, então, o referido na Circular n.º 4/2011, nomeadamente que a avaliação na EPE arroga uma dimensão formativa, concretizando-se num processo contínuo e interpretativo, que visa transformar a criança protagonista da sua aprendizagem, de maneira a que tome consciência do que já alcançou, das dificuldades que sente e de como as vai superar.

De acordo com Villas Boas (2006) a avaliação ocorre a todo o instante e em diversas atividades da nossa vida. Constantemente apreciamos o que vemos, o que realizamos, o que

escutamos, o que nos cativa e o que nos desagrada. Na escola isso também se sucede, embora de forma intencional e sistemática.

A avaliação realiza-se através de distintas formas na escola. A avaliação feita através de provas, exercícios e atividades maioritariamente escritas é já familiar. Quando efetuada desse modo, todos têm a possibilidade de saber que ela está a decorrer: alunos, pais e professores. Este tipo de avaliação normalmente recebe nota – trata-se da avaliação formal (Villas Boas, 2006).

Destaque-se outra forma de avaliação realizada frequentemente, sobretudo na EPE e nos primeiros anos da Educação Básica: aquela que acontece através da interação das crianças com docentes, com os restantes profissionais que atuam na instituição e até com as próprias crianças entre si, em todas as ocasiões e espaços do meio escolar – denomina-se avaliação informal. Este tipo de avaliação é crucial pois oferece hipóteses ao docente de conhecer de forma mais ampla cada criança e/ou aluno, as suas necessidades, os seus interesses, as suas potencialidades. Cabe à avaliação auxiliar a criança e/ou aluno no seu desenvolvimento, avanço, sem os expor a situações embaraçosas. A avaliação tem o papel de encorajar e não de desmotivar a criança. (Villas Boas, 2006).

Saliente-se que, conforme transmite Villas Boas (2006) a avaliação informal é fulcral e pode ser uma grande parceira da criança e do docente, quando empregue acertadamente, ou seja, com o fim de promover a aprendizagem da criança e/ou aluno. Ela ocorre num ambiente natural e demonstra situações nem sempre conjeturadas. O docente atento e interessado no desenvolvimento da aprendizagem das suas crianças procurará utilizar as informações recolhidas da informalidade no cruzamento dos resultados da avaliação formal e, deste modo, criar a sua compreensão em relação ao progresso de cada criança e/ou aluno.

Aludindo Gipps, McCallum e Hargreaves, citados por Villas Boas (2006), associada à avaliação informal está a avaliação formativa, que é conduzida pelo docente e se destina à promoção da aprendizagem. Esta avaliação tem em consideração o progresso individual e o esforço nele investido e permite que os alunos exerçam um papel central, atuando ativamente na sua aprendizagem.

Segundo refere Zabalza (1994) a avaliação transformou-se num autêntico campo de comparação ideológico e técnico. Alguns a olham como um processo repressivo, que aliena os alunos e espelha um estilo conservador e autoritário. Por sua vez, outros a veem como peça-chave do sistema educativo, sendo imprescindível na análise da aprendizagem dos alunos.

Conforme o DL n.º 17/2016, a avaliação consiste num procedimento regulador do ensino e tem como objetivo orientar o percurso escolar e certificar os saberes adquiridos e as capacidades desenvolvidas pelos alunos. Este processo visa o melhoramento do ensino por meio da aferição dos conhecimentos adquiridos e das capacidades aprimoradas nos alunos e da verificação do grau de seguimento das metas curriculares.

Para além dos aspetos acima aludidos, a avaliação possui ainda por objetivo perceber o estado do ensino, corrigir procedimentos e readaptar o ensino das várias disciplinas aos objetivos curriculares delineados.

Assimile-se que a avaliação da aprendizagem compreende as modalidades de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa. A avaliação diagnóstica concretiza-se no início de cada ano de escolaridade ou sempre que considerado conveniente, acarretando um papel de destaque no fundamento de estratégias de diferenciação pedagógica, assim como de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de promoção da integração escolar e de auxílio à orientação escolar e vocacional (DL n.º 17/2016).

Contrariamente, a avaliação formativa é de carácter contínuo e sistemático, devendo recorrer a uma multiplicidade de instrumentos de recolha de informação próprios à diversidade da aprendizagem e aos contextos em que ocorrem. Deste modo, permitirá ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e às restantes pessoas ou entidades legalmente autorizadas adquirir informação acerca do desenvolvimento da aprendizagem, visando o acerto de processos e estratégias.

Por fim, mas não menos importante, entenda-se a avaliação sumativa como a formulação de um juízo global sobre a aprendizagem conseguida pelos alunos, cujos objetivos são a classificação e a certificação (DL n.º 17/2016).

A avaliação implica uma medição e valoração por parte do docente. Através destas constata-se o estado atual do objetivo ou da situação que se pretende avaliar e comparam-se os dados obtidos, que refletem a adequação das estratégias adotadas. A valoração faz com que a avaliação não fique minorada a uma simples medição descontextualizada. O seu valor reside na sua adequação, coerência e funcionalidade, no âmbito de um contexto curricular. Sem a medição, ou seja, a recolha de informação, a valoração criaria uma opinião subjetiva e não uma avaliação correta (Zabalza, 1994).

Reflita-se, então, sobre as palavras de Villas Boas (2006), que ressalta que a avaliação é desenvolvida para averiguar o que o aluno já aprendeu ou não e para que se forneçam os

meios para que ele aprenda o indispensável para a continuidade dos seus estudos. Assim sendo, de acordo com a autora, não se avalia para atribuir nota, mas sim para fomentar a aprendizagem do aluno.

2.2 | A Diferenciação Pedagógica para uma Educação Inclusiva

“Cada indivíduo é único e não cabe em moldes ou esquemas prefabricados. É essa individualidade única que o mestre deve procurar fazer desabrochar em cada um dos alunos a seu cargo” (p. 11).

Medeiros, citada por Sá, in *Pedagogia diferenciada: uma forma de aprender a aprender*, 2001.

A atual sociedade, focada na comunicação, no conhecimento e na globalidade, faz-nos confrontar com várias diversidades culturais, sociais e pessoais e leva-nos a repensar sobre os seus significados. A perspectiva de encarar a diversidade a nível interpessoal e intrapessoal deverá recair sobre o que a criança é capaz de fazer e, fundamentalmente, sobre o seu potencial de desenvolvimento e de aprendizagem (Cadeias, 2009).

O aumento da heterogeneidade da população escolar é uma consequência do direito à formação e leva a que seja imprescindível o recurso a estratégias diversas, visando o maior sucesso para todos (Sá, 2001).

A diferenciação pedagógica inclui-se nas três preocupações essenciais ligadas ao currículo nacional, sendo que as outras duas são a adequação e a flexibilização. Deste modo, aquando da sua concretização, preconiza-se a criação de distintas possibilidades de trajetos e a promoção da diferenciação pedagógica, mediante a utilização de diversas estratégias e a adequação às situações reais. Assim, adaptar-se-ão os processos, tornando-os mais flexíveis e ajustáveis ao contexto educacional, possibilitando a cada aluno uma aprendizagem eficaz. (Alves, 2004; Tomlinson, 2008).

Conforme alude Roldão (2018), diferenciar consiste em determinar distintas vias tendo em conta os pontos de partida. Contudo, não poderá consistir em estabelecer diferentes níveis de chegada devido a determinadas condições de partida.

Diferenciar não equivale a categorizar metas para alunos com características diferentes, mas sim tentar, através de todos os meios disponíveis, que todas as crianças e/ou alunos alcancem o melhor domínio possível das competências e conhecimentos que precisam a nível

peçoal e social, presentes no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e nas Aprendizagens Essenciais (Roldão, 2018). Assim, tornar-se-á notória a inclusão educativa e social, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, que se tratam de alguns dos objetivos da Educação Especial (EE) (Decreto Legislativo Regional n.º 33/2009).

Para Niza, citado por Grave-Resendes e Soares (2002), a diferenciação pedagógica trata-se de um direito cujos alunos deverão ter acesso, estando, por isso, associada aos Direitos da Criança. Note-se que, consoante referem Grave-Resendes e Soares (2002), a escola sempre verificou disparidades entre os alunos e com o passar do tempo procurou geri-las. Não obstante, fê-lo seguindo uma filosofia educativa que não considerava o conceito de inclusão. Ambicionava-se colmatar os problemas levantados pelas diferenças dado que existia consciência delas, mas, com as estratégias (desadequadas) postas em práticas, destacavam-se ainda mais as diferenças e, conseqüentemente, aprofundava-se a discriminação.

Sobre o anteriormente referido, a UNESCO (1994), através da *Declaração de Salamanca*, destaca que as escolas regulares que seguem a orientação inclusiva, integram os meios mais adequados ao combate de atitudes discriminatórias, concebendo comunidades solidárias e abertas, formando uma sociedade inclusiva e abrangendo, portanto, a educação para todos.

Considerando o mencionado no DL n.º 54/2018, referente ao conceito de inclusão, este refere-se ao direito de todas as crianças e alunos ao acesso à educação e, conseqüentemente, participação, de forma integral e efetiva, aos mesmos contextos educativos.

Sabe-se que, de acordo com o Despacho n.º 5908/2017, a diferenciação pedagógica assegura melhores aprendizagens através do recurso a instrumentos diversificados de gestão curricular. Neste sentido, confere às escolas a integração de estratégias impulsionadoras de aprendizagens de qualidade, em contextos particulares e face às necessidades de diferentes crianças, caminhando para uma educação inclusiva.

Olhando a escola como um local privilegiado para operar as mudanças necessárias no sentido da inclusão, os professores, a família, a própria criança e restantes agentes educativos consistem em mediadores cruciais nesse processo que caminha para que todas as crianças aprendam e se desenvolvam numa escola aberta a todos (Candeias, 2009).

Importa salientar que uma escola inclusiva consiste numa escola onde as crianças, na sua totalidade, são respeitadas e estimuladas a aprender, incessantemente, até ao auge das suas capacidades (Correia, citado por Rebocho, Saragoça & Candeias, 2009).

Considerando-se as medidas da escola que apontam para a promoção do sucesso escolar, privilegia-se a eleição de práticas educativas que previnam o insucesso e o abandono dos estudos. Como tal, investe-se na diferenciação pedagógica e na intervenção precoce, ao invés de se focar na utilização de estratégias remediadoras (Despacho n.º 5908/2017).

Morgado (2003) salienta a importância do planeamento como instrumento imprescindível à resposta da diversidade entre os alunos. Nesta ordem, esta etapa do processo de ensino encontra-se fortemente relacionada com a diferenciação pedagógica, que por sua vez é caracterizada como sinónimo de ensino de qualidade.

Saliente-se que se impõe a existência de uma harmonia constante entre o modo de diferenciação escolhido e a aprendizagem a garantir. Por outras palavras, para que se atinjam as aprendizagens essenciais faz-se uma diferenciação dos métodos pedagógicos e das atividades, a fim de existir uma adequação às características dos alunos e de todos eles conseguirem um nível mais alto de aprendizagem. Neste âmbito, precisa-se que os docentes trabalhem, examinem, discutam e reorientem a sua ação como uma equipa concreta e não apenas como um conjunto de agentes de ensino individuais, dando ênfase ao trabalho colaborativo (Roldão, 2018)

Perceba-se que, apenas através de uma pedagogia diferenciada centralizada na coadjuvação entre o professor e os alunos e destes entre si, se conseguirão colocar em prática e respeitar os princípios da inclusão e da participação democrática (Niza, citado por Grave-Resendes & Soares, 2002).

Tomlinson (2008) reforça a ideia de que o ensino diferenciado se centra no aluno. As práticas regidas por este método de ensino decorrem sob a premissa de que as experiências a nível da aprendizagem são mais eficientes quando são envolventes, interessantes e relevantes. Essa metodologia centrada na criança é benigna para todos os alunos e para a sociedade em geral, visto que pode reduzir as repetições e as desistências e assegurar um sucesso escolar mais elevado (UNESCO, 1994).

As escolas focadas nas crianças são, assim, o suporte de estruturação de uma sociedade direcionada para as pessoas, respeitando as diferenças e a dignidade de todos (UNESCO, 1994). Assim, percebe-se que os alunos não irão todos encontrar os mesmos caminhos de aceder à aprendizagem, mas procurarão chegar ao mesmo fim (Tomlinson, 2008). A autora acrescenta que os docentes que realizam o ensino diferenciado em turmas com distintos níveis de capacidades visam fornecer experiências de aprendizagem desafiantes e, ao mesmo tempo,

adequadas a todos os seus alunos. É crucial que o docente esteja consciente de que a cada momento que passa pode ser necessário adequar o ensino ao seu grupo de alunos. É um tipo de ensino evolucionário, ou seja, os alunos e os professores desenvolvem a sua aprendizagem em conjunto.

Indo ao encontro da opinião de Tomlinson (2008), quando os docentes exercem um ensino diferenciado, põem de parte a ideia de que são guardiães e administradores do saber e passam a sentir-se mais como orientadores e impulsionadores de oportunidades de ensino.

Nesta ordem de ideias, “os alunos aprendem melhor quando o professor toma em consideração as características próprias de cada um, visto que cada indivíduo possui pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 14). Sobre isto, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) salienta que os currículos devem ser adaptados às necessidades da criança e não o inverso. As escolas, portanto, devem prover ao aluno oportunidades e experiências que correspondam às suas aptidões e interesses diferenciados. Desta forma, quando os docentes respeitam a individualidade da criança e promovem o ensino conforme as suas diferenças, todos os alunos possuem uma aprendizagem mais significativa.

2.3 | O Conceito de Aprendizagem Significativa: David Ausubel

Aprender novos conteúdos implica alterações de conceitos semelhantes àquelas notadas na construção do conhecimento científico, cujas ideias ou proposições previamente vigentes são reformuladas ou substituídas. Ao longo do processo de aprendizagem, pretende-se que o discente abdique das concepções inadequadas e as permuta por concepções aceites cientificamente, de forma significativa (Ramos, citado por Oliveira, Frota & Martins, n.d.).

Alves (2004) revela a necessidade de prestar uma atenção especial à essência das atividades de aprendizagem que os alunos concretizam no meio educativo. De acordo com a autora, pretende-se que a escola fomente aprendizagens efetivamente significativas. Nesta ordem, é crucial atribuir sentido ao que se aprende e utilizar corretamente esse conhecimento a fim de desenvolver o prazer e a autonomia no processo de aprendizagem, não bastando adquirir conhecimentos.

O teórico da aprendizagem David Ausubel defendeu o conceito de aprendizagem significativa, que surgiu pelos anos 60 e 70 do século XX, graças ao alargamento das

abordagens construtivistas da teoria da aprendizagem, particularmente dos conceitos de acomodação e assimilação (Ausubel, 2003).

A concepção da aprendizagem expandida por Ausubel arroga que o processo inicial de aprendizagem significativa é por recepção e não por descoberta. Assim, a aprendizagem significativa desenvolve-se quando o aluno recebe novos conhecimentos e racionaliza sobre eles, realizando uma interação com o que já sabia *a priori* e o que acabou de assimilar (Mancini, 2015; Tavares & Alarcão, 1999). Em conformidade, Ausubel, Novak e Hanesian (1980), salientam que a teoria em análise propõe que o exercício da aprendizagem relacione uma nova informação a outros conceitos significativos já presentes na estrutura cognitiva.

Deste modo, o termo "significativa" diz respeito a um conteúdo com uma estruturação lógica característica quanto ao material que pode vir a ser aprendido de modo significativo, ou seja, com significado para aquele que o assimila (Berrum e Esquivel, 2007). Acrescente-se ainda que, de acordo com os autores citados, Ausubel acreditava que aprender consiste em compreender e trata-se de um aspeto indispensável para considerar o que o aluno já sabe sobre o que o docente visa ensinar. Desta forma, a aprendizagem significativa é um processo ativo e implica que o aluno aja e reflita sobre a sua aprendizagem (Ausubel, 2003).

A teoria cognitiva da aprendizagem significativa de Ausubel sustenta-se na psicologia educacional, que reverencia o paradigma da construção pessoal do conhecimento, fortalecido pela aprendizagem significativa, que por sua vez atua em várias áreas do cérebro. É nesta perspectiva que se acredita que o conhecimento se constrói, sucessivamente, mediante a compreensão, a transformação, o armazenamento e a aplicação da informação abrangida na estrutura cognitiva (Ausubel, 2003).

Ausubel destaca, de acordo Moreira (2006), algumas condições particularmente importantes para que este tipo de aprendizagem se realize, designadamente: a função da linguagem; a constituição concetual das matérias; os materiais significativos; e as competências e conhecimentos prévios, sendo que, este último fator, consiste no mais decisivo do processo.

Efetivamente, o fator de maior relevância a nível da aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece (Moreira, 2006). A partir do conhecimento já interiorizado, o aluno interliga ou dá um nome, ou símbolo, a acontecimentos, objetos e conceitos, construindo um significado para cada. Contendo uma estrutura cognitiva clara, estável e ordenada, evidenciam-se conceitos inclusivos e importantes que favorecem a acomodação de novas ideias - os subsunçores (Ausubel, 2003).

Neste sentido, Ausubel (2003) aconselha a criação de organizadores prévios (estruturas que funcionam como introdução ao que se pretende ensinar), relacionando os conhecimentos antecipados com os a apreender *a posteriori*. De facto, os conhecimentos obtidos anteriormente tornar-se-ão mais abrangentes e completos (Mancini, 2015).

Sintetizando, a teoria da aprendizagem significativa, sugerida por Ausubel, analisa o processo pelo qual os alunos aprendem, e a consideração de organizadores prévios é uma estratégia que trabalha a estrutura cognitiva, facilitando a aprendizagem significativa (Ausubel, 2003). Para o teórico, o papel principal dos organizadores prévios é servir de ponte cognitiva entre o que a criança e/ou aluno já sabe e o que virá a saber (Moreira, 2006).

2.4 | O Trabalho Cooperativo como Potencializador do Ensino/Aprendizagem

“A cooperação é a convicção plena de que ninguém pode chegar à meta se não chegarem todos” (p. 3).

Burden, citada por Lopes & Silva, in *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*, 2009.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) sustém que todas as crianças aprendem cooperativamente, sempre que exequível, e apesar das suas diferenças. À escola compete reconhecer e satisfazer essas necessidades, através de uma adequação dos vários estilos aos ritmos de cada criança, de modo a conquistar um bom nível de educação. Essa adaptação é conseguida através de currículos adequados, na presença de uma boa organização escolar e envolvendo toda a comunidade.

Atente-se que, o modelo de ensino da aprendizagem cooperativa contribui para que os alunos obtenham novos conhecimentos, processem a informação já conseguida a partir de aprendizagens anteriores e aprendam a refletir. Para além disso, este modelo possui como metas a aprendizagem de outras competências e objetivos sociais vistos como importantes. Por conseguinte, pode-se esperar que, da sua evolução, os alunos atinjam bons desempenhos escolares, aceitem a diversidade e desenvolvam competências sociais (Marchão, 2012; Morgado, 2003).

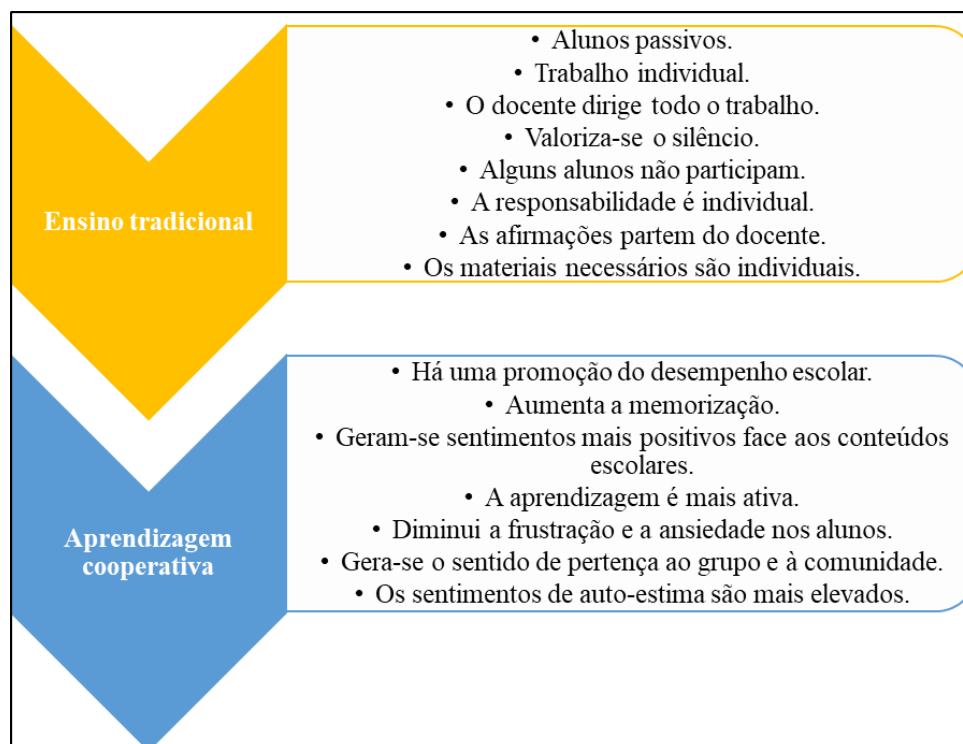
Na mesma linha de pensamento, Sá (2001) ressalta que a aprendizagem cooperativa e o desenvolvimento da aptidão para trabalhar em grupo são metas do ensino. Estas dinâmicas

fazem com que as crianças partilhem experiências e responsabilidades; aprendam a ouvir e a respeitar as opiniões dos colegas; sejam solidárias; compreendam a mais-valia do “nós”, deixando o egocentrismo do “eu”; substituam a competição pela cooperação e, acima de tudo, incute nas crianças o espírito de tolerância, que por sua vez desenvolve uma genuína noção de democracia. Então, trabalhar cooperativamente permitirá uma humanização mais consistente e levará a que o Homem de amanhã seja mais solidário e mais colaborador com os seus idênticos (Sá, 2001).

Piaget e Patern referem-se à aprendizagem cooperativa, no campo de ação da aprendizagem de crianças mais pequenas, como mais do que trabalhar em grupo. Isto porque, a correlação positiva, as competências sociais, a responsabilidade de cada criança e o *feedback* sobre as tarefas são elementos da aprendizagem cooperativa que colaboram na criação de interações específicas e que possibilitam diferenciar as atividades cooperativas das atividades tradicionais de trabalho em grupo (Marchão, 2012).

Sobre o acima referido, Machado (2012) acrescenta que a aprendizagem cooperativa caracteriza-se ainda por cada aluno ser, para cada um dos colegas, um recurso e, desse modo, assegura-se o sucesso na aprendizagem. Segue-se um quadro que explana algumas diferenças entre as aulas tradicionais e as aulas que seguem a metodologia da aprendizagem cooperativa (Quadro 2).

Quadro 2. Ensino tradicional vs Aprendizagem cooperativa



Fonte: Machado, 2012 (adaptado).

Saliente-se que, para Arends (2008), o modelo de aprendizagem cooperativa foi expandido para atingir (pelo menos) três objetivos essenciais: a realização escolar; o melhoramento das relações e as competências sociais. Neste sentido, a aprendizagem cooperativa contribui para o aumento do valor atribuído à aprendizagem escolar e altera as normas associadas à realização escolar. Diante disso, beneficia tanto os bons alunos como os menos bons, que interagem e trabalham juntos em atividades educativas. Os ditos bons alunos orientam a aprendizagem dos menos bons, fornecendo a estes últimos uma atenção especial (Arends, 2008; Fontes & Freixo, 2004).

Denote-se que, um dos efeitos mais importantes da aprendizagem cooperativa reside no facto de os alunos aprenderem competências de cooperação. Estas destacam-se na sociedade, visto que a maior parte do trabalho adulto é desenvolvido em organizações interdependentes e abrangentes, cujas comunidades estão a tornar-se, progressivamente, mais globais na sua orientação (Arends, 2008).

David Johnson, Roger Johnson e Edythe Holubec, citados por Lopes e Silva (2009) referem-se à aprendizagem cooperativa como um método de ensino que se desenvolve tendo por base a utilização de pequenos grupos, onde os alunos trabalham cooperativamente visando a maximização da sua própria aprendizagem e a dos colegas pertencentes ao grupo.

Considerando que cooperar é atuar junto, coordenadamente, tanto no trabalho como nas relações sociais, procurando atingir metas comuns (Argyle, citado por Lopes & Silva, 2009), a aprendizagem cooperativa consiste numa metodologia através da qual os alunos se auxiliam no processo de aprendizagem, agindo como parceiros entre si e com o docente, procurando obter conhecimentos sobre um determinado objeto de estudo (Lopes & Silva, 2009).

No decorrer da aprendizagem cooperativa o docente deve: monitorizar as crianças; dar *feedback* e reforço positivo; retomar conceitos se necessário; aclarar os objetivos; estimular a expressão oral; fortalecer os esforços e as interações; avaliar informalmente as aprendizagens e o grau de cooperação dos alunos (Machado, 2012). Para além disso, é importante dar a palavra aos alunos, no sentido de afirmarem como se sentiram ao desenvolver as atividades cooperativamente, de apontarem o que correu menos bem e respetivas sugestões de melhoria, assim como de dizerem o que correu efetivamente de forma positiva.

Aprender cooperativamente compromete que diferentes membros de um grupo ou comunidade adotem diferentes papéis em momentos distintos, consoante as necessidades. Em

ambientes de cooperação os alunos geram mais ideias e, como resultado, desenvolvem mais confiança em si como aprendizes (Morgado, 2004).

Todavia, coloca-se a seguinte questão: Será que sem planeamento e supervisão cuidadosa por parte do docente, a aprendizagem cooperativa continua a ser benéfica para a aprendizagem das crianças?

Nesta senda, se os métodos cooperativos não forem utilizados adequadamente, podem levar a que alguns alunos progridam graças ao trabalho dos outros, isto é, enquanto alguns realizam a maioria do trabalho (ou todo), outros “apanham a boleia” (Slavin, citado por Lopes & Silva, 2009). Deste modo, o grupo e o docente devem certificar-se de que todos os elementos aprendem. Aqui se evidencia a importância do docente, que deverá manter um olhar atento face às aprendizagens dos seus discentes, pois caso tal não se verifique, as interações do grupo podem se tornar num obstáculo à aquisição de conhecimentos.

Capítulo 3 | Consciencialização e Desenvolvimento da Leitura e da Escrita

“Aprender é uma actividade cognitiva complexa que não pode ser apressada. Requer tempo considerável e períodos de práticas para começar a construir perícia numa área” (p. 16).

Vosniadou, in *Como aprendem as crianças*, 2001.

3.1 | O Docente como Agente Promotor da Aprendizagem

Entende-se por aprendizagem o processo de revisão, de alteração e de reorganização dos conhecimentos iniciais das crianças e, efetivamente, o processo inerente à construção de novos saberes (Machado, 2012).

Findou-se o tempo em que a aprendizagem se concretizava apenas através da transmissão de conhecimentos por parte do docente. Hoje em dia, muitas das informações que as crianças interiorizam chegam-lhes pelas mais distintas fontes, especialmente pela televisão e pela internet. Com efeito, o papel do docente é auxiliar as crianças a selecionar e a organizar essas informações e desenvolver o espírito reflexivo sobre a realidade, fomentando a autonomia das crianças no decorrer da sua aprendizagem (Estanqueiro, 2010).

Pressupõe-se que o docente é um agente significativo que age, consciente ou inconscientemente, na área sociomoral das crianças. Neste sentido, ao interagirem com as crianças durante sensivelmente nove meses por ano, os educadores e os professores exercem um papel crucial na formação das mesmas e atuam nas diversas áreas de desenvolvimento. Assim, a maioria das competências do docente baseiam-se no saber falar, no saber escutar os outros e no saber escrever (Marques, 1998).

O reconhecimento da habilidade da criança para fabricar o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem implica olhá-la como sujeito e agente do processo educativo. Tal pressupõe partir das suas vivências e apreciar os seus saberes e competências singulares, de maneira a que arrisque desenvolver a totalidade das suas potencialidades (Silva et al., 2016).

Encare-se o ensino como um processo que fomenta a atividade mental da criança. Ao longo deste processo, a função do docente será a de mediador das aprendizagens, motivo pelo qual as interações entre a criança e o docente são imprescindíveis (Machado, 2012).

Aludindo Candeias (2009), o papel do docente como mediador torna-se decisivo ao selecionar, filtrar, elaborar e organizar os incentivos mais adequados para a concretização dos momentos de aprendizagem. Nesta linha de pensamento, o docente como mediador exerce um papel de destaque não só no desenvolvimento do potencial de aprendizagem da criança, como também no reconhecimento de eventuais dificuldades, auxiliando-a a superá-las (Pérez & López, 2012).

No que diz respeito ao auxílio que o docente oferece às crianças, este deve ter em conta o nível de partida das mesmas e deve variar o apoio prestado em função da evolução que cada criança vai apresentando. O apoio vai decrescendo consoante aumenta a capacidade do discente construir as suas aprendizagens. Desta forma, a criança torna-se mais autónoma e adquire maior responsabilidade no seu percurso escolar (Machado, 2012).

Tendo por base as palavras de Morgado (2003), os docentes caminham para o aumento da qualidade da sua prática e tornam-se promotores da aprendizagem das crianças quando: diferenciam as suas metodologias e diversificam as situações de aprendizagem; evidenciam expectativas positivas face às capacidades das crianças; promovem a autonomia; criam climas positivos na sala; fortalecem os sucessos e o empenho das crianças e estimulam estas para o trabalho cooperativo.

Ressalte-se que, segundo Machado (2012), para além dos aspetos acima referidos, outra característica necessária aos docentes é a confiança de que todas as crianças aprendem, desde que as estratégias adotadas sejam adequadas.

Note-se que, para que efetivamente as crianças aprendam e desenvolvam as suas competências essenciais, seguem-se algumas ações relativas à prática docente que se admitem decisivas: abordar os conteúdos partindo de situações e problemas; desenvolver atividades integradoras de distintos saberes e que permitam às crianças realizarem escolhas, confrontarem pontos de vista e resolverem problemas; concretizar atividades dirigidas à expressão da criatividade; e organizar a sua ação visando e orientando a concretização de atividades individuais, a pares, em grupos e coletivas (ME, 2001).

De facto, torna-se evidente a responsabilidade do educador e do professor na criação de condições para que as crianças aprendam. Por isso, e considerando este vasto mundo da aprendizagem, sobressai a necessidade de existir um clima de comunicação em que a linguagem do docente seja um modelo para a interação, o diálogo e a aprendizagem das crianças (Silva et al., 2016).

Nesta sequência de ideias, importa concluir que “...ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 12).

3.1.1 | A Aprendizagem e o Desenvolvimento da Leitura e da Escrita

A aprendizagem da leitura e da escrita é possivelmente o desafio mais exigente que as crianças têm que enfrentar no início da sua escolaridade. Vencer esse desafio é o ponto de partida para que cada uma das crianças que atualmente frequenta a escola seja um cidadão verdadeiramente livre e autônomo no futuro. Neste sentido, a alfabetização determinará, em certa porção, as fronteiras da liberdade individual de cada pessoa (Martins & Silva, 1999).

Considerando Leite e Bragança (2010), aprender a ler envolve a aprendizagem das correspondências grafema-fonema e a prática da descodificação que conduz à memorização das formas ortográficas (pelo menos das que surgem com mais frequência).

Ainda que na fase inicial da aprendizagem da leitura a criança já detenha vários constituintes do tratamento da informação que irá precisar *a posteriori*, nomeadamente o desenvolvimento de aptidões de análise auditiva e o reconhecimento das palavras, um favorável domínio da linguagem oral a nível da produção e da compreensão consiste num trunfo crucial para o leitor aprendiz (Carvalho, 2011).

Segundo transmite Inês Sim-Sim, citada por Pereira (2008), ler é essencialmente ter acesso ao saber através da reconstrução da informação presente no texto, sendo evidente uma estreita interação entre o leitor e o texto. É nesta ordem de ideias que se afirma que o leitor se tornou um criador de significados e a leitura se transformou na enorme via de acesso ao conhecimento.

Evidentemente, a leitura é uma ferramenta de aquisição de saberes, um meio de comunicar, de partilhar conhecimentos, emoções e valores, promovendo, conseqüentemente, o desenvolvimento humano (Carvalho, 2011). Neste âmbito, torna-se importante que o docente demonstre que ler é uma fonte de prazer e um “espaço” onde reina e se fomenta a imaginação.

Não é ao acaso que Morais, citado por Carvalho (2011), salienta que ler é uma arte. Assim como todas as artes cognitivas, uma vez dominada a leitura esta torna-se num processo simples, imediato e que não necessita de esforço.

É indubitável, portanto, que a leitura atua como uma vantagem no desenvolvimento da escrita, e também é incontestável que a escrita (bem ensinada) é um fortíssimo contributo para a aprendizagem da percepção leitora (Pereira, 2008).

A aquisição e o domínio da escrita não ocorrem de forma espontânea. Esta aprendizagem carece de tempo, esforço e treino por parte do aprendiz e do agente facilitador desse processo (Carvalho, 2011).

Atente-se que um dos papéis de destaque do jardim-de-infância em relação à aprendizagem da escrita é o de fomentar um envolvimento precoce das crianças com este tipo de linguagem. No entanto, isto não significa que esta vertente assuma o papel do ensino da leitura e da escrita, mas sim que estas linguagens não devem ser ignoradas nem exiladas dos contextos pré-escolares (Mata, 2008).

Frequentemente as crianças se envolvem em atividades e situações que acarretam uma exploração lúdica da linguagem, evidenciando prazer em contactar com as palavras, criar sons, e encontrar as suas relações. São exemplos disso as rimas, os trava-línguas, as lengalengas e as adivinhas, que para além de serem aspetos da tradição cultural portuguesa, constantemente surgem nas salas e no dia-a-dia das crianças e permitem trabalhar a consciência linguística (Silva et al., 2016).

Saliente-se que podem considerar-se, na EPE, três dimensões na consciência linguística, ainda que em estado emergente: a consciência fonológica, a consciência da palavra e a consciência sintática.

A consciência fonológica diz respeito à aptidão para identificar e explorar elementos sonoros de distintos tamanhos, que incorporam as palavras – sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas. Esta consciência desenvolve-se gradualmente, possibilitando à criança manipular elementos fonológicos cada vez mais pequenos (Silva et al., 2016).

Por sua vez, a consciência da palavra refere-se à capacidade de compreender a palavra enquanto componente de uma frase. Esta aprendizagem torna-se evidente quando, por exemplo, a criança isola e reconhece quantas palavras formam uma determinada frase ou, numa frase, troca uma palavra por outra. Nas primeiras fases, as crianças apenas identificam como palavras aquelas que possuem significado para elas, designadamente nomes e verbos. Só numa fase seguinte passam a considerar os outros tipos de palavras (artigos e preposições). De modo semelhante, numa fase inicial, também não são capazes de diferenciar a palavra do seu significado, ou do objeto a que se alude. Por exemplo, uma palavra grande poderá ser

“comboio” e uma palavra pequena poderá ser “formiga” ou “formiguinha”. Neste sentido, somente após momentos de reflexão proporcionados pelo EI é que as crianças começam a perceber a relação entre a dimensão da palavra e a projeção verbal correspondente (Silva et al., 2016).

Finalmente, a consciência sintática prende-se com a percepção das regras da disposição gramatical das frases, levando ao recurso e ao domínio dessas regras. A aquisição desta competência sobressai quando as crianças identificam frases incoerentes devido à troca de elementos na estrutura gramatical e, mais tarde, quando são capazes de explicitar as regras gramaticais que não estão a ser tidas em conta nesse tipo de frases (Silva et al., 2016).

Note-se que, atualmente, não existem crianças que não possuam contacto com o código escrito e, devido a tal, à entrada para a EPE já possuem algumas noções sobre a escrita. Assim, há que beneficiar do que a criança já sabe, permitindo-lhe relacionar e utilizar a leitura e a escrita com distintos objetivos. Nesta senda, importa destacar que não se trata de uma introdução formal, mas sim de promover o aparecimento da leitura e da escrita através de situações autênticas e exequíveis, relacionadas com o dia-a-dia da criança (Silva et al., 2016).

Consoante os autores supracitados, algumas das funções da linguagem escrita no jardim de infância são dar prazer, fortalecer a sensibilidade estética e partilhar sentimentos, emoções e desejos. A estas funções acrescenta-se o papel da linguagem escrita como meio de informação e de transmissão de conhecimento e como instrumento para delinear e apresentar a concretização de atividades e projetos.

Sabendo-se que o contacto com a escrita possui como utensílio principal o livro, é através deste que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética aludida anteriormente (Silva et al., 2016). Sobre isto, José António Gomes, na sua obra *Da Nascente à Voz*, refere que “tome o livro a forma que tomar, é imprescindível que se apresente como um objeto agradável e capaz de proporcionar prazer, sobretudo ao público para que foi concebido – a criança” (Gomes, 2000).

Neste trajeto de aprendizagem da escrita, as primeiras imitações que a criança efetua do código escrito aproximam-se progressivamente do modelo, sendo possível notar esforços de imitação de letras e até mesmo a distinção de sílabas. Por fim, compreendendo algumas regras da codificação escrita, a criança irá ambicionar reproduzir palavras como o seu nome, o nome dos colegas, o nome dos familiares, entre outros (Silva et al., 2016). Com efeito, o EI deve apoiar o aparecimento de comportamentos emergentes de leitura e escrita na sua ação

pedagógica (DL n.º 241/2001), estando ciente de que não existem regras sobre o que escrever em contexto de jardim de infância, desde que se considerem os verdadeiros interesses das crianças (Horta, 2016).

De acordo com Mata (2008):

...o grande objetivo da educação pré-escolar deve ser o de proporcionar oportunidades, para que todas [as crianças] possam ir explorando a escrita, brincando com a escrita, refletindo sobre a escrita e as suas convenções, de uma forma contextualizada, funcional e, portanto, significativa (p. 43).

Contudo, torna-se importante destacar que a leitura e a escrita não se restringem às aprendizagens iniciais. A aprendizagem leitora alonga-se a toda a escolarização e vai, até, para além dela, se a olharmos como uma capacidade interpretativa. Assim, ler e escrever são uma questão de função e de significado. Por isso, constitui-se fundamental utilizar a leitura e a escrita com objetivos valiosos, empregando formas de ensinar que visem a compreensão e a redação de qualquer tipo de texto (Pereira, 2008).

Em género de conclusão, entenda-se que para se formar leitores e escritores a partir da escola, está em causa, fundamentalmente, a delineação de uma didática centralizada na observação da criança, sem que isto faça com que o docente rejeite o seu posto de decisor e gestor do processo de ensino a nível das capacidades literárias. Por outras palavras, consiste em fazer com que discentes conquistem uma relação com a leitura e a escrita de tal forma que os faça investir numa ação que é essencial para a aquisição de todos os restantes saberes que a escola procura inculcar nos alunos (Pereira, 2008).

3.1.2 | Escrita Criativa

Encarando o texto escrito como uma espécie de prolongamento de nós próprios e o ato de escrever como um momento de confronto connosco mesmos, percebe-se a exigência presente no ato da escrita (Dias, 2006).

Considere-se que, devido à complexidade deste ato, a escrita deve surgir sem medo de críticas e com a consciência de que todas as produções podem ser reformuladas, transformadas e aperfeiçoadas (Dias, 2006).

Assim, cabe ao docente, bom sabedor e usuário da língua, orientar a escrita dos alunos, motivando-os e permitindo-os redigir sobre temáticas do seu interesse.

Para Peças “o acto da escrita e a relação com o escrito pode educar-nos a reflexão e acordar a sensibilidade, permitindo que se cumpra o melhor potencial criativo que em nós habita” (citado por Dias, 2006).

Importa esclarecer o conceito de criatividade, que segundo as palavras de Sartori e Fialho (2009) pode ser entendido como algo suscetível de evolução, uma qualidade que está presente nos seres humanos e que é fruto da relação entre a cultura, as regras e as pessoas.

Com efeito, a escrita criativa é o modo de escrever que é mais desembaraçado, mais livre e mais frutífero (Santos & Serra, 2018).

De facto, o papel do professor torna-se basilar neste processo de desenvolvimento da escrita criativa, pois é ele que intervém, diretamente, em todos os trabalhos elaborados pelos alunos. É crucial que o docente conheça os seus alunos para que os possa estimular adequadamente, colaborando, então, para a formação de indivíduos extremamente criativos. O docente necessita, ainda, possuir um conhecimento aprofundado sobre os temas que trata, considerando que desta forma terá mais condições de conceber e desenvolver atividades diversificadas e aliciantes, que façam com que os seus alunos produzam novos conhecimentos de forma criativa.

Gil e Cristóvam-Bellmann (1999) mencionam que o principal objetivo da escrita criativa é provocar o gosto e o prazer pela escrita. Por sua vez, Dias (2006) acrescenta que a diversidade das escritas, na escola, resulta da multiplicidade das escritas, na sociedade. Os alunos utilizam a linguagem escrita para a manifestação de si próprios e do mundo.

Sendo a criação eminentemente afetiva, sensorial e lúdica (Santos & Balancho, citados por Dias, 2006), a dimensão lúdica da escrita está, evidentemente, inserida na própria natureza do aluno (Dias, 2006).

Parte-se do princípio de que o processo de ensino-aprendizagem, a nível da escrita, possui uma dimensão lúdica, apta para alargar a visão linguística, numa perspetiva de liberdade de pensamentos e de experiências. Desta forma, verifica-se que a escrita criativa influencia a escrita de modo positivo, através de uma conceção expressiva que se relaciona com o escrever inspirado e criativo (Dias, 2006).

Ações como completar uma frase, escrever um poema ou um texto narrativo, são treinar uma escrita onde se relacionam fantasias, se relembram factos e emoções e se transmitem valores, maioritariamente implícitos a uma experiência emocional.

Claramente, só se redige bem aquilo que se sente intensamente. Neste sentido, está subentendido o carácter expressivo e criativo da escrita, pois recorrendo a produções textuais os alunos transmitem as suas vivências, o seu mundo fictício e, inclusive, a visão que têm do mundo que os rodeia (Dias, 2006).

No que diz respeito à utilização de técnicas de escrita lúdica e criativa como “Palavra puxa palavra”, “Caligrama”, “Acróstico” e “Letra imposta”, o professor deverá começar por apresentar a técnica em causa, visto que, segundo Morissette e Gingras, citados por Dias (2006), o aluno aprende com mais facilidade se aquele que ensina dedicar algum tempo a mostrar-lhe o sentido e as consequências pessoais dessa aprendizagem.

Torna-se, portanto, impossível ignorar os benefícios da dinamização da escrita criativa. Segundo Ançã, citado por Dias (2006), se um aluno estiver motivado para a escrita, se compreender as suas fases, o seu trajeto e o seu objetivo, facilitar-se-á a integração e o desenvolvimento da escrita criativa na sala de aula.

Como refere Mata (2008):

As crianças podem e devem brincar com a escrita, não só porque gostam e necessitam de o fazer, mas também porque quando se brinca não existe exigência nem pressão para que a tarefa fique correcta. Se falhar, não faz mal, e se quiser pode tentar novamente (p. 48).

Após as informações apresentadas, como definir, então, a escrita criativa?

Embora não existam definições claras ou universais sobre o assunto, alguns aspetos são merecedores de relevo: a ação de escrever ou reescrever textos, o papel da imaginação, a liberdade de expressão, a ponderação/reflexão, a originalidade e a capacidade de reconstruir e aprimorar produções textuais.

Mediante o exposto e aludindo Norton (2001), a imaginação das crianças deve ser treinada, avivada, ampliada, de modo a que as ideias surjam e, por detrás delas, emerja uma história.

PARTE II

ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Capítulo 4 | Metodologia de Investigação-Ação

“A Investigação-Ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica” (pp. 79-80).

Coutinho, citada por Bento, in *15 Tópicos (e dicas) fundamentais sobre investigação*, 2015.

4.1 | Investigação-Ação: Em que consiste?

A investigação em Pedagogia visa a promoção da educação, auxiliando-a na concretização do seu fim, que consiste no desenvolvimento holístico da pessoa (Sousa, 2005).

O método da IA enquadra-se no paradigma qualitativo. A expressão “investigação qualitativa” é utilizada como um termo geral que agrupa uma diversidade de estratégias de investigação que partilham características próprias. Nesta ordem, os dados reunidos são denominados por qualitativos, o que expressa a sua riqueza em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e a sua complexidade em relação ao tratamento estatístico (Bogdan & Biklen, 1994).

John Elliott, citado por Máximo-Esteves (2008), elucida a IA como sendo um estudo de uma situação social, no sentido de aperfeiçoar a qualidade da ação que nela sucede. Por sua vez, Altrichter, Posch e Somekh, citados por Máximo-Esteves (2008) referem que a IA possui como meta prestar auxílio aos professores nos distintos desafios e problemáticas ao qual se deparam ao longo da sua ação pedagógica. A investigação que o professor executa irá auxiliá-lo na aquisição de mais competências profissionais, assim como no seu conhecimento pessoal, além de que irá coadjuvar as escolas no trabalho que realizam. Assim sendo, pode-se afirmar que a IA é um excelente recurso para benfeitorizar a educação e para desenvolver os seus profissionais.

Denote-se que a IA visa ajudar a solucionar questões de indivíduos que se encontram envolvidos em determinadas situações problemáticas, unificando temas e conteúdos de investigação nas ciências com as questões das pessoas envolvidas, mediante a colaboração de ambas as partes. Destaca-se a necessidade de regulamentação ética, considerando que a IA não

lida apenas com teorias e conceitos, mas, sobretudo, com dilemas reais e pessoas concretas (Rapoport, citado por Máximo-Esteves, 2008).

De facto, este tipo de investigação é um processo reflexivo que relata uma investigação numa determinada área problemática e cuja ação se pretende aprimorar. É um modelo de investigação conduzida pelo prático, onde, num primeiro momento, é determinado o problema e, num segundo momento, discriminado o plano de ação (McKernan, citado por Máximo-Esteves, 2008).

“[A] investigação-ação é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática” (McKernan, citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 20). Deste modo, a avaliação é feita de forma a verificar e a exibir a eficácia da ação desenvolvida.

No que concerne à IA educacional, Grundy e Kemmis (citados por Máximo-Esteves, 2008), revelam que este é um termo utilizado para narrar um conjunto de atividades no desenvolvimento curricular, desenvolvimento profissional, programas de aperfeiçoamento da escola, de sistemas de planificação e desenvolvimento de políticas. Assim, em todas essas atividades sucede a identificação de estratégias de ação planeadas, que são realizadas e submetidas à observação, à reflexão e, especialmente, à mudança.

Nesta ordem, a IA em Educação pretende colocar questões e obter respostas que levem a um entendimento e, conseqüentemente, a um melhoramento dos meios de aprendizagem (Dewey, 1933).

Face ao transmitido, a intenção da IA não é generalizar resultados nem gerar conhecimento, mas sim questionar, compreender, aperfeiçoar e reestruturar as práticas sociais e os valores que as agregam (Bento, 2015).

4.1.1 | Fases da Investigação-Ação.

A IA, entendida como um processo dinâmico, interativo e aberto, desenvolve-se no decorrer de todo o projeto e abarca as fases presentes no gráfico seguinte (Gráfico 2).

Gráfico 2. Fases da IA



Observando o gráfico acima e de acordo com as palavras de Fischer (citado por Máximo-Esteves, 2008), é na primeira fase da IA (planear) que o docente reflete sobre a sua experiência e decide, através da observação dos seus alunos, o que deve ser conservado ou modificado, formulando as primeiras questões orientadoras da investigação.

Na fase da ação, o docente clarifica as questões iniciais e estipula estratégias didáticas para a resolução das mesmas, alicerçadas na confiança e na responsabilidade ética. Por conseguinte, é na etapa subsequente que o professor-investigador analisa os dados obtidos e reflete sobre a eficácia destes.

Após o momento de reflexão e análise, as decisões adotadas são alvo de avaliação, ou seja, são verificados os efeitos do processo de investigação na sua íntegra.

Finalmente, é através do diálogo que se partilham pontos de vista e interpretações sobre o projeto posto em prática, tendo em conta que a colaboração é a base de um projeto de qualidade e tal ocorre até ser obtida a versão final de um relatório escrito (Fischer, referenciado por Máximo-Esteves, 2008).

Diante disto, verifica-se a necessidade constante de um projeto de IA ser reajustado, pois nem sempre a ação e respetivos efeitos ocorrem da forma planeada. Assim, o projeto não deve ser encarado como algo estagnado, mas sim como algo em constante melhoramento, contribuindo, portanto, para o dinamismo caraterístico do processo.

4.1.2 | Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados.

Ao processo de investigação está intrínseca a necessidade de realizar uma minuciosa recolha de dados através de técnicas e instrumentos próprios (Gráfico 3) que, por sua vez, colaboram na identificação das problemáticas do contexto educativo, assim como facilitam a obtenção de respostas adequadas aos problemas encontrados.

Gráfico 3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados



Observar traduz-se na ação de demonstrar a capacidade de olhar prudentemente. Esta técnica possibilita o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles ocorrem num determinado contexto (Máximo-Esteves, 2008).

A observação alberga um conjunto de operações sob as quais o modelo de estudo, que é formado por hipóteses e conceitos, é submetido ao teste dos factos e confrontado com dados observáveis (Quivy & Campenhoudt, 2003).

Na opinião de Cunha (1982), a observação é o método que o investigador utiliza para captar a realidade observada. Esta técnica exige uma grande preparação por parte do observador, que deverá ter em atenção as condutas humanas conseguidas através da audição e

da visão, uma vez que poderão ocorrer distorções ou a concentração pode estar focalizada num aspeto menos relevante.

Assim que reconhecida a presença do observador no grupo, são-lhe dadas várias oportunidades de compreensão dos fenómenos emergidos, aptidão esta que se destaca como principal objetivo da técnica em causa.

Atentando que a observação pode ser participante ou não participante, importa elucidar a observação participante, visto que foi esta a técnica utilizada nas duas investigações desenvolvidas em contexto de prática pedagógica.

A observação participante baseia-se na implicação pessoal do observador na vida da comunidade educacional. O seu principal objetivo é estudar a comunidade onde está envolvido, como se aí pertencesse, refletindo sobre a vida do grupo a partir do seu interior (Sousa, 2009). Logo, a observação participante representa uma “tentativa de colocar o observador e o observado do mesmo lado, tornando-se o observador um membro do grupo de modo a vivenciar o que eles vivenciam e trabalhar dentro do sistema de referência deles” (Mann, citado por Sousa, 2009, p. 113).

No que diz respeito aos registos fotográficos, como salienta Máximo-Esteves (2008), não visam ser trabalhos artísticos, mas sim documentos com informação visual útil ao investigador. Assim sendo, a informação deve ser devidamente arquivada, para que mais tarde seja passível de análise e reanálise, sempre que se fundamente.

Face ao indicado, os registos fotográficos foram cruciais ao longo do desenvolvimento de ambos os projetos de IA explícitos na intervenção pedagógica deste relatório, na medida em que possibilitaram a rápida inventariação das produções das crianças, das áreas da sala e das atividades concretizadas.

Visto como uma estrutura de registo escrito intrínseca à abordagem qualitativa, o diário de bordo revela-se um dos recursos metodológicos mais aconselhados, graças à sua potencial riqueza descritiva, explicativa e reflexiva (Máximo-Esteves, 2008).

Sobre este instrumento, Zabalza (2004) reforça que, ao escrever sobre a prática, o professor aprende e (re) constrói os seus saberes, pois:

(...) escrever sobre o que estamos fazendo como profissional (em aula ou em outros contextos) é um procedimento excelente para nos conscientizarmos de nossos padrões de trabalho. É uma

forma de “distanciamento” reflexivo que nos permite ver em perspectiva nosso modo particular de atuar. É, além disso, uma forma de aprender (p. 10).

De facto, o diário de bordo, enquanto método de recolha de dados, de descrição dos procedimentos e estratégias e de análise e reflexão, é, inclusive, um método de formação dos docentes, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional e pessoal (Brazão, 2007).

A partir dos diários, o docente reflete de forma mais aprofundada e proveitosa acerca da sua prática, analisando, avaliando, construindo e reedificando visões de melhoria de intervenção e progresso profissional. Deste modo, o diário de bordo é um meio de análise de situações, de tomada de decisões e de retificação de rumos.

Outro aspeto importante a ter em conta são as produções das crianças. A recolha e a análise desses artefactos são imprescindíveis visto que o foco da investigação deve estar centrado na aprendizagem das crianças (Máximo-Esteves, 2008).

Note-se que, mediante uma organização cuidada, com datação metódica, os arquivos das produções das crianças transformar-se-ão em dados cruciais a nível da compreensão das suas modificações e evoluções, ao longo do tempo. Por isso, Máximo-Esteves (2008) aponta que estudando os trabalhos das crianças, os educadores e os professores ficam aptos para aprender acerca do modo como ensinam e da forma como podem conduzir e orientar as necessidades de cada criança.

Foi considerando o ponto de vista de Máximo-Esteves que a recolha e a análise das criações das crianças tiveram um papel de destaque nos projetos de IA realizados, permitindo uma adequação de estratégias e, conseqüentemente, uma adaptação da ação pedagógica, no sentido de caminhar para uma prática de qualidade.

Finalmente, no que concerne à entrevista, foi através do recurso à entrevista etnográfica que recolhi dados importantes para uma profícua ação pedagógica durante as investigações. Perceba-se que este tipo de entrevista não conjectura a utilização de um padrão rígido e/ou pré-determinado, sendo um método de investigação qualitativa que viabiliza conversas ocasionais no terreno (Fino, 2008). Devido a tal, foi utilizada como meio de compreender o desenvolvimento do grupo Arco-Íris, a nível da convivência democrática e cidadania, e da turma do 2.^a A, no que diz respeito a competências a nível da escrita.

4.1.3 | Métodos de Análise de Dados.

Após a recolha de dados, importa analisá-los. Para tal, como transmite Máximo-Esteves (2008), levanta-se logo a questão: “O que é que isto significa?” (p. 103). Conforme a opinião de Sousa (2005), analisar os dados significa tratá-los com o intuito de inferir conclusões.

Portanto, interpretar é um processo complexo, “multifaseado”, sendo, por isso, visto sob várias perspetivas pelos teóricos (Máximo-Esteves, 2008). Evidentemente, a interpretação é crucial para conceder significado aos dados reunidos, possibilitando uma compreensão progressiva sobre as configurações que vão surgindo em volta das questões de partida (Bogdan & Biklen, 1994).

Além do referido, interpretar os dados permite averiguar se os dados recolhidos se adaptam às questões formuladas numa fase inicial, ou se os instrumentos e técnicas elegidas são os mais oportunos ou, inclusive, se estão a ser utilizados acertadamente (Máximo-Esteves, 2008).

É nesta ordem de ideias que a realização da triangulação dos dados realizada veio conceder veracidade e qualidade aos processos de investigação, pela convergência entre os dados recolhidos e pelas conexões entre as conclusões alcançadas, proporcionando um olhar integrado sob os estudos desenvolvidos (Sousa, 2005).

Perante o mencionado, os procedimentos de análise e tratamento de dados exigem ética, rigor e reflexão constante por parte do educador/professor-investigador, que tem o papel de relatar e avaliar os resultados, procurando viabilizar a maximização das competências da sua ação pedagógica.

PARTE III

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Capítulo 5 | Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar

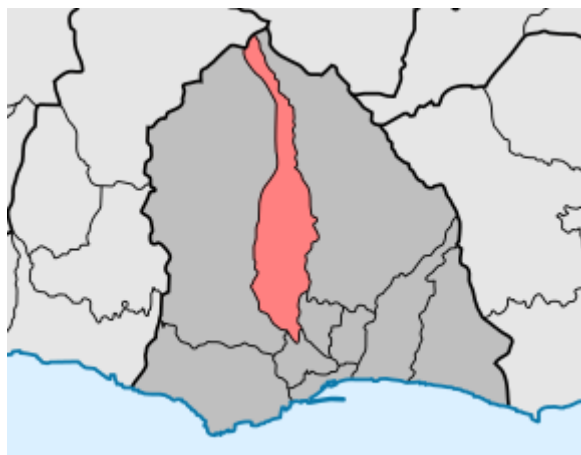
“Se a pedagogia é relação, uma rede de compromissos e obrigações determinada pela nossa responsabilidade face ao Outro, então toda a relação pedagógica é uma relação ética. Não podemos falar de uma postura ética senão inserida num espaço semeado de relações humanas, nomeadamente em interação com pessoas que, em virtude da sua idade, são especialmente vulneráveis, exigindo uma ainda mais completa responsabilização e respeito pela sua autonomia e individualidade” (pp. 109-110).

Vasconcelos, in *A educação de infância é uma ocupação ética*, 2004.

5.1 | Caracterização do Meio Envoltente: Freguesia de São Roque¹

A EB1/PE da Achada localiza-se numa zona urbana da freguesia de São Roque (Figura 2) e acolhe vários alunos oriundos de outras freguesias e concelhos.

Figura 2. Freguesia de São Roque



Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o_Roque_\(Funchal\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o_Roque_(Funchal))

A escola encontra-se a uma proximidade de cerca de três quilómetros do centro da cidade do Funchal e é delimitada pelas freguesias de São Pedro, Santo António, Imaculado Coração de Maria e Monte.

¹ A informação aqui contida foi retirada do PEE da EB1/PE da Achada (2016-2020).

A freguesia de São Roque é rica em património e evidencia um elevado desenvolvimento socioeconómico e cultural. Deste modo, possui: um Centro Cívico, onde funcionam os serviços autárquicos, designadamente a Junta de Freguesia e a Casa do Povo; o Arquivo Regional e Biblioteca Pública da Madeira; o Recreio Musical; a Tuna de Bandolins e a Associação Recreativa do Galeão.

Acrescente-se a presença de outras instituições e organismos a nível de saúde, tais como: o Centro de Saúde; as Farmácias; o Centro de Reabilitação Psicopedagógica Sagrada Família e a Clínica da Penteadada. De igual modo, beneficia de instituições de solidariedade social, nomeadamente: Centros de Convívio; Centros de dia e Lar de idosos; potencializando diversas atividades sociais, culturais e recreativas.

No que diz respeito a serviços de educação, a freguesia possui: Escolas de 1.º Ciclo com Pré-Escolar; Escolas de 2.º e de 3.º Ciclo; a Universidade da Madeira e o Serviço Técnico Socioeducativo de Apoio à Deficiência Profunda.

Por fim, em relação ao comércio e serviços, o meio usufrui de um mercado (Mercado da Penteadada), de um centro de Lojas de Comércio e Restauração, e de várias oficinas mecânicas. A informação aqui mencionada está sintetizada no quadro que se segue (Quadro 3).

Quadro 3. Instituições e infraestruturas presentes em São Roque

Cultura	<ul style="list-style-type: none"> • Centro Cívico <ul style="list-style-type: none"> ○ Junta de Freguesia ○ Casa do Povo • Centros de convívio • Centros de dia • Lar de idosos • Arquivo Regional e Biblioteca Pública da Madeira • Recreio Musical • Tuna de Bandolins • Associação Recreativa do Galeão
Saúde	<ul style="list-style-type: none"> • Centro de Saúde • Farmácias • Centro de Reabilitação Psicopedagógica da Sagrada Família • Clínica da Penteadada
Educação	<ul style="list-style-type: none"> • EB1/PE da Achada • EB1/PE do Lombo Segundo • EB1/PE do Galeão • Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos de São Roque • Universidade da Madeira • Serviço Técnico Socioeducativo de Apoio à Deficiência Profunda
Comércio e Serviços	<ul style="list-style-type: none"> • Mercado da Penteadada • Centro de Lojas de Comércio e Restauração • Oficinas Mecânicas

Deste modo, considerando as várias instituições e infraestruturas presentes na freguesia onde a EB1/PE da Achada está inserida, pode-se deduzir que também esta colabora para o desenvolvimento e engrandecimento do meio e para o progresso pessoal e social das crianças que a frequentam.

5.2 | Caracterização da Instituição Educativa: Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada²

Figura 3. EB1/PE da Achada



Fonte: <http://escolas.madeira-edu.pt/Admin/GoogleAnalytics/EB1PedaAchada/tabid/2345/Default.aspx>

De acordo com Silva et al. (2016) o estabelecimento educativo deve organizar-se de modo a se tornar um facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças.

É claro que cada estabelecimento educativo tem características próprias e apresenta particularidades que resultam da rede em que está incluído, da proporção e dos recursos de que dispõe, distinguindo-se, ainda, através dos níveis pedagógicos que abrange (Silva et al., 2016).

Neste sentido, relativamente à EB1/PE da Achada, inaugurada a 21 de setembro de 2009, esta funciona num edifício de construção moderna, com dois pisos, circundado por pátios

² A informação aqui aludida foi retirada do PEE da EB1/PE da Achada (2016-2020).

e zonas verdes, localizado na Estrada Dr. João Abel de Freitas, n.º 128. Esta proximidade da instituição com o centro do Funchal permite o rápido acesso a recursos de organismos públicos, de solidariedade social, desportivos e recreativos.

As crianças que frequentam a escola são oriundas de freguesias dos concelhos: Funchal; Santa Cruz; Câmara de Lobos; Ribeira Brava e Ponta do Sol. Note-se que as crianças que não residem no Funchal estão inscritas na escola devido à proximidade ao emprego dos pais.

A nível de oferta educativa, importa mencionar que a EB1/PE da Achada é um estabelecimento educativo com valência para a EPE, para o 1.º CEB e para o ensino recorrente (ensino noturno), sendo que disponibiliza diversas atividades e apoios para as vertentes referidas, facilitando a continuidade educativa.

O objetivo da escola corresponde a caminhar no sentido de ser uma escola pública de excelência, orientada para oferecer a todas as crianças a alegria de crescer em harmonia e de aprender mediante estratégias apropriadas às suas necessidades, daí o seu PEE intitulado “Crescer em harmonia!”.

Nesta perspetiva, a missão da EB1/PE da Achada reside em melhorar, continuamente, a qualidade das aprendizagens, produzindo uma identidade harmoniosa que fomente o sucesso escolar numa perspetiva inclusiva.

5.3 | Caraterização da Sala

A organização da sala deve-se efetuar de modo a dar resposta ao desenvolvimento e à aprendizagem do grupo de crianças com o qual trabalhamos (Silva et al., 2016).

À partida, a organização do espaço da sala expressa as intenções do EI e da dinâmica do grupo. Por isso, torna-se fundamental que este reflita sobre a sua função, objetivos e uso, de forma a projetar e a justificar as razões dessa disposição (Silva et al., 2016).

Nesta ordem, a atitude reflexiva do EI irá permiti-lo realizar as modificações necessárias para a garantia de um espaço que vai ao encontro das necessidades e interesses do seu grupo de crianças, permitindo-lhe proporcionar aprendizagens mais significativas.

Perante o afirmado, e agora em relação à sala Arco-Íris (Figura 4), esta caracterizava-se por apresentar um espaço amplo, com duas portas grandes envidraçadas, o que possibilitava uma boa iluminação natural e permitia o acesso ao exterior.

Figura 4. Sala Arco-Íris



Nas paredes estavam patentes painéis onde eram colocados os trabalhos das crianças, assim como as decorações alusivas aos temas desenvolvidos. O quadro das presenças, o calendário, o gráfico do tempo, o quadro das tarefas e o cartaz dos aniversários eram outros elementos também expostos nas paredes da sala.

Note-se que o que estava exposto constituía uma forma de comunicação e divulgação dos momentos desenvolvidos, tornando-os observáveis quer para as crianças quer para os adultos. Deste modo, considerando as palavras de Silva et al. (2016), “a sua apresentação deve ser partilhada com as crianças e corresponder a preocupações estéticas” (p. 26), como ocorria na sala Arco-Íris.

Ocupando uma parede na sua íntegra, tínhamos os armários destinados aos mais distintos materiais, assim como aos colchões das crianças (Figura 5). Coladas nos armários estavam as regras da sala, ilustradas pelas crianças. Nessa mesma parede existia ainda um lavatório, onde as crianças, por vezes, realizavam a sua higiene.

Figura 5. Armários da Sala Arco-Íris



Tendo em conta que a sala Arco-Íris se encontrava dividida por áreas, passo a apresentá-las:

Área do acolhimento/tapete: foi uma área de extrema importância para reunir o grupo de crianças e facilitou o desenrolar de conversas em grande grupo, a tomada de decisões, as leituras e as visualizações de histórias. O tapete funcionava, inclusive, como uma área de atividades repousantes, visto se tratar de um espaço privilegiado para a escuta e para momentos de cariz mais intelectual. Por outro lado, devido à sua grande dimensão, tratava-se também de uma área destinada a jogos de grandes construções.

Área da garagem: nesta área as crianças brincavam com os carros, faziam corridas e faziam de conta que conduziam o carro dos familiares. Assim, esta área foi uma mais-valia para a socialização entre as crianças, pois muitas vezes partilhavam a área e brincavam em conjunto.

Área da biblioteca: através do contacto com os livros permitido nesta área foi estimulado, na criança, o interesse pela leitura e pela escrita, assim como se desenvolveu a sua imaginação e criatividade.

Cantinho dos fantoches: nesta área as crianças realizavam várias interpretações dos materiais disponíveis e era-lhes dada a liberdade de optar pela dramatização de histórias ou de situações à sua escolha.

Área da casinha: este espaço foi um centro de simulação e desempenho de papéis, onde as crianças tiveram a oportunidade de reunir e representar aquilo que conheciam acerca dos objetos, das pessoas e dos acontecimentos que presenciavam ou experienciavam.

Área da mercearia: nesta área as crianças compravam e vendiam alimentos recorrendo a dinheiro falso. Deste modo, socializavam umas com as outras, retratando o que vivenciavam

com as famílias quando iam às compras e respeitando as normas de convivência como “bom dia, o que deseja?” “obrigado” “se faz favor”.

Área das expressões/mesas: foi onde se realizou a maior parte dos trabalhos de expressão plástica e também a exploração de jogos de mesa, de modo a consolidar alguns conceitos e outras atividades.

Figura 6. Áreas da Sala Arco-Íris



No que diz respeito aos equipamentos e recursos disponíveis, a sala Arco-Íris destacava-se pela qualidade e quantidade dos mesmos, o que aumentava a produtividade das crianças nas suas atividades diárias. Graças ao facto de a disposição dos equipamentos nos diferentes

espaços ser de fácil acesso, promoveu-se a autonomia das crianças, sendo este um dos objetivos da Instituição.

Perante o disposto, destaca-se o cuidado que as educadoras tiveram para que o ambiente educativo da sala Arco-Íris apresentasse as condições necessárias para se constituir um importante ambiente promotor das aprendizagens das crianças.

Deste modo, através de constantes reflexões acerca da organização espacial, realizaram-se ajustamentos e correções que visaram o progresso do grupo. Esta organização e gestão do espaço foi, indubitavelmente, um suporte do desenvolvimento curricular, visto que facilitou as interações no grupo, permitiu um rápido acesso os recursos disponíveis e, consequentemente, provocou uma melhoria na utilização do tempo, sendo estes aspetos “determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender” (Silva et al., 2016, p. 24).

5.4 | Rotina Diária

Sabe-se que o tempo educativo apresenta uma distribuição flexível, embora consista em momentos que se reiteram com uma dada frequência. As manhãs e as tardes ostentam um determinado ritmo, havendo, então, uma rotina que é pedagógica pois é planeada pelo EI com uma intencionalidade (Silva et al., 2016).

O tempo é de cada criança, do grupo e do EI. Por conseguinte, pretende-se “Um tempo que contemple de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividade, em diferentes situações, e permita oportunidades de aprendizagem diversificadas” (Silva et al., 2016, p. 27).

Trata-se, então, de antecipar e gerir um tempo que é paralelamente estruturado e flexível, em que os distintos momentos possuam sentido para as crianças e se considere que as mesmas necessitam de tempo para experienciarem e explorarem, para brincarem e testarem novas ideias, assim como para alterarem os seus comportamentos e os aprimorarem (Silva et al., 2016).

Assim sendo, a rotina diária do grupo da Sala Arco-Íris (Quadro 4) caracterizava-se por considerar as características, gostos e necessidades das crianças, através de uma gestão flexível do tempo. As crianças eram vistas como um ser autónomo e ao longo do dia tinham momentos de aprendizagem diversas, adequadas à realidade em questão.

Saliente-se o tempo inicial da manhã, em que as crianças tinham a oportunidade de terminar as tarefas em atraso, possibilitando-lhes acompanharem o trabalho do restante grupo. Deste modo, a rotina diária demonstrou-se proveitosa, sendo que foi ao encontro dos diferentes ritmos das crianças e facilitou o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os elementos do grupo.

Quadro 4. Rotina diária

8h15 – 9h25	Atividades livres/Terminar tarefas
9h25 – 9h30	Higiene
9h30 – 10h00	Lanche
10h00 – 10h30	Acolhimento/Atividade(s) orientada(s)
10h30 – 11h00	Recreio
11h00 – 11h05	Higiene
11h05 – 11h50	Atividade(s) orientada(s)
11h50 – 11h55	Higiene
11h55 – 12h40	Almoço
12h40 – 12h50	Higiene
12h50 – 14h30	Repouso/Relaxamento
14h30 – 14h45	Higiene
14h45 – 15h15	Lanche
15h15 – 15h30	Acolhimento/Atividade(s) orientada(s)
15h30 – 16h00	Recreio
16h00 – 16h05	Higiene
16h05 – 17h30	Atividade(s) orientada(s)
17h30 – 18h15	Atividades livres

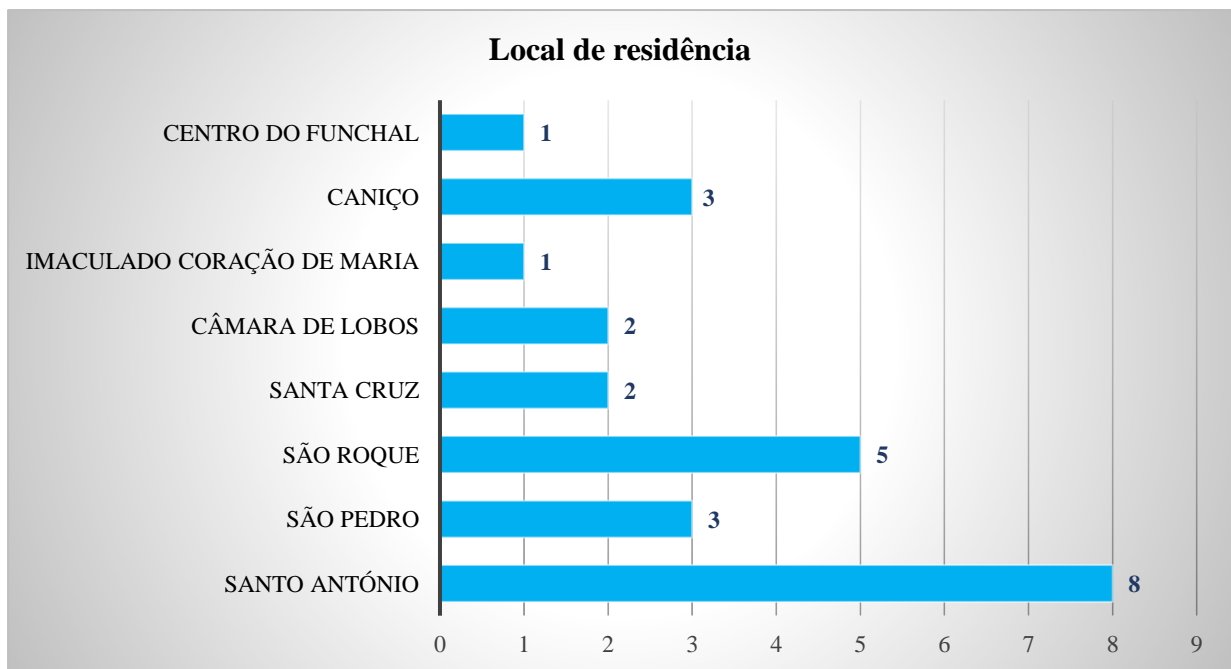
5.5 | Caracterização do Grupo

O grupo Arco-Íris era constituído por 25 crianças que se encontravam na faixa etária dos 3-5 anos (até 31 de dezembro de 2017), sendo 10 delas meninas e 15 delas meninos. Da totalidade de crianças, duas necessitavam de apoio linguístico (terapia da fala) e uma

apresentava espectro do autismo. Não obstante, eram crianças bem-dispostas e interessadas, que gostavam de colaborar nas atividades.

As crianças eram oriundas de Santo António, São Pedro, São Roque, Santa Cruz, Câmara de Lobos, Imaculado Coração de Maria, Caniço e Centro do Funchal (Gráfico 4). Acrescente-se que 24 crianças possuíam nacionalidade portuguesa e apenas uma criança possuía nacionalidade venezuelana.

Gráfico 4. Local de residência do Grupo Arco-Íris



Quanto ao contexto familiar das crianças, de uma forma geral, pertenciam a famílias de classe social média-baixa, embora existissem pais enfermeiros e professores.

Relativamente à Área de Formação Pessoal e Social, as crianças evidenciavam dificuldades a nível de convivência em grupo e muitas vezes não resolviam autonomamente as suas divergências, apesar de conhecerem e terem contribuído para a formulação das regras da sala. Contudo, tinham uma boa relação com os adultos e eram muito afetuosas para com os mesmos.

A maior parte dos elementos do grupo não reconhecia nem respeitava valores diferentes dos seus, daí a necessidade de os adultos demonstrarem atitudes de tolerância, partilha, respeito, cooperação, justiça... para que as crianças se apropriassem delas.

O grupo Arco-Íris destacava-se devido ao seu elevado nível de independência e autonomia, sendo a maior parte dos elementos responsáveis pela sua segurança e bem-estar. Evidentemente, as crianças com menor idade necessitavam de um olhar mais atento por parte do adulto.

No que diz respeito à Área de Expressão e Comunicação, no Domínio da Educação Física as crianças demonstravam gosto por este tipo de atividades e apropriaram-se de diversas possibilidades motoras. Destacavam-se pela sua capacidade de dominar movimentos que implicassem deslocamentos e equilíbrios. Contudo, as crianças tinham dificuldade em envolverem-se no trabalho de equipa, culpabilizando os colegas quando o resultado não era o ambicionado.

No Domínio da Educação Artística, o grupo Arco-Íris demonstrou capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas e em diversos momentos verbalizaram a sua opinião crítica sobre essas.

Em relação ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, este era um grupo que colocava questões sobre novas palavras e procurava utilizá-las, alargando o seu vocabulário. Demonstravam, de igual modo, prazer em inventar sons e em lidar com as palavras, salientando-se o seu interesse em proferir palavras que rimassem. Algumas crianças conseguiam já identificar diferentes palavras numa frase e realizar a sua divisão silábica recorrendo a palmas.

Constatou-se que a maioria das crianças conseguia escrever o seu nome (em letra impressa), sendo que as mais novas faziam-no copiando de um cartão. A reprodução e a identificação do som e da grafia de algumas das letras do alfabeto eram outras capacidades que o grupo Arco-Íris detinha. O grupo apresentava, ainda, gosto em ouvir histórias e gosto em recontá-las.

Considerando o Domínio da Matemática, as crianças eram capazes de localizar objetos, utilizando conceitos de orientação adequados, assim como mostravam interesse por esta área, percebendo a sua importância e utilidade.

No que concerne à Área do Conhecimento do Mundo, as crianças manifestavam interesse pelo meio que as rodeava, assim como apresentavam uma enorme curiosidade em relação aos seres vivos. Além disso, algumas crianças procuravam obter respostas e recolher informação junto dos seus familiares, para posteriormente comunicá-las aos colegas, o que

demonstra, segundo Silva et al. (2016), o início da apropriação do processo de desenvolvimento da metodologia científica.

Em virtude do cenário descrito, as crianças apresentavam níveis de desenvolvimento e de aprendizagem adequados às suas faixas etárias, com exceção dos casos assinalados com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Sendo um grupo heterogêneo, quer a nível de idades, quer a nível de capacidades, a ação pedagógica desenvolvida revelou-se desafiante e, com os resultados conquistados dia após dia, tornou-se gratificante.

5.6 | Momentos de Aprendizagem

Com o decorrer da prática pedagógica foram inúmeros os momentos de aprendizagem potencializados com o grupo Arco-Íris, visando ir ao encontro dos objetivos presentes nas OCEPE e no PEE.

Além disso, saliente-se que as características, as potencialidades e as necessidades das crianças foram aspetos tidos em consideração na panóplia de atividades propostas e efetivadas, de modo a alcançar o melhor e maior desenvolvimento do grupo.

5.6.1 | A Alimentação³

Tendo em conta que no dia 16 de outubro se celebra o Dia Mundial da Alimentação, promoveu-se um diálogo de forma a discutir a importância da alimentação saudável – variada. De acordo com Santos (2005) todos os atos pedagógicos consistem em atos comunicativos. Assim, a relação com o saber é comunicativa e é o diálogo que fomenta a reflexão.

Após esse pequeno momento de reflexão deu-se início ao jogo das adivinhas, alusivo à temática da alimentação. Este consistiu em ler as adivinhas presentes nos cartões (Figura 7) e procurar que as crianças adivinhassem a que fruto correspondia.

³ Os momentos descritos encontram-se elucidados no Apêndice 2. Planificação: Semana 2.

Figura 7. Adivinhas sobre alguns alimentos

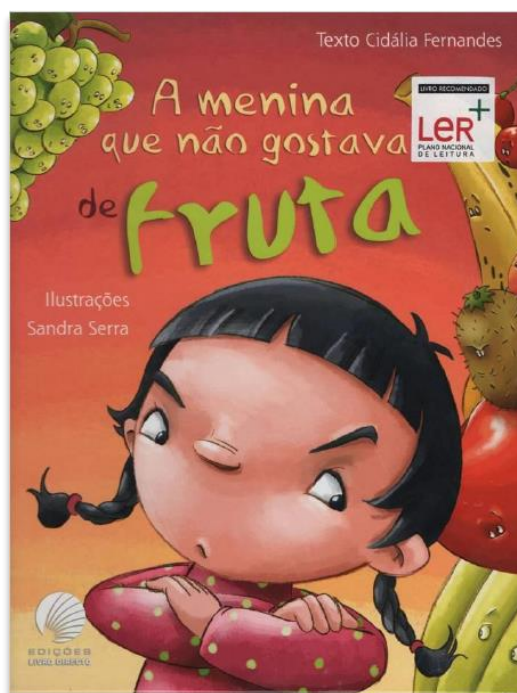


Descobertos todos os alimentos a que se referiam as adivinhas, discutiu-se sobre os aqueles que deveriam ser comidos em menor quantidade, visto que em excesso não seriam benéficos para o organismo.

Ao longo das conversas apurou-se que as crianças já possuíam uma bagagem de conhecimentos considerável acerca desta temática.

Perceba-se que o ato de ouvir ler potencia diversas competências à criança, nomeadamente a organização do discurso e a apropriação de elementos narrativos fundamentais como a sequência da ação, a descrição de personagens, entre outros (Fernandes, 2007). Deste modo, acreditou-se crucial proporcionar esta experiência ao grupo, através da exploração da história *A menina que não gostava de fruta* (Texto Cidália Fernandes; Ilustrações Sandra Serra) – Figura 8).

Figura 8. História *A menina que não gostava de fruta*



Além do acima referido e como defende José António Gomes, citado por Martins e Mendes (2012): “[o]s contactos frequentes com o livro, em casa e nas atividades pré-escolares, constituem momentos privilegiados das experiências de pré-leitura”, assim como “favorece[m] a ligação afetiva aos livros e ao ato de ler” (p. 2).

Sintetizando o conteúdo da obra escolhida, esta relata a história de uma menina, a Joana, que não gostava nada de fruta. Ao longo da ação as frutas conversam com a Joana e dão-lhe vários motivos para ela as comer. “E foi assim que a Joana/ Naquele dia aprendeu/ a descobrir o milagre/ que a natureza nos deu” (Fernandes, 2002, p. 19).

Após a exploração do que o título da obra sugere, leu-se a história e questionou-se sobre quais os frutos que constavam na mesma.

Seguidamente, explorou-se os gostos das crianças em relação aos frutos presentes na história e questionou-se quais deles eram característicos do outono.

Considerando-se os interesses das crianças pela rima, foram relidas algumas quadras com o intuito de as crianças identificarem as palavras que rimavam nas mesmas.

Nesta sequência, pediu-se às crianças que indicassem outras palavras que rimassem com as palavras existentes na história, o que acabou por revelar a existência de um vocabulário amplo, considerando a faixa etária do grupo.

Claramente, o conhecimento das crianças mobilizado na utilização de várias palavras e na construção de um vocabulário alargado centra-se, fundamentalmente, no significado da mensagem oral e desenvolve-se, muitas vezes, de forma natural (Silva et al., 2016).

No dia seguinte deu-se continuidade à temática e conduziu-se o diálogo de forma a que as crianças chegassem à conclusão de que não basta seguir uma alimentação equilibrada: a higiene oral também detém um papel muito importante.

Com efeito, achou-se pertinente explorar o texto “O dente do Dinis”, da autoria de Catarina Águas (Figura 9).

Figura 9. Texto "O dente do Dinis", de Catarina Águas



À semelhança do que se sucedeu com a história *A menina que não gostava de fruta*, colocaram-se questões às crianças de forma a que assimilassem a informação contida no texto.

Note-se que foram capazes de responder a todas as questões com clareza e veracidade. Facilmente se aperceberam do quão é importante escovar os dentes e seguir uma alimentação equilibrada e variada.

Nesta linha, surgiu um momento de conversa sobre os alimentos saudáveis e não saudáveis que as crianças já conheciam e promoveu-se a realização de uma atividade de cariz cooperativo.

Inicialmente especificou-se em que consistia a tarefa e dividiu-se o grupo pelas três mesas e pelas áreas. Em cada mesa decorreram tarefas distintas: 1) recortar os alimentos Amigos do Dente e colar no cartaz adequado; 2) recortar os Inimigos do Dente e colar no cartaz referente ao mesmo; 3) terminar tarefas com o auxílio da Educadora Zélia. Após a distribuição dos materiais necessários para a realização das atividades, as crianças concretizaram as suas tarefas. Na figura seguinte (Figura 10) é possível visualizar o desenrolar da atividade e o respetivo produto.

Figura 10. Atividade cooperativa "Amigos e Inimigos do Dente"



Ressalte-se que a divisão do grupo se realizou com a intenção de promover o trabalho cooperativo, oferecendo às crianças oportunidades significativas para efetivarem interações verbais com os colegas e com as educadoras, mobilizando as suas experiências prévias para aquele contexto de aprendizagem (Morgado, 2003).

Deste modo, acredita-se que o desenrolar dos momentos foram propícios à aprendizagem das crianças e acarretaram uma sequência lógica. Evidentemente, prestou-se especial atenção à essência das atividades, procurando que fossem ao encontro das necessidades e características do grupo, desenvolvendo nele o prazer e a autonomia no processo de aprendizagem (Alves, 2004).

Assim, procurou-se fazer a diferença agindo de forma flexível e construtiva, dando resposta às motivações das crianças.

5.6.2 | *Vem aí o Pão por Deus*⁴

Ao longo da terceira e quarta semana de estágio desenvolveu-se a temática do pão por Deus, motivo pelo qual as atividades desenvolvidas estiveram inteiramente relacionadas com a tradição.

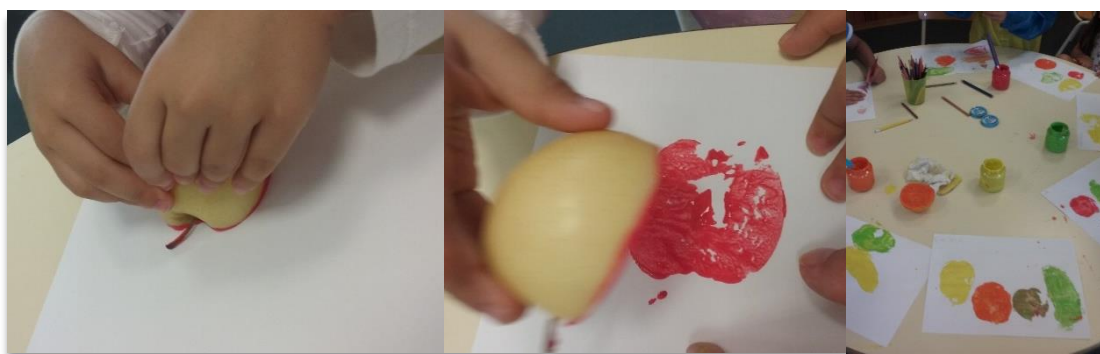
Partindo-se dos conhecimentos prévios das crianças, conversou-se acerca da celebração do pão por Deus e respetiva lenda. Tornou-se evidente que o grupo gostava de celebrar o pão por Deus com a comunidade escolar indo de sala em sala, partilhando frutos.

Perceba-se, assim, que através da partilha de ideias realizada, os conhecimentos anteriores das crianças tornaram-se mais vastos e completos, contribuindo para uma aprendizagem significativa (Mancini, 2015).

Desta forma, estimulou-se as crianças a realizarem os seus saquinhos do pão por Deus, utilizando pacotes de leite (anteriormente preparados) e decorando-os com recortes de desenhos e carimbos de fruta (Figura 11).

⁴ Os momentos descritos encontram-se elucidados no Apêndice 3. Planificação: Semana 3 e no Apêndice 4. Planificação: Semana 4.

Figura 11. Processo de carimbagem com fruta



Embora durante o decorrer da atividade as crianças evidenciassem desejo por fazer tudo ao mesmo tempo (desenhos e carimbos), após uma breve conversa aperceberam-se de que deveriam realizar as tarefas com calma, conseguindo, assim, um melhor desempenho.

Assim se confirma a organização do tempo de modo flexível, possibilitando que as crianças desenvolvessem o processo expressivo ao seu ritmo, e que retomassem a tarefa em diversos momentos, até ao seu término (Silva et al., 2016).

Saliente-se que, ao longo dos dias, procurou-se aproveitar o máximo de tempo para avançar na concretização dos saquinhos, desenvolvendo, paralelamente, capacidades expressivas e criativas nas crianças (Silva et al., 2016).

Ainda que as crianças sentissem dificuldade no acabamento das “asas” dos saquinhos recorrendo ao enrolamento com rafia, a mesma foi superada através da cooperação com as educadoras. Seguem-se os saquinhos terminados (Figura 12).

Figura 12. Saquinhos do pão por Deus



Sabendo-se que a música está presente no cotidiano das crianças desde muito cedo, a sua abordagem na EPE dá continuidade às emoções e afetos sentidos nestas experiências, promovendo o bem-estar da criança (Silva et al., 2016).

Neste sentido, no momento seguinte explorou-se a canção “Vem aí o Pão-por-Deus”, de Maria Lígia Brazão e realizou-se todos os procedimentos necessários para as crianças conhecerem a letra e a melodia (aquecimento vocal, entoação, assimilação e canto). Destaque-se que repetimos a canção várias vezes, dado que várias crianças desejaram realizar gestos e batimentos rítmicos, utilizando o corpo, para que os colegas imitassem.

Posteriormente, fez todo o sentido desenvolver um momento de dança, onde as crianças decidiram e apresentaram, em grupo, uma coreografia da canção trabalhada, aos colegas. “Através da dança, as crianças exprimem o modo como sentem a música, criam formas de movimento ou aprendem a movimentar-se expressivamente, respondendo a diversos estímulos...” (Silva et al., 2016, p. 57). Posto isto, crê-se que este momento contribuiu para o desenvolvimento motor, pessoal e emocional das crianças, pois para além de exercitarem o corpo, estiveram em constante interação com os colegas.

Por fim, ao longo da quarta semana, procurou-se adotar estratégias pedagógicas que contribuíssem para o progresso do grupo e para o seu gradual crescimento como seres pertencentes a uma comunidade.

Neste âmbito, para além da promoção de uma atividade relacionada com as artes visuais, alusiva aos frutos do pão por Deus, cuja estruturação concedeu ao alimento um efeito 3D (Figura 13), apresentou-se a história da *Maria Castanha*, de Maria Isabel Mendonça Soares.

Figura 13. Frutos com efeito 3D



Assim, concebendo ambientes de aprendizagem promotores do envolvimento significativo com a leitura, caminhou-se no sentido de as crianças desenvolverem aptidões e

comportamentos de leitores, que são essenciais para se tornarem, futuramente, leitores competentes e críticos (Mata, citado por Martins & Mendes, 2012).

Por fim, realizou-se um teatro de fantoches alusivo aos frutos do pão por Deus (Figura 14) por parte das estagiárias na EPE e celebrou-se essa festividade com a comunidade da EPE, indo de porta em porta, partilhando frutos da época (Figura 15). Saliente-se que nos dirigimos ao espaço exterior conhecido por “mandala”, onde as crianças, reunidas no chão, procederam à degustação dos seus frutos do pão por Deus.

Figura 14. Teatro de fantoches “Os frutos do pão por Deus”



Figura 15. Celebração do pão por Deus com a comunidade da EPE



Mediante o exposto, pode-se constatar que a compilação dos momentos referidos alcançou os objetivos delineados, contribuindo para que as crianças se relacionassem com os outros, desenvolvendo valores e atitudes integradoras de uma aprendizagem de qualidade.

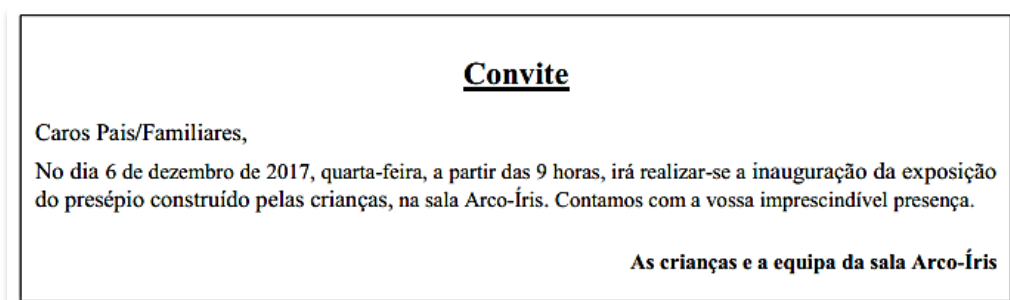
Desta forma, conclui-se que os obstáculos surgidos foram ultrapassados e que a participação conferida às crianças na vida do grupo lhes permitiu tomar iniciativas e arcar responsabilidades, fomentando atitudes de tolerância e respeito pela diversidade (Silva et al., 2016).

5.6.3 | O Natal nas Asas do Arco-Íris⁵

Durante a oitava semana de estágio pretendeu-se destacar a participação das crianças na vida do grupo.

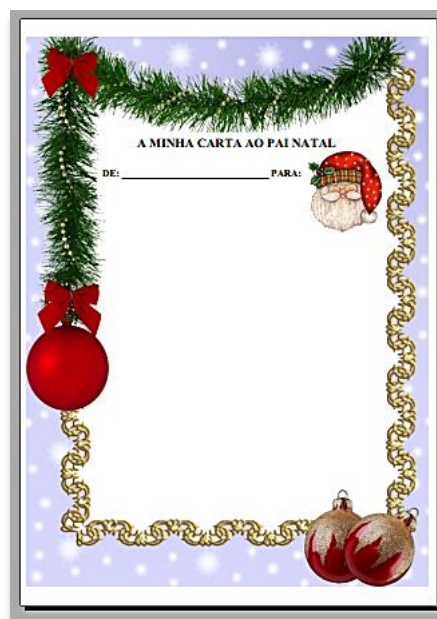
Num primeiro momento solicitou-se a decoração dos convites alusivos à inauguração do presépio Arco-Íris, a serem entregues aos encarregados de educação no dia seguinte (Figura 16).

Figura 16. Convites para a presença dos familiares na inauguração do presépio Arco-Íris



Entretanto, conforme as crianças terminavam a tarefa, iniciavam já a carta ao Pai Natal (Figura 17), desenhando o que pretendiam receber.

Figura 17. Estrutura da carta ao Pai Natal



⁵ Os momentos referidos encontram-se explanados no Apêndice 8. Planificação: Semana 8 e no Apêndice 9. Planificação: Semana 9.

Entenda-se que as restantes crianças exploravam as áreas lúdicas, como o habitual, alterando-se consoante a disponibilidade nas mesas. Para além disso, deu-se continuidade à atividade de modelagem das figuras do presépio (Figura 18).

Figura 18. Figuras do presépio modeladas



Promoveu-se, no dia seguinte, a entrega das cartas para o Pai Natal nos correios (Figura 19), após a visualização da peça de teatro “A Cigarra e a Formiga”.

Figura 19. Entrega das cartas para o Pai Natal



Concluída a modelagem das figuras do presépio, procedeu-se à sua pintura (Figura 20), realizada com um pequeno grupo de cada vez (cerca de três/quatro crianças). Foi evidente que as crianças estavam interessadas e motivadas pelas atividades propostas

Figura 20. Pintura das figuras do presépio



Durante a nona semana de estágio as crianças possuíram um papel ativo no quotidiano do grupo, sobretudo no que diz respeito ao presépio (formação, exposição/inauguração).

Nesta perspetiva, iniciou-se a semana dialogando com os pais/familiares sobre o presépio construído pelas crianças, convidando-os para a inauguração/exposição do mesmo.

Ressalte-se que todos os momentos de atividades orientadas visaram a conclusão das figuras do presépio, para que o mesmo pudesse ser inaugurado na quarta-feira.

Deste modo, chegado o tão esperado dia, colocou-se música de fundo alusiva ao Natal como acompanhamento deste momento de partilha.

Para que efetivamente a inauguração acontecesse, cada criança colocou, assim que chegou à sala, a sua figura no presépio (Figura 21), e trocámos ideias sobre qual a melhor disposição da mesma ao longo do espaço.

Figura 21. Acabamento do presépio Arco-Íris



Destaque-se que se procurou promover um ambiente favorável à divulgação do trabalho concretizado pelo grupo Arco-Íris, de maneira que o estabelecimento de uma relação positiva com os familiares foi uma preocupação e um objetivo constante.

Os pais/famílias e a instituição de EPE são dois contextos sociais que colaboram para a educação da mesma criança; por isso, é importante que exista uma boa relação entre estes dois sistemas (Silva et al., 2015).

Felizmente, o clima foi muito positivo e permitiu a socialização e a partilha desejada entre todos os intervenientes.

Assim sendo, cada criança mostrou aos familiares a figura do presépio que concretizou e apresentou todas as outras figuras, indicando o que cada uma representava. Os familiares e todo o grupo Arco-Íris desfrutou desse momento de convivência e partilha natalícia (Figura 22).

Figura 22. Momento de convivência e partilha



Note-se que alguns pais brincaram com os filhos nas áreas, assim como tiraram fotos dos filhos junto ao presépio, muito apreciado pelos mesmos.

De ressaltar que os familiares ficaram muito satisfeitos com esta iniciativa e que as crianças se mostraram ainda mais entusiasmadas e dedicadas pela sua aprendizagem ao verem as famílias envolvidas no seu trabalho.

Nesta senda, deu-se importância ao envolvimento das famílias nos projetos a serem postos em prática, suportando e fomentando o desenvolvimento afetivo, social e emocional de cada criança que compõe o grupo (DL n.º 241/2001).

Efetivamente, as experiências que a criança concretiza no jardim de infância têm influência nas relações familiares, pois aquilo que a criança refere em casa sobre o que realiza e aprende é motivo de conversa com os familiares, o que contribui para o interesse destes em participarem no processo educativo desenvolvido no estabelecimento educativo. Deste modo, a criança revela-se como mediadora entre a escola e a família (Silva et al., 2016).

5.7 | Projeto de Investigação-Ação

5.7.1 | Enquadramento do Problema

Ao longo das primeiras semanas de observação constatou-se que o grupo Arco-Íris apresentava algumas necessidades a nível da Formação Pessoal e Social. Deste modo, recorrendo à observação participante e aos registos efetuados, verificou-se que essas lacunas se evidenciaram de modo mais significativo durante as atividades de tapete, aquando da promoção de momentos de diálogo e de partilha de conhecimento.

As crianças evidenciaram dificuldade em esperar pela sua vez para falarem. Respondiam às questões e apresentavam a sua opinião ao mesmo tempo, gerando confusão. Foi necessário chamar à atenção muitas vezes e falar sobre a atitude correta a adotar.

Diário de Bordo, 09 de outubro de 2017

Foi notável que o grupo possuía uma enorme dificuldade em gerir frustrações, sobretudo em situações de jogo (saber perder) e de diálogo (saber esperar pela sua vez e escutar o outro), assim como demonstrava hesitações em resolver os conflitos sem a mediação do adulto.

Verifiquei que as crianças possuem alguns desentendimentos e revelam dificuldade em resolver os mesmos.

Diário de Bordo, 10 de outubro de 2017

Nesta linha de pensamento, acrescenta-se que para além das observações concretizadas, foi através de uma conversa informal com a Educadora Cooperante que se apurou que partilhávamos a mesma opinião acerca das relações entre as crianças do grupo.

Como consequência, achou-se importante dar ênfase à criação de ambientes propícios ao desenvolvimento da convivência em grupo, nutrindo nas crianças o desejo e a necessidade de comunicar com o outro, respeitando as diferentes opiniões, sem provocar pressão ou constrangimento. Assim, a minha ação pedagógica incidiu na Área de Formação Pessoal e Social, mais precisamente no Domínio da Convivência Democrática e Cidadania.

Entenda-se que para além das razões acima apontadas em relação à seleção da área a intervir, também outras situações foram motivadoras, tanto em contexto de rotina, como ao longo de atividades de exploração de histórias. Tome-se como exemplo o facto de as crianças demonstrarem dificuldade em esperar pela sua vez para participar, não respeitando a oportunidade do outro apresentar o seu ponto de vista. Neste âmbito, pretendeu-se fortalecer, ao longo do estágio, competências associadas ao respeito pelo outro, desenvolvendo uma atitude de partilha e responsabilidade social nas crianças (Silva et al., 2016).

Neste seguimento, e indo ao encontro d'*O Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância* (DL n.º 241/2001), procurou-se, ao longo da prática educativa, refletir acerca da realidade e encontrar respostas para as problemáticas encontradas, potencializando a convivência democrática e a autonomia das crianças do grupo Arco-Íris.

5.7.2 | Questão Orientadora da Investigação

Desde o instante em que se sinalizou a problemática do grupo Arco-Íris, essa tornou-se o foco de toda a planificação e, naturalmente, ação pedagógica.

Com o intuito de alcançar uma melhoria face ao problema detetado, refletiu-se sobre ele e desenvolveu-se pesquisas rigorosas para compreender melhor a problemática.

Com efeito, utilizando a metodologia de IA, pretendeu-se contribuir para o desenvolvimento da formação pessoal e social do grupo, adequando possibilidades de resposta à seguinte questão:

“Como desenvolver nas crianças do grupo Arco-Íris competências de convivência democrática e cidadania?”

5.7.3 | Estratégias de Intervenção

Após apurar qual a problemática carente de melhoria e tendo em conta as observações efetuadas no desenrolar semanal com o grupo Arco-Íris, planearam-se as atividades a serem desenvolvidas com as crianças, pretendendo estimular as suas capacidades e ampliar as suas potencialidades.

Assim sendo, as estratégias de intervenção recaíram sobre a operacionalização de várias experiências e tarefas que visavam nutrir as crianças com competências de convivência democrática e cidadania, fomentando no grupo uma atitude reflexiva e inculcando valores, como a partilha, tanto a nível do conhecimento, como a nível de vivências conjuntas (Ribeiro, 2002).

Considerando Pollard, citado por Seixas (1997) as estratégias de ação consistem, fundamentalmente, em formas de realizar interações em momentos específicos de modo a que os objetivos e interesses próprios sejam preservados ou concretizados.

Desta forma, as estratégias encontram-se intimamente ligadas ao poder e ao controlo. Por isso, as estratégias e metodologias adotadas foram as que se consideraram mais adequadas perante os interesses ambicionados e através delas procurou-se ativamente delinear e influenciar a aprendizagem do grupo de crianças da sala Arco-Íris (Seixas, 1997).

Nesta ordem de ideias, e com o objetivo de melhorar e/ou colmatar a problemática sinalizada no presente projeto de IA, estipularam-se e seguiram-se algumas estratégias, procurando-se desenvolver as seguintes aprendizagens nas crianças:

- Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social;
- Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros;
- Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que as rodeia;
- Conhecer e valorizar manifestações do património natural e cultural, reconhecendo a necessidade da sua preservação (Silva et al., 2016).

Sendo um dos princípios da IA relacionar as questões teórico-práticas de modo a divulgar a riqueza das experiências, aumentar as reflexões e aprofundar as questões (Gomes, Machado, Silveira & Oliveira, 2002), segue, então, a explicitação das estratégias postas em prática com o intuito de fortalecer nas crianças competências de convivência democrática e cidadania.

Considerando-se a importância de respeitar a intervenção do outro nos diálogos, ao longo da ação pedagógica procurou-se que as crianças tomassem consciência desse direito (intervir) e dever (respeitar). Neste sentido, tomando como exemplo a exploração da temática alimentação, em que as crianças participaram imenso, verificou-se que a estratégia de levantar o dedo para participar não estava a surtir resultado, de maneira que se optou por direcionar cada pergunta a uma criança em específico.

Note-se que, com o passar do tempo e graças à implementação das estratégias, baseadas sobretudo no diálogo e na reflexão, as crianças tornaram-se capazes de participar, esperando pela sua vez, assim como começaram a respeitar a vez dos colegas.

Pretendendo-se promover o espírito cooperativo no processo de aprendizagem, a tomada de decisões e a autonomia, incentivou-se constantemente as crianças a realizarem trabalhos em grupo.

De um modo geral, as atividades deste cariz iniciavam-se através de um diálogo, pretendendo-se desenvolver no grupo um espírito crítico construtivo e dava-se continuidade às mesmas através da divisão de tarefas e responsabilidades. Saliente-se que, de forma a desenvolver a autonomia das crianças, a recolha do material para os momentos de aprendizagem era concretizada pelas mesmas, sempre que possível.

Evidentemente, a promoção de atividades de grupo (Figura 23) fez com que as crianças procurassem chegar a um consenso em relação à divisão das tarefas, desenvolvendo, assim, uma conceção de cidadania participativa integradora de conhecimentos, competências, recursos e disposições para agir (Menezes, citada por Carvalho, Sousa & Pintassilgo, 2005).

Figura 23. Promoção de atividades de grupo

De forma a desenvolver nas crianças o respeito pelo outro, a partilha de vivências distintas, o respeito pela diversidade e uma atitude crítica, promoveu-se a apresentação dos trabalhos solicitados às famílias acerca da celebração do Natal nas suas casas (cada criança apresentou o seu testemunho aos colegas – Figura 24).

Figura 24. Partilha de experiências distintas

Ao explorar este tipo de atividades as crianças inteiraram-se tanto das vivências dos colegas, como da importância de aceitar as experiências e hábitos distintos, fazendo observações pertinentes e refletindo acerca das intervenções realizadas.

Atentando a questão deste projeto de IA, revelou-se pertinente dar ênfase à tradição do pão por Deus e à lenda de São Martinho. Nesta linha, através da celebração do pão por Deus e da realização da peça de teatro de sombras chinesas alusiva a São Martinho (Figura 25), realizadas em conjunto pelas três salas da EPE, procurou-se creditar as crianças com o valor da partilha, da solidariedade e da convivência em grupo, fazendo-as perceber a relevância de ajudar o próximo para se exercer um bom papel de cidadão.

Figura 25. Atividades conjuntas potencializadoras da convivência democrática e cidadania



Indubitavelmente, neste contexto irradiado de complexidade, torna-se fundamental questionarmos-nos como apoiar na construção de uma cidadania que possibilite que cada pessoa construa o seu destino, colaborando, solidariamente, para a melhoria do destino coletivo (Freire, citado por Carmo, 2014).

Nesta perspetiva, incentivou-se as crianças a criarem a “Árvore da Amizade” (Figura 26) com corações que continham uma mensagem proferida por cada criança sobre o que é ser amigo. Ao longo dos corações pode-se observar mensagens como: *Ser amigo é pedir desculpa; Ser amigo é não empurrar; Ser amigo é cuidar; Ser amigo é brincar...*

Figura 26. Construção da Árvore da Amizade



Desta forma, fez-se com que as crianças refletissem sobre as suas atitudes e procurassem melhorar o seu comportamento, caminhando em direção de se tornarem, elas mesmas, “bons amigos”.

Importa mencionar que, ao longo da ação pedagógica, deu-se continuidade ao preenchimento do quadro de tarefas, estritamente interligado com o tema do presente projeto,

uma vez que através do quadro as crianças dividiram responsabilidades e cumpriram os seus deveres.

De modo semelhante, procurou-se que as crianças respeitassem a diversidade e se solidarizassem com os outros (Silva et al., 2016). Nesta sequência, ergueu-se o projeto com a comunidade, que objetivou despertar uma atitude solidária e de partilha nas crianças e respetivas famílias, tornando o Natal de outras crianças mais feliz.

Como refere Barb Stuart, citado por Bennett e Pitman (2000), partilhar é muito mais do que brinquedos e bolachas, “tem a ver com toda a questão da responsabilidade cívica” (p. 23) e as crianças compreendem melhor se lhes dermos exemplos concretos, como foi o caso do projeto desenvolvido com a comunidade, explanado no tópico 5.8 do relatório.

Perante o exposto, as estratégias empregues para atingir as aprendizagens inicialmente referidas foram:

- Incentivar as crianças a cooperarem com os outros no processo de aprendizagem;
- Capacitar o grupo para fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, visando o bem-estar dos outros;
- Estimular a curiosidade das crianças, chamando a atenção para o que as rodeava;
- Questionar as observações das crianças;
- Escutar o que as crianças tinham para dizer, apoiando a explicitação das suas razões e chamando a atenção para a diversidade de opiniões e a importância de as respeitar;
- Acompanhar as experiências que as crianças realizavam, proporcionando um diálogo interativo entre elas e envolvendo-se nesse diálogo, realizando perguntas abertas, de modo a facilitar a construção conjunta do pensamento;
- Apoiar as crianças na procura de soluções para os problemas que se colocavam na vida do grupo e nas diferentes áreas de conteúdo (Silva et al., 2016).

5.7.4 | Fases do Projeto

O cronograma abaixo exposto (Quadro 5) especifica as distintas etapas pelas quais este projeto atravessou. Saliente-se que este projeto foi desenvolvido ao longo da intervenção pedagógica, no intervalo de tempo compreendido entre 9 de outubro e 11 de dezembro de 2017.

Quadro 5. Cronograma referente às distintas fases do projeto com o grupo Arco-Íris

CRONOGRAMA												
FASES DO PROJETO		DURAÇÃO										
		OUTUBRO				NOVEMBRO				DEZEMBRO		
		Semanas										
		1ª	2ª	3ª	4ª	1ª	2ª	3ª	4ª	1ª	2ª	
PLANEAR	Observação e recolha de dados											
	Identificação do problema											
	Revisão preliminar											
	Definição de estratégias											
AGIR	Operacionalização das estratégias											
REFLETIR	Recolha e análise de dados											

5.8 | Projeto com a Comunidade Educativa

A prática pedagógica desenvolvida com as crianças da sala Arco-Íris tornou possível a concretização de um projeto que englobou toda a comunidade educativa. Nesta senda, entenda-se que, de acordo com Silva et al. (2016), a colaboração das famílias e restantes membros da comunidade conduz ao alargamento e enriquecimento das situações de aprendizagem.

Desta forma, o projeto realizou-se em cooperação com duas colegas (também estagiárias na EB1/PE da Achada, na altura) e ainda que a nossa intervenção incidisse apenas na EPE, a vertente do 1.º CEB foi contemplada no nosso projeto, bem como os familiares das crianças da Instituição e toda a equipa de profissionais.

Procurando-se ir ao encontro das particularidades e necessidades da comunidade e considerando-se o PEE “Crescer em Harmonia”, reconheceu-se pertinente promover a importância de valores como a partilha e a solidariedade.

O projeto iniciou-se com uma revisão preliminar acerca da importância da Educação para a Cidadania e Valores, uma educação que visa desenvolver a formação de indivíduos responsáveis, autónomos e solidários.

De seguida, caminhou-se no sentido de consciencializar a comunidade escolar, priorizando a aprendizagem de valores como a “partilha”, que se inicia com a família e se prolonga até a vida adulta.

Sucintamente, o projeto consistiu na dramatização de uma peça de teatro (Figura 27) que teve lugar no dia 4 de dezembro de 2017 e foi redigida em cooperação com as colegas. A peça intitulava-se “Vamos tornar o Natal mais feliz” e, resumidamente, retratou uma família cujas crianças não compreendiam o verdadeiro sentido do Natal, importando-se apenas com as prendas que desejavam. Neste sentido, a mãe conversou com as filhas e fê-las perceber que o mais importante no Natal era a presença de uma família feliz e a existência de valores como a partilha e a solidariedade.

Figura 27. Dramatização da peça de teatro “Vamos tornar o Natal mais feliz”



Note-se que ao longo da dramatização intercalaram-se momentos musicais, envolvendo a participação das crianças. Terminada a dramatização entregou-se um peditório a cada criança, que por sua vez o entregaram aos familiares. Neste peditório solicitou-se a colaboração das

famílias na entrega de bens materiais e alimentares a serem oferecidos, posteriormente, à Instituição Centro de Reabilitação Psicopedagógica da Sagrada Família (Figura 28).

Figura 28. Bens recolhidos entregues no Centro de Reabilitação Psicopedagógica da Sagrada Família



Considerou-se a quantidade de oferendas (Figura 29) e entregou-se, também, jogos lúdicos na EB1/PE da Achada e roupas na Instituição Polo Sociocomunitário de Machico.

Figura 29. Bem conseguidos



De facto, a contribuição das famílias revelou-se incontornável, e como é mencionado nas OCEPE (Silva et al., 2016), “Os pais/famílias, enquanto primeiros e principais responsáveis pela educação das crianças, têm o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos” (Silva et al., 2016, p. 29).

5.9 | Reflexão Crítica à Prática Pedagógica na Sala Arco-Íris

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

Alexandre Lemos (n.d.).

Encarando as crianças à semelhança do proferido por Lemos, foi através das suas singularidades, disparidades, interesses e necessidades que se esclareceram e aprofundaram as minhas competências de ação a nível da EPE, pois como afirma Estrela (1990), “só através de uma prática pedagógica (...) se tornará possível ultrapassar o empirismo e fazer inflectir definitivamente a atitude tradicional que reduz a Pedagogia a uma arte” (p. 26).

Tendo por base a Lei Quadro da EPE (Lei n.º 5/97), a EPE corresponde à primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, é complementar da ação educativa da família e deve auxiliar a formação e a evolução equilibrada da criança.

Assim sendo, baseando-se na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86) e nas OCEPE (Silva et al., 2016) orientou-se a intervenção pedagógica com o grupo Arco-Íris, procurando-se desenvolver ao máximo as suas potencialidades.

Com efeito, no decorrer das sessões de prática pedagógica evidenciou-se a proximidade conquistada com o grupo, que se mostrou motivado com a minha presença. Portanto, foi num grupo heterogéneo, predisposto a aprender e participativo que se desenrolou a observação e intervenção na vertente da EPE.

Consequentemente, o planeamento de atividades que se efetuou visou estimular as capacidades das crianças, proporcionando-lhes diversas experiências, fomentando uma atitude reflexiva e inculcando valores (Ribeiro, 2002).

Deste modo, os momentos desenvolvidos apelaram, na sua maioria, à criatividade, sabendo que esta, quando praticada, contém mecanismos próprios de motivação autónoma, criadora, ela própria, de criatividade (Balanchó, 1994).

Indo ao encontro de Dean, Marchesi e Martín, citados por Morgado (2004), proporcionou-se um clima acolhedor e de confiança, visto que “o estabelecimento de um clima

relacional, afectivo e emocional baseado na confiança e aceitação mútuas, parece constituir um factor extremamente contributivo para a qualidade da acção educativa” (p. 97).

Neste seguimento, recorreu-se ao *feedback* positivo para comunicar às crianças o modo como estavam a levar a cabo as tarefas propostas, para que assim fossem capazes de alcançar padrões claros e construtivos, atingindo uma melhoria contínua na sua aprendizagem (Pérez, 2009).

Procurou-se, ao longo dos momentos, oscilar entre atitudes firmes e carinhosas, ambicionando o prevaecimento de um ambiente propício à progressão das capacidades de todo o grupo. Sobre isto, Mauco (1975) refere: “só o educador que alcançou um pleno domínio de si próprio ou um conhecimento suficiente das suas tendências profundas pode afirmar-se com firmeza e ser respeitado (...) pela criança” (p. 116).

Partindo da mesma opinião que Morgado (1999), todos os materiais e recursos utilizados na realização das atividades foram objeto de preparação prévia, de forma a minimizarem-se os incidentes durante o desenrolar das mesmas.

Portanto, nesta experiência procurou-se agir tendo em consideração as diferentes características das crianças, auxiliando-as, sempre que possível, na concretização das suas tarefas e atividades.

A colaboração diária na rotina das crianças e nas atividades foi uma constante e permitiu assimilar que, no trabalho desenvolvido com as crianças, o produto final não é o mais importante, mas sim todo o processo que está subjacente à realização das atividades.

De acordo com Sá (2001) “ser autónomo é ser capaz de agir, é ser independente, é saber respeitar o semelhante, é saber assumir responsabilidades, é, em suma, saber ser e saber viver com os outros” (p. 16). Nesta senda, caminhou-se no sentido de promover, frequentemente, a autonomia das crianças, pretendendo-se futuros cidadãos responsáveis, justos, solidários e com espírito colaborativo.

Em suma, o processo de aprendizagem com as crianças da sala Arco-Íris foi indubitavelmente uma mais-valia para a minha formação, colaborando para o meu enriquecimento pessoal e profissional.

Este desafio destacou-se pela presença de uma atitude otimista, na medida em que acredito que o EI deve ser capaz de transformar sonhos em realidades, percebendo que tem “nas mãos” uma parte fundamental do seu próprio futuro e do futuro do seu grupo de crianças

(Neto, Marujo & Perloiro, 2004). Assim, sem dúvida alguma, o EI perpetua-se em cada criança que educa.

Capítulo 6 | Prática Pedagógica no 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

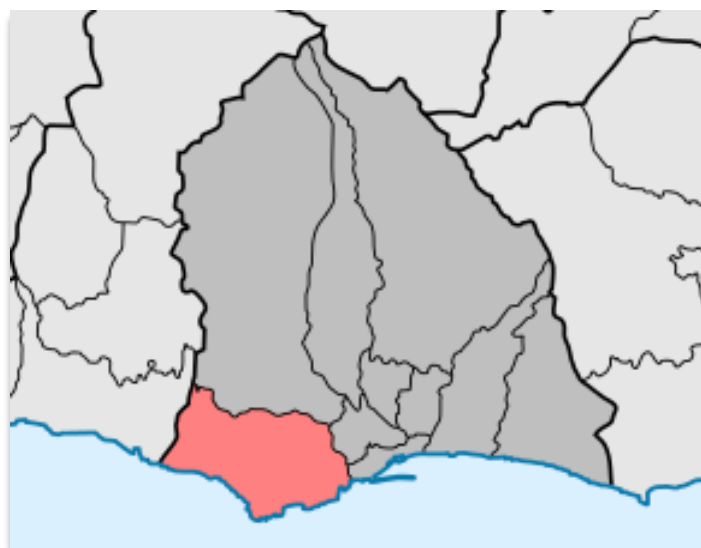
“A operacionalização de um modelo de gestão diferenciada da sala de aula passará, necessariamente, pela assunção muito clara de que as atividades ou tarefas de aprendizagem a desenvolver com, e pelos alunos, deverão ser organizadas num pressuposto de diversidade para que possam acolher positivamente as diferenças presentes nos alunos” (p. 107).

Morgado, in *Qualidade, inclusão e diferenciação*, 2003.

6.1 | Caracterização do Meio Envoltente: Freguesia de São Martinho⁶

A EB1/PE e Creche da Nazaré situa-se no concelho do Funchal, especificamente na freguesia de São Martinho (Figura 30), Bairro Social da Nazaré.

Figura 30. Freguesia de São Martinho



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

A freguesia de São Martinho pertence às designadas freguesias da periferia da cidade do Funchal e possui uma área de 782 hectares. De acordo com os resultados provisórios dos censos de 2011 é a segunda maior freguesia do Funchal e da Região Autónoma da Madeira.

⁶ A informação aqui referida foi extraída do PEE da EB1/PE e Creche da Nazaré (2016-2020) e é válida para a caracterização do meio da prática seguinte.

São Martinho é visto como um local de oposições (o antigo e o moderno; o urbano e o rural), onde é possível encontrar algumas vivendas e muitas quintas, na sua maioria concernentes a particulares.

Relativamente aos recursos e instituições existentes em São Martinho, o quadro seguinte (Quadro 6) sintetiza-os.

Quadro 6. Recursos e instituições presentes em São Martinho

<i>Associações Culturais</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Casa do Povo de S. Martinho • Galeria de arte “Espaço Arte” da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco. • Grupo Folclórico de São Martinho • Casa do Povo de São Martinho • Junta de Freguesia de São Martinho • Biblioteca Municipal Calouste Gulbenkian • Associação Reinventa
<i>Serviços de Carácter Social</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Regime de Guarnição N.º 3 • Farmácia da Nazaré • Santander Totta • CTT • Centro de Saúde da Nazaré • NOS Madeira • Sede dos Escuteiros (Paróquia da Nazaré) • Centro de Apoio aos Doentes de Alzheimer
<i>Educação</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Creches e Jardim-de-infância privados: <ul style="list-style-type: none"> ○ Primaveras ○ Jardim-escola João de Deus ○ O Canto dos Reguilas I ○ O Canto dos Reguilas II • Escolas do Ensino Básico e Secundário com/sem Unidades de EPE públicos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco ○ EB1/PE de São Martinho ○ EB1/PE da Ajuda
<i>Recursos Desportivos</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Estádio dos Barreiros • Campos Polivalentes do Bairro da Nazaré • Associações Desportivas e Recreativas • Clube Desportivo “O BARREIRENSE” • Grupo Desportivo “ALMA LUSA” • Centro de Ténis da Madeira • Centro de Atletismo da Madeira • Clube Naval do Funchal • Clube Amigos do Basquete

Analisando o quadro anterior verifica-se uma riqueza de recursos e instituições presentes no meio, sendo de destacar o papel da Junta de Freguesia de São Martinho, que apoia

a EB1/PE e Creche da Nazaré, nomeadamente nas atividades de Natal, Páscoa, Dia da Criança e ESCOLArtes, sem esquecer a ajuda que presta na obtenção de material diverso, na realização de deslocações e na promoção de atividades.

6.2 | Caraterização da Instituição Educativa: Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré⁷

A EB1/PE e Creche da Nazaré (Figura 31) é uma instituição educativa pública situada na Avenida do Colégio Militar, no Bairro Social da Nazaré, pertencente à freguesia de São Martinho, concelho do Funchal. A população envolvida é oriunda de diversos estratos sociais e a escola abrange não só crianças do Bairro Social da Nazaré, como também crianças oriundas de outras zonas do Funchal e de outros concelhos da região.

Figura 31. EB1/PE e Creche da Nazaré



Fonte: <https://ecoescolas.abae.pt/plataforma/index.php?p=schoolpage&id=1424>

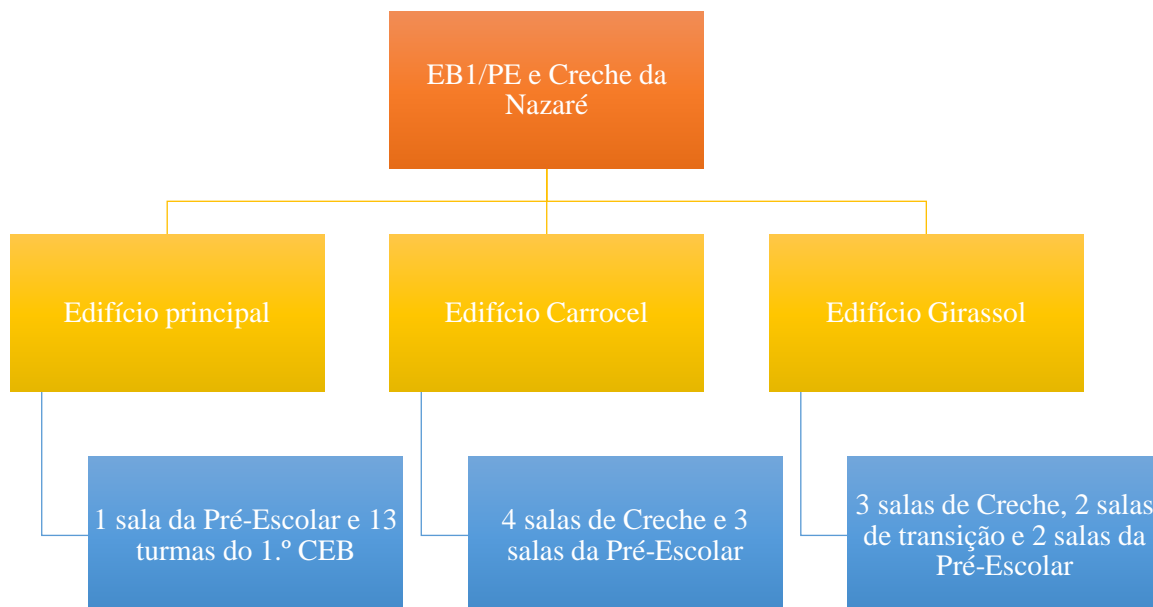
⁷ A informação aqui mencionada foi retirada do PEE da EB1/PE e Creche da Nazaré (2016-2020) e é válida para a Caraterização da Instituição da prática seguinte.

A EB1/PE e Creche da Nazaré está integrada no regime de Escolas a Tempo Inteiro, operando com este regime deste o ano letivo de 97/98.

Num momento inicial, a escola funcionava apenas com o 1.º CEB e Pré-Escolar. No ano letivo de 2016/2017 ocorreu a fusão dos infantários Carrocel e Girassol com esta escola e esta passou a denominar-se EB1/PE e Creche da Nazaré. Desde modo, a sua oferta formativa inclui a Creche (dos 0 aos 3 anos), a EPE (dos 3 aos 6 anos de idade) e o 1.º CEB (a partir dos 6 anos de idade).

No que diz respeito aos edifícios, o gráfico abaixo explana o seu funcionamento (Gráfico 5).

Gráfico 5. Funcionamento dos edifícios



De ressaltar que nas valências Creche e Pré-Escolar as equipas de sala são formadas por dois EI e duas assistentes operacionais de apoio educativo e no 1.º CEB existe um professor titular em cada turma.

O quadro que se segue (Quadro 7) expõe, sucintamente, os diferentes espaços presentes no edifício principal da Instituição.

Quadro 7. Espaços do edifício principal da Instituição

Espaços interiores	
Gabinete de direção Secretaria Sala de professores/educadores Salas de aulas 1.º CEB – atividades curriculares Sala de Educação Pré-Escolar Sala TIC Sala de Inglês Sala de Expressão Musical e Dramática Sala de Expressão Plástica Salas de Estudo Sala de Apoio Pedagógico - Ensino Especial	Sala de Apoio/Clubes Biblioteca Sala de apoio à biblioteca Reprografia Refeitório Economato Cozinha Arrecadações pequenas Vestiário de pessoal não docente Bar Salão polivalente
Espaços exteriores	
Campo polidesportivo Pátios semicobertos	Parque infantil Horta pedagógica

Por fim, ressalte-se que a EB1/PE e Creche da Nazaré tem como missão facilitar a formação e o desenvolvimento global da criança/aluno, visando a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. Ambiciona, de igual modo, ser um estabelecimento de educação/ensino público de referência na comunidade, através da qualidade nas suas práticas pedagógicas e na formação de cidadãos com sentido democrático, crítico e criativo.

6.3 | Caraterização da Sala⁸

Entendida como um espaço onde se promovem múltiplas oportunidades de aprendizagem, a sala de aula acarreta um papel de relevo no processo educativo.

De acordo com Lemos e Carvalho (2002):

⁸ A descrição aqui realizada é válida para a caraterização da sala da prática pedagógica seguinte.

...entrar numa sala de aula é penetrar num espaço que ainda está por fazer, na medida em que, quem o penetra fisicamente, o vai inevitavelmente preenchendo com a sua história de vida, e tudo o que dela vai emergindo para que o pensar, o sentir e a vontade de cada um sejam já uma construção, com um determinado alicerce, um tempo e um espaço já vividos, um passado, enfim, que não pode ser apagado, donde emana uma perspectiva única de futuro (p. 60).

Deste modo, a organização da sala do 2.ºA (Figura 32) refletia a perspetiva metodológica da docente titular de turma, que encarava o espaço como um ambiente promotor de aprendizagens significativas e, por isso, realizava a sua gestão caminhando nesse sentido.

Figura 32. Sala da turma 2.º A



Note-se que pelo facto de a sala ser partilhada com a turma do 4.º A, no turno da tarde, inicialmente as mesas estavam dispostas em “U”, com a particularidade de, na zona central, estarem dispostas aos pares.

Posteriormente, optou-se por realizar modificações na disposição das mesas, como é visível na figura 32, passando as mesmas a estarem organizadas por fileiras. Esta mudança ocorreu mediante uma negociação por parte das docentes que partilhavam o espaço.

Claramente esta alteração passou a proporcionar uma circulação mais eficaz por todo o espaço e aumentou o nível de rendimento dos alunos, que se mostraram mais atentos. Assim, considera-se que o clima da sala e a respetiva organização era estimulante e motivadora.

A sala caracterizava-se por ser ampla e dispunha de duas janelas grandes na sua lateral direita (colocando-se de costas para o quadro), que possibilitavam uma boa iluminação (Figura 33).

Figura 33. Lateral direita da sala do 2.ºA



Na lateral esquerda da sala, logo à entrada, existia uma pequena estante com livros e trabalhos realizados pela turma, a serem utilizados e consultados quando necessário (Figura 34).

A sala possuía vários armários onde se colocavam cadernos, capas, manuais escolares e materiais coletivos imprescindíveis à concretização das atividades. Nos cacifos eram ainda guardados recursos lúdico pedagógicos, protegidos com cadeados (Figura 34).

Figura 34. Recursos da sala do 2.ºA



Junto ao quadro estava um placar que continha o calendário com os aniversários, o quadro das tarefas semanais, o quadro do comportamento, o alfabeto, noções sobre frações e sobre comprimento e área, assim como o programa de aplicação de fluor e o quadro de anotação das idas à horta (Figura 35).

Figura 35. Placar informativo da turma do 2.º A



Nas paredes e nos placares expunham-se os trabalhos dos alunos, assim como se afixavam informações inerentes aos conteúdos abordados, como a tabuada, as figuras e os sólidos geométricos, as horas, as direções, entre outros (Figura 36).

Figura 36. Informações e trabalhos expostos



Em vista do referido, verifica-se que a sala do 2.º A possibilitava a realização simultânea de diversas atividades e possuía alguns indicadores que estruturavam a sua utilização (planos de atividades, instruções sobre rotinas, registros de tarefas, etc.).

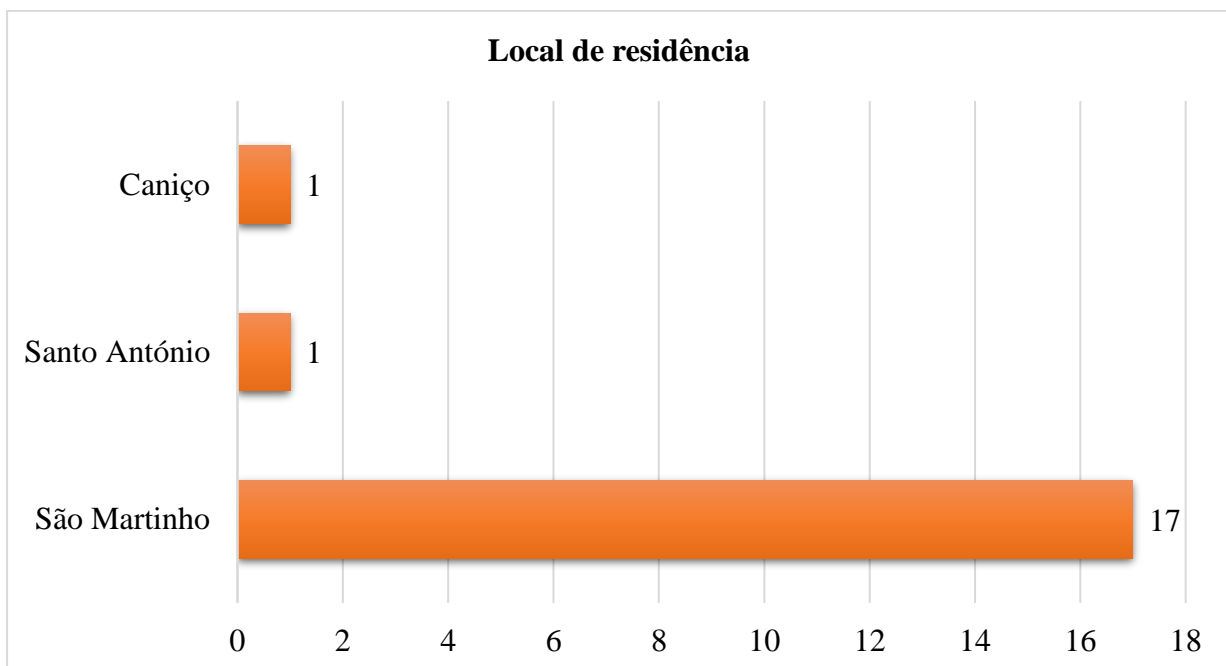
Para além disso, pode-se concluir que se considerava um espaço confortável, agradável e funcional, o que significa, conforme Morgado (2001), que a sua organização era adequada e facilitadora, tendo em conta as tarefas a realizar e as aprendizagens a promover.

6.4 | Caraterização da Turma

A turma do 2.º A era constituída por 19 alunos, 13 do género feminino e seis do género masculino, que se encontravam na faixa etária dos 7-9 anos (até 31 de dezembro de 2017).

Os alunos eram oriundos de São Martinho, Santo António e Caniço (Gráfico 6). Todos os alunos da turma frequentaram a Pré-Escolar e dois deles tiveram adiamento de matrícula devido às dificuldades que evidenciavam.

Gráfico 6. Local de residência dos alunos do 2.º A



Relativamente à generalidade dos alunos, as suas famílias apresentavam um índice médio de escolaridade, média qualificação profissional e, consequentemente, um nível de rendimento familiar médio. Existiam, inclusive, três alunos que pertenciam a famílias com um nível social económico baixo.

Em traços gerais, a turma era interessada, responsável, motivada, aplicada, respeitava as regras e participava nas atividades e diálogos de forma pertinente. Os alunos demonstravam um bom vocabulário, sendo capazes de relatar experiências e ideias com uma sequência lógica.

Por outro lado, a disparidade entre os ritmos de aprendizagem era evidente nas duas alunas com NEE (que se encontravam a nível de primeiro ano e apresentavam dificuldades em todas as áreas curriculares) e nos seis alunos que possuíam Apoio Pedagógico Acrescido. Perceba-se que as alunas com NEE somente acompanhavam a turma na área curricular de Estudo do Meio, pois a aprendizagem da leitura e da escrita não estava consolidada e apenas conheciam alguns números, resolvendo, assim, apenas problemas ou operações simples.

Na maioria dos momentos os alunos mostravam-se atentos e motivados. Contudo, a falta de hábitos de estudos era evidente e várias vezes não realizavam os trabalhos de casa. Com o decorrer da prática notou-se uma melhoria a este nível.

Por vezes a turma demonstrava atitudes de entreajuda, no entanto notava-se alguma resistência na realização de atividades cooperativas, sobretudo por parte dos alunos mais empenhados face aos que apresentavam mais dificuldades e/ou menor interesse pela sua aprendizagem.

Em relação às Expressões, os alunos mostravam-se empenhados e dedicados, em especial pela Expressão e Educação Físico-Motora, onde mostravam maior cooperação com os companheiros, tanto em jogos como em exercícios. Saliente-se que na área de Expressão e Educação Plástica os alunos revelavam imaginação, criatividade e sensibilidade estética, fazendo-lhes transparecer nos trabalhos desenvolvidos.

De um espírito curioso e crítico, os alunos do 2.º A apreciavam a área de Estudo do Meio, manifestando esse agrado através da partilha de experiências, da formulação de questões e da procura de respostas.

Embora um grupo de alunos revelasse alguma dificuldade na construção de sequências de frases, a turma evidenciava particular interesse por atividades alusivas ao Português. Desde os momentos de diálogo, leitura e interpretação, até aos momentos de redação e apresentação, os alunos esforçavam-se para mostrar o seu nível de aprendizagem. Acrescente-se que alguns alunos tinham um grande à vontade no relato de acontecimentos e faziam-no com clareza.

Por fim, observou-se que a maioria dos alunos com dificuldades no Português evidenciavam um melhor rendimento na Matemática, sobretudo em relação ao raciocínio

lógico. No entanto, a nível geral, a turma demonstrava certa dificuldade na resolução de problemas.

6.5 | Momentos de Aprendizagem

Ao longo da prática pedagógica desenvolvida no 2.º A, conquistou-se a liberdade para criar e desenvolver atividades lúdicas com a turma, tendo em consideração as suas dificuldades e capacidades, objetivando o desenvolvimento integral de cada aluno.

Neste sentido, para além de tantos outros momentos de aprendizagem proporcionados à turma do 2.º A, abaixo constam a descrição e a reflexão acerca de três atividades que estão direcionadas para o Português; a Expressão e Educação Plástica; a Matemática e o Estudo do Meio.

6.5.1 | *Palavra puxa Palavra*⁹

Esta atividade alusiva ao Português e à Expressão e Educação Plástica foi uma das diversas tarefas que se promoveram considerando a lacuna detetada na turma (dificuldades a nível da escrita). Assim sendo, de forma a interligar este momento do dia com o momento anterior (exploração do texto “A senhora Duquesa quer leite”, de Alice Vieira), dialogou-se em grande grupo sobre o conteúdo do texto e questionou-se sobre o que fazia falta à Duquesa. De imediato, os alunos responderam o previsto: dinheiro.

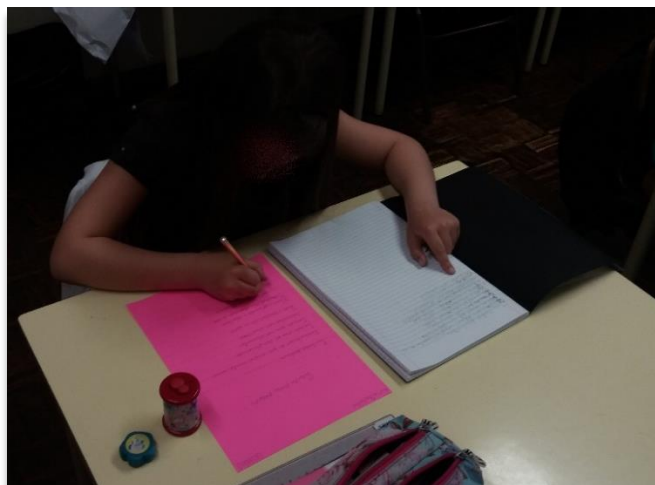
Saliente-se que o saber dialogar frutuosamente com os colegas e com a docente consiste numa competência social e este tipo de competências devem ser desenvolvidas desde criança (Valadares & Moreira, 2009). Portanto, para além de competências a nível da escrita, com a atividade em questão expandiram-se também competências sociais.

Posteriormente, solicitou-se à turma que realizasse, individualmente, a atividade “Palavra puxa palavra”: os alunos escreveram uma frase e continuaram a escrever, utilizando em cada linha a última palavra da frase anterior. As frases foram escritas, primeiramente, no caderno, e após a correção, numa folha colorida (Figura 37). De destacar que foi referido aos

⁹ Os momentos descritos encontram-se explanados no Apêndice 26. Planificação: Semana 6.

alunos que a primeira frase deveria terminar com a palavra “dinheiro”. Aqueles que terminaram mais cedo ilustraram as frases criadas.

Figura 37. Cópia das frases para a folha colorida



Refira-se que, consoante o decorrer da atividade, circulei pela sala e orientei o trabalho dos alunos (Perrenoud, 1995). Do mesmo modo, ofereci-lhes *feedback*, que como Lopes e Silva (2010) afirmam, não é somente algo fornecido aos alunos pelo professor, mas também algo fornecido pelos alunos ao professor, na medida em que possibilita ao professor conhecer a eficácia da sua abordagem e das suas escolhas metodológicas.

Em traços gerais, o desempenho dos alunos evidenciou-se positivo, sendo que até os alunos com mais dificuldades procuraram ajuda para a realização da tarefa da melhor forma possível. Ainda que com algumas lacunas na escrita, as frases possuíam lógica e sobressaíam pela sua criatividade. Portanto, este trabalho individual revelou-se essencial, não só para a avaliação dos alunos, como também para que estes tivessem a perceção das suas dificuldades e se questionassem de que forma poderiam superá-las (Morgado, 2003).

De acordo com o Ministério da Educação (2004), é essencial que, na aprendizagem da Escrita e da Leitura, se mobilizem situações de diálogo, de confronto de opiniões e se fomente a curiosidade de aprender. Neste sentido, acredita-se que estes aspetos foram estimulados através de uma atitude construtiva e incentivadora ao longo da atividade em questão.

Note-se que o que poderá ter corrido menos bem foi o facto de alguns alunos não terem compreendido a regra da sequência das frases, isto é, não respeitaram que a frase seguinte tinha que começar pela última palavra da frase anterior. Não obstante, graças ao olhar atento perante o trabalho da turma, detetou-se rapidamente esta lacuna e clarificou-se, novamente, a tarefa. Deste modo, as frases foram corrigidas e alcançou-se um resultado muito positivo.

No momento final, alguns alunos apresentaram o seu “Palavra puxa Palavra” à turma pois considerando-se que a linguagem assume um papel fundamental na aprendizagem, Dean, citado por Morgado (2003) refere que é essencial, o aluno, em contexto sala de aula, possuir oportunidades significativas para realizar interações verbais com os colegas e o professor, mobilizando para ambos as suas experiências e o seu trabalho. Desta forma, a comunicação na sala de aula assume-se crucial, pois como menciona Vygotsky, citado por Valadares e Moreira (2009), a interação social desempenha um papel essencial na cognição.

É possível observar alguns trabalhos nas figuras que se segue (Figuras 38 e 39).

Figura 38. Exemplos de "Palavra puxa Palavra"

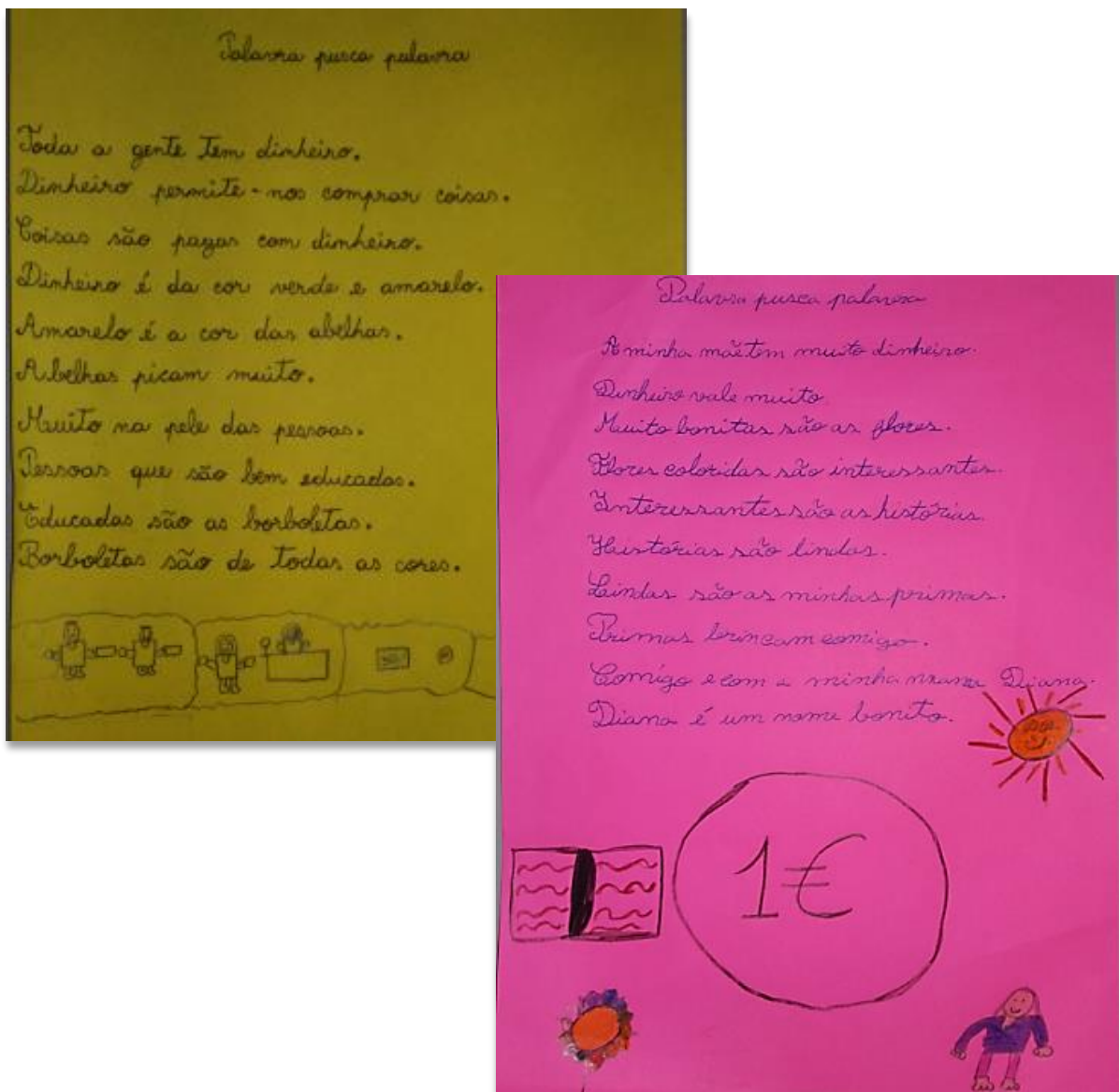
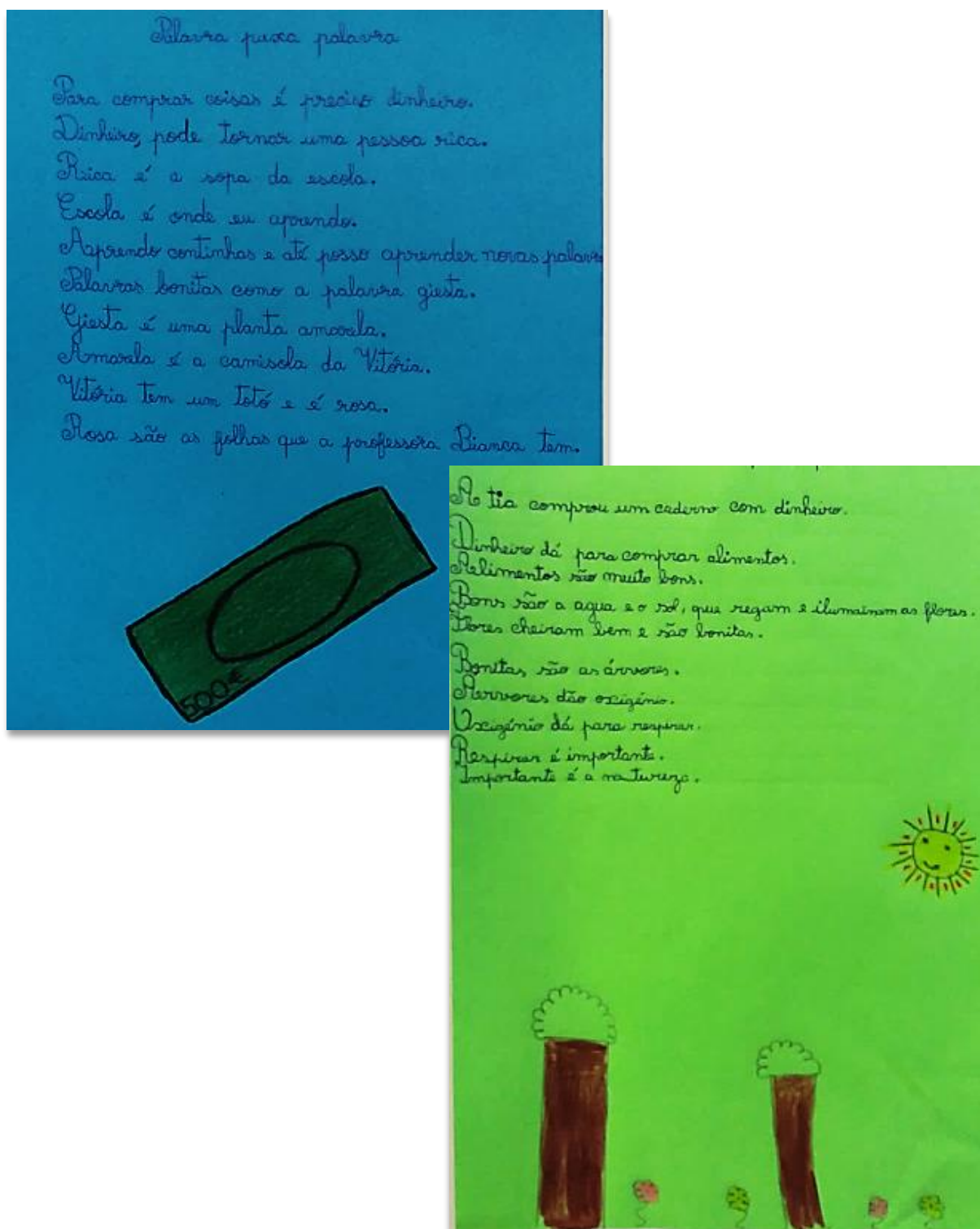


Figura 39. "Palavra puxa Palavra" terminados



6.5.2 | *Descobre medindo*¹⁰

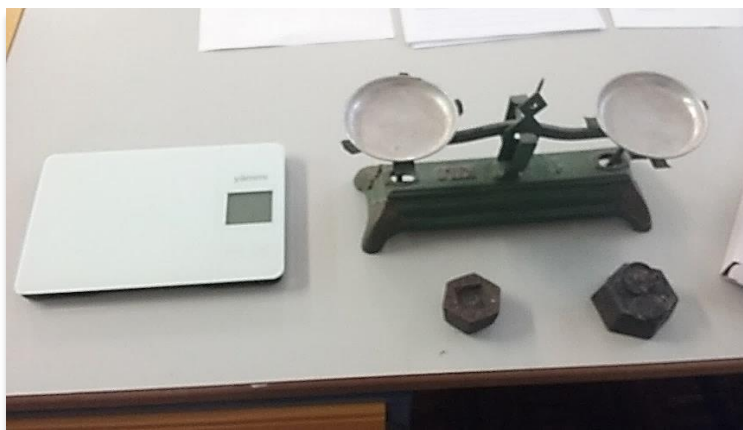
Encarando a ação pedagógica como uma prática coletiva e refutando o aspecto unicamente individual da aprendizagem, procurou-se dar ênfase ao trabalho colaborativo e partilhado, abarcando no processo educativo experiências de aprendizagem que abrangessem toda a turma.

Deste modo, alusiva ao conteúdo “Massa”, a atividade foi iniciada através de um pedido feito a dois alunos, nomeadamente que selecionassem um material presente nas suas mesas (não poderiam ser iguais). De seguida, os alunos dirigiram-se à frente da turma, mostraram os objetos e referiram qual o que consideravam ser mais pesado.

Perceba-se que esta estratégia de solicitar aos alunos um palpite acerca da massa dos objetos vai ao encontro da *Organização curricular e programas: Ensino Básico – 1.º ciclo* (ME, 2004), que refere que a curiosidade pela medida e o gosto em prever medidas deve ser estimulado, dado que as estimativas que os alunos realizarem serão tanto mais próximas do real quanto mais medições de objetos efetuarem.

Nesta ordem, prosseguiu-se com um diálogo acerca da massa de ambos os objetos e procedeu-se à descoberta da massa dos mesmos, utilizando as balanças (Figura 40).

Figura 40. Balanças utilizadas na atividade "Descobre medindo"



Para além dos objetos escolhidos pelos alunos, compararam-se as massas de objetos selecionados pela docente, de forma a que se observasse uma diferença maior entre as massas (Figura 41).

¹⁰ Os momentos descritos encontram-se elucidados no Apêndice 24. Planificação: Semana 4.

Figura 41. Comparação da massa do pacote de arroz e do estojo



Posteriormente, perguntou-se à turma qual era a unidade principal das medidas de massa e os alunos mostraram-se pensativos. No meio daquele silêncio, um aluno referiu, entusiasmadamente e assertivamente: “quilograma!”.

Descoberta a unidade principal das medidas de massa, redigiu-se, no quadro, o título “A massa” e por baixo, a seguinte frase: *A unidade principal das medidas de massa é o quilograma e representa-se por kg.* Os alunos copiaram a informação para o caderno de Matemática para que, posteriormente, o estudo e a assimilação de conteúdos fossem mais produtivos.

No momento subsequente, procedeu-se à pesagem dos alunos recorrendo a uma balança digital (Figura 42), de forma a elaborar-se um gráfico de barras representativo do peso de todos os alunos da turma, registou-se o peso dos alunos no quadro (os alunos copiaram para o caderno) e demos início à construção do gráfico, em grande grupo.

Figura 42. Pesagem dos alunos



Para o preenchimento do gráfico, entregou-se a cada aluno uma tira de cartolina a ser recortada tendo em conta o peso de cada um. Realizado o procedimento, a tira de cartolina foi colada no gráfico. Saliente-se que esta atividade necessitou de mais tempo do que o programado, motivo pelo qual a ficha de exercícios a realizar nesse dia passou para o dia seguinte. Abaixo apresenta-se o resultado da sequência de atividades (Figura 43).

Figura 43. Gráfico do Peso do 2.ºA



Acredita-se, portanto, que esta sequência de momentos teve uma implicação positiva na aprendizagem dos alunos, visto que, de acordo com a *Organização curricular e programas: Ensino Básico – 1.º Ciclo*, é imprescindível que as crianças vejam a Matemática como uma linguagem que traduz ideias sobre o mundo que as rodeia (ME, 2004).

De facto, a construção do gráfico de barras representativo do peso dos alunos do 2.ºA contribuiu para que os alunos comunicassem e registassem ideias de forma mais simples e clara e para que realizassem uma leitura e interpretação da informação com maior facilidade (ME, 2004)

Aquando da preparação desta atividade surgiram alguns receios em relação à pesagem, pois um elemento da turma apresentava um peso acima da média que contrastava significativamente com o dos restantes colegas. Felizmente, os colegas não fizeram qualquer comentário sobre o assunto, o que demonstrou a aplicação de regras de convivência social.

Com efeito, a promoção deste clima social foi relevante para a aprendizagem dos alunos, visto que os professores aumentam a qualidade da sua prática quando estabelecem estes climas positivos na sala de aula, decorrendo o processo de aprendizagem com tranquilidade (Morgado, 2003).

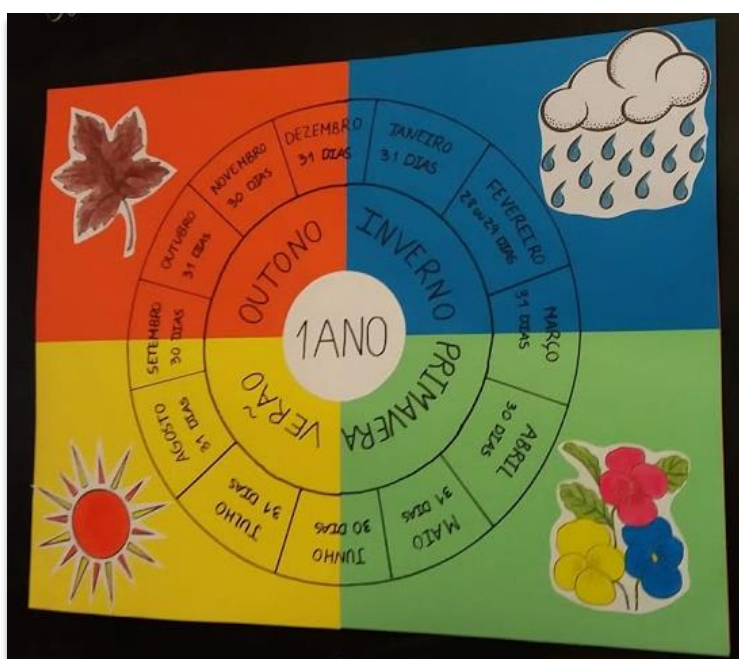
6.5.3 | Os segredos do Calendário¹¹

Admitindo a importância da definição de elementos de sequencialidade entre os distintos momentos de aprendizagem e tendo em consideração que no momento anterior se explorou o conteúdo “Dinheiro”, dialogou-se com os alunos e questionou-se em que meses do ano achavam que os seus familiares gastavam mais dinheiro e porquê. Os alunos rapidamente responderam que era no mês do seu aniversário e no Natal.

Prosseguiu-se com o diálogo conforme as respostas dos alunos e questionou-se a turma sobre o que se lembrava acerca dos dias, semanas, meses do ano, ano e estações do ano. Surgiu, então, um diálogo em grande grupo, de forma a rever os conhecimentos sobre o calendário.

Posteriormente, afixou-se o material didático “Calendário” (Figura 44), no quadro, e exploraram-se as informações inerentes ao mesmo (como, por exemplo, o ano comum e o ano bissexto). A maior parte dos alunos não se recordava da diferença entre o ano comum e o ano bissexto, de maneira que este assunto foi explorado durante algum tempo.

Figura 44. Material didático “Calendário”



De modo a facilitar a aprendizagem de quantos dias têm os meses, procurou-se que os alunos aprendessem a seguinte lengalenga: “30 dias tem novembro, abril, junho e setembro.

¹¹ A sequência da atividade encontra-se elucidada no Apêndice 26. Planificação: Semana 6.

Com 28 ou 29 só há um (fevereiro). E todos os outros têm 31.” Quando escutaram a lengalenga os alunos referiram que já a tinham aprendido, embora nem todos se lembrassem.

Seguiu-se uma atividade em grupo: dividiu-se a turma em grupos e propôs-se a criação de um calendário em forma de flor. Cada aluno ficou encarregue de realizar uma tarefa.

Foi interessante perceber que os alunos tinham a noção de que deveriam cooperar com o seu grupo, auxiliando os colegas nas tarefas (Figura 45).

Figura 45. Construção do calendário



Assim, realizou-se uma gestão do espaço, tornando o trabalho e o ambiente mais produtivo. Para este efeito, entregou-se um atache e um molde de cada elemento da flor a cada um dos grupos e prestou-se auxílio no recorte do caule, tendo em conta que os retângulos interiores exigiam maior habilidade.

Os grupos redigiram os números e as palavras necessárias (dias, meses e estações) nas suas flores (calendários) e a tarefa foi terminada no dia seguinte (Figura 46).

Figura 46. Calendários terminados



Ainda que os alunos tenham apresentado alguma dificuldade em compreender os motivos pelos quais existem anos bissextos, essa mostrou-se ultrapassada, visto que num momento seguinte se questionou sobre o assunto e a resposta estava correta.

No que diz respeito ao trabalho de grupo, constatou-se que os alunos cooperaram uns com os outros e dividiram as tarefas de forma equilibrada. De acordo com Morgado (2003) a aprendizagem cooperativa promove o progresso do aluno e dos respetivos pares ou grupos, através das trocas e apoios recíprocos, que foi o que se verificou com os alunos do 2.º A.

Este tipo de aprendizagem permite que os alunos obtenham resultados mais positivos, aumentem a sua autoestima e aperfeiçoem as relações grupais, desenvolvendo, deste modo, competências de comunicação (Arends, 2008).

Acrescente-se que, conforme Bessa e Fontaine (2002), ao estruturar tarefas em torno da cooperação, os docentes estarão a contribuir para a origem de um novo paradigma no meio da educação, ao qual lidera o princípio da responsabilização da escola pelo aperfeiçoamento da prática da cidadania.

É nesta linha que a escola, responsável pela formação de todas as crianças, “deve ser o local onde possa caber a esperança, mercê de uma formação para a cidadania que nos permita viver numa sociedade mais feliz” (Santos, 2001, p. 15), onde a harmonia e a paz são uma constante.

Assim, o trabalho cooperativo efetivou-se como uma metodologia de grande importância para a evolução dos alunos e para a preservação de um ambiente e clima facilitador das aprendizagens.

Saliente-se que o facto de os alunos criarem o seu próprio calendário fez com que a sua aprendizagem se tornasse mais significativa. Deste modo, clarificando o conceito segundo Berrum e Esquivel (2007), a aprendizagem significativa surge em oposição à aprendizagem sem sentido, memória ou mecânica. Este termo "significativa" refere-se a um conteúdo com uma estruturação lógica peculiar quanto ao material que pode ser potencialmente aprendido de forma significativa, isto é, com significado para quem interioriza – neste caso, os alunos do 2.º A.

Os autores afirmam ainda que Ausubel, defensor da teoria da aprendizagem significativa, acredita que aprender significa compreender e é uma condição indispensável para levar em conta o que o aluno já sabe sobre o que o professor quer ensinar.

Tendo em consideração que para Ausubel os conhecimentos prévios dos alunos são a chave para a aprendizagem significativa, concluiu-se que esta atividade beneficiou a turma, dado que a sua iniciação surgiu através de um diálogo acerca dos conhecimentos que os alunos já detinham sobre a temática e todo o seu desenrolar possibilitou a criação de hábitos de entreatajuda e cooperação.

De forma a valorizar o trabalho de toda a turma, os calendários foram afixados no placar da sala (Figura 47).

Figura 47. Calendários expostos no placar da sala



Desta forma, acredita-se ter posto em prática as estratégias mais adequadas à ação e ao contexto educativo, fator que se refletiu em momentos de aprendizagens integrados, diversificados e significativos, atingindo os objetivos previstos.

6.6 | Projeto de Investigação-Ação

6.6.1 | Enquadramento do Problema.

É investigando e analisando que se reflete e problematiza o processo de ensino-aprendizagem (Pacheco, 1995). Neste sentido, com o desenrolar da prática pedagógica procurou-se detetar a problemática presente na turma do 2.A, no sentido de diminuir ou acabar com a mesma, recorrendo a uma observação e a uma análise minuciosa.

Desde início, em conversa com a professora cooperante, chegou-se à conclusão de que a ação deveria incidir no desenvolvimento da escrita, considerando as dificuldades evidenciadas pelos alunos sobretudo na construção de sequências de frases.

Logo na primeira semana de intervenção as dificuldades na escrita foram notórias, destacando-se os alunos que se encontravam a nível de 1.º ano. Deste modo, o apoio para com esses alunos foi maior, sendo que na maioria das vezes foi necessário redigir as frases numa folha à parte para que os mesmos copiassem.

Note-se que, aquando da exploração da obra *A menina Gotinha de Água*, de Papiniano Carlos, realizada na primeira semana de intervenção, foi solicitado aos alunos que escrevessem sobre como imaginavam a sua vida caso fossem uma gotinha de água (O que fariam? Como se sentiam?...). Com esta tarefa foi possível confirmar o problema assinalado, na medida em que os alunos optavam pelo menor esforço e menor dedicação na sua escrita.

Verifiquei que alguns alunos escreviam apenas uma frase e diziam que já tinham terminado o texto.

Diário de Bordo, 16 de abril de 2018

A turma mostrava igualmente dificuldade em copiar a informação presente no quadro sem erros ortográficos, o que revelou, também, uma certa desconcentração e desmotivação pela tarefa da escrita.

Os alunos evidenciaram alguma dificuldade na escrita, visto que mesmo copiando do quadro escreveram algumas palavras incorretamente.

Diário de Bordo, 16 de abril de 2018

Para além dos aspetos referidos, a turma revelava falta de capacidade para preencher os planos de escrita. Muitas vezes repetiam a mesma ideia e não respeitavam a sequência “introdução, desenvolvimento e conclusão”.

Alguns alunos evidenciaram dificuldade em preencher o plano de escrita.

Diário de Bordo, 17 de abril de 2018

Note-se ainda que a pouca bagagem a nível de vocabulário representou um entrave nos momentos de redação, fazendo com que fossem utilizadas recorrentemente as mesmas palavras.

Neste sentido, achou-se pertinente fazer despontar, nos alunos do 2.ºA, competências a nível da escrita, tornando os alunos capazes de redigir frases e textos com coerência e coesão.

Deste modo, através da realização de uma revisão literária de referência, procurou-se ter uma atitude investigativa que permitisse a aplicação de estratégias e métodos contextualizados ao ambiente sala de aula, fomentando as condições necessárias para a efetiva aprendizagem dos alunos.

6.6.2 | Questão Orientadora da Investigação

Seguindo a metodologia de IA e atentando que o professor investigador deve criar questões relevantes para o contexto da sua prática de forma a conseguir obter uma resposta que seja significativa para todos os envolvidos no processo (Máximo-Esteves, 2008), pretendeu-se contribuir para o desenvolvimento da escrita, adequando diversas possibilidades de resposta à questão:

“Como desenvolver nos alunos do 2.º A competências a nível da escrita?”

6.6.3 | Estratégias de Intervenção.

Quando se trata de investigação em educação dois requisitos são impostos: que seja científica, marcada pela sistematicidade e pelo rigor; e que seja pedagógica, apropriada ao objeto de estudo (Pacheco, 1995).

Assim, considerando a importância da escrita e, conseqüentemente, da comunicação no desenvolvimento integral das crianças, procurou-se que as estratégias adotadas influenciassem e expandissem a motivação da turma perante o ato de escrever.

Esta ambição passou por promover a aprendizagem de competências de leitura e escrita, mobilizando conhecimentos científicos relativos aos processos de produção e de compreensão de textos e respectivas conexões com a comunicação oral (DL n.º 241/2001).

Sabendo-se que “...a escola deve proporcionar aos alunos um conjunto de “desequilíbrios” que permanentemente o[s] desafiem” (Sá, 2001, p. 21), desenvolveu-se uma panóplia de atividades que exigiu uma maior implicação na escrita por parte dos alunos e que procurou incentivá-los a dar uso à sua criatividade.

Nesta ordem de ideias, procurou-se estimular a produção de diversos tipos de textos e integrar essa produção nas atividades de aprendizagem curricular, fazendo com que os alunos mobilizassem diversas estratégias para o desenvolvimento da escrita (DL n.º 241/2001).

Como tal, a motivação dos alunos para a aprendizagem tornou-se um fator decisivo na eficácia das estratégias implementadas e atividades efetuadas. Evidentemente, se o aluno não utilizar os recursos que tem a seu dispor para aprender, nem se empenhar para obter o conhecimento propagado na sala de aula, não se surtirão os efeitos desejados na sua aprendizagem (Lemos & Carvalho, 2002).

Desta forma, todas as terças-feiras dedicou-se cerca de duas horas para o desenvolvimento da escrita, normalmente das 8 horas e 30 minutos até as 10 horas e 30 minutos, quando a concentração da turma era maior. Note-se que, nos restantes dias de estágio (segunda e quarta-feira), foram igualmente promovidos momentos de desenvolvimento da escrita, ainda que nem sempre com a mesma duração.

Aquando da leitura, exploração e interpretação de novos textos, a estratégia consistiu em identificar e esclarecer o significado das palavras desconhecidas, para que assim se ampliasse o vocabulário dos alunos.

Nesta perspectiva, solicitou-se às crianças que escrevessem sobre os mais variados assuntos, reais e imaginários, preenchendo planos de escrita (Figura 48), sempre que se revelou necessário.

Figura 48. Exemplo de plano de escrita utilizado

PLANO DE ESCRITA

Nome: _____ Data: ____/____/____

1. Imagina qual poderá ter sido o sonho da menina Gotinha de Água e preenche o plano com as tuas ideias.

Quando?	
Quem?	
Onde?	
O que aconteceu?	✓ ✓ ✓
Como terminou?	

2. Agora escreve uma pequena história, tendo em conta o plano que criaste.

Perceba-se que este plano e respetiva proposta de escrita edificou-se considerando-se que no excerto da obra *A menina Gotinha de Água*, de Papiniano Carlos, constava que a Gotinha estava a sonhar (Figura 49).

Figura 49. Excerto da obra *A menina Gotinha de Água*

Um dia,
a menina
Gotinha de Água,
vestida de esmeralda
e luar,
estava a dormir,
a sonhar
à flor
do mar.

Atente-se à produção textual de uma aluna:

“A Gotinha de Água

Numa tarde de primavera, a Gotinha e os seus amigos animais foram à floresta.

Quando eles chegaram à floresta, foram brincar. Então, as suas irmãs estavam preocupadas e foram procurar a Gotinha na floresta. Quando eles viram os pais, foram a correr para eles.

Quando a Gotinha acordou, ela pensou que era verdade.”

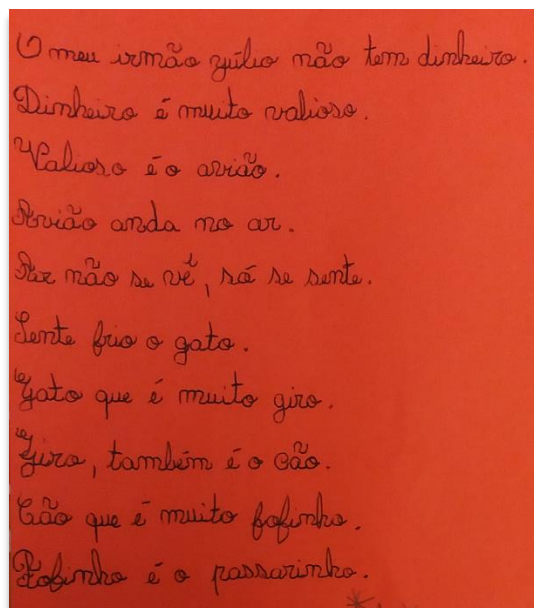
Ciente da complexidade do ato da escrita, visou-se que os alunos escrevessem sem medo de críticas e com a percepção de que as suas produções poderiam ser reformuladas, conquistando uma melhor qualidade (Dias, 2006).

O preenchimento de poemas com espaços em branco foi outra estratégia seguida, sendo que através dela se objetivou verificar e desenvolver a coerência textual na escrita dos alunos.

Pretendendo-se não negligenciar a importância da escrita coletiva na aprendizagem, considerou-se fulcral escrever, no quadro, outra possível interpretação do poema, decidida coletivamente. Deste modo, este momento não só contribuiu para a fomentação de atitudes de interajuda, como também estimulou competências comunicativas.

Para além do desenvolvimento de competências a nível da escrita em todas as áreas curriculares, investiu-se no exercício da escrita criativa, como por exemplo através da técnica “palavra puxa palavra” (Figura 50).

Figura 50. Técnica "palavra puxa palavra"



Assim sendo, começou-se por apresentar e descrever as regras da técnica em causa, atentando que a aprendizagem dos alunos ocorre com maior facilidade quando se dedica algum tempo para especificar a intenção e as consequências dessa aprendizagem (Morissette & Gingras, citados por Dias, 2006).

Na quarta semana de prática pedagógica promoveu-se a leitura e exploração do texto “Se eu fosse uma borracha”, de Marta Lopes Pestana (Figura 51).

Figura 51 . Texto "Se eu fosse uma borracha", de Marta Lopes Pestana

Se eu fosse uma borracha...

Se eu fosse uma borracha eu seria branca com uma capa laranja. Só apagaria coisas más: as palavras totós e populares, para sermos todos amigos. Medo, inveja e peneiras também desapareceriam. Ah... e a frase "sou perfeita" também seria eliminada! Ninguém é perfeito!

A palavra inimigo seria excluída, porque significa menos um amigo. Magoada também... é uma dor horrível dentro de nós.

Se eu estivesse à venda, na minha embalagem estaria escrito "Borracha Especial". Só apagaria palavras ou frases más! Eu seria a borracha mais barata para que todos me pudessem comprar, para que com isto deixasse de haver a palavra "injustiça".

Apagaria a palavra mais importante de todas – a palavra “erro” – porque é desta palavra que nascem todas as outras atrás referidas. É por um erro que tudo muda, quer a nível da escrita, quer a nível comportamental.

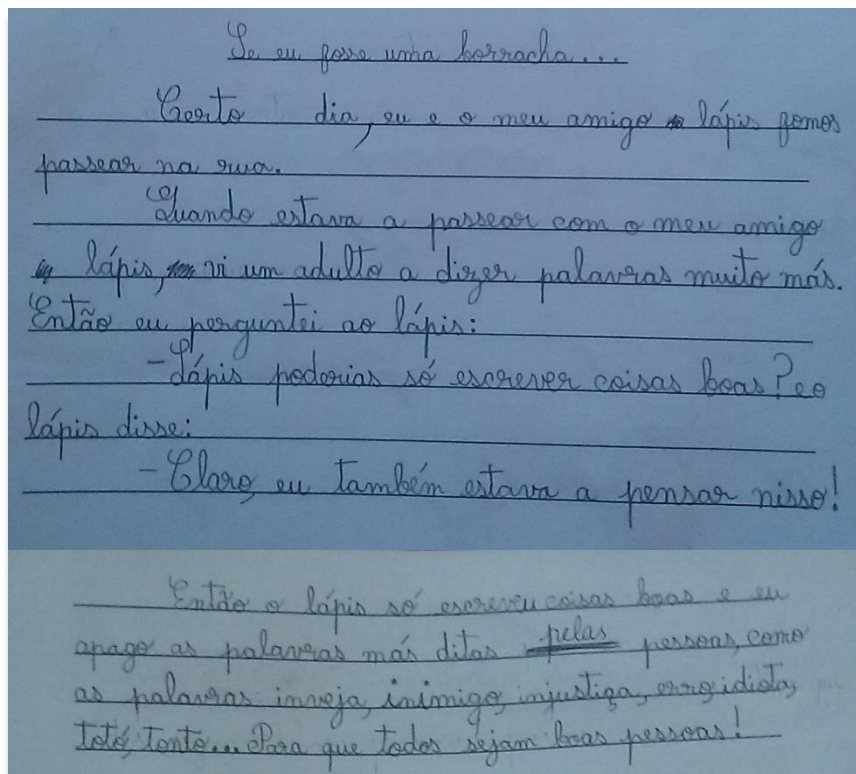
A magia que realizaria seria que ninguém mais repetisse todas as palavras que eu apagasse. Essa palavra, frase ou ação deixaria de existir.

Marta Lopes Pestana (adaptado)

Dando seguimento a esse momento e após um diálogo acerca da importância da borracha na escrita, questionou-se os alunos: *E se pudéssemos passar a borracha em determinados momentos na nossa vida, seria bom ou mau?*

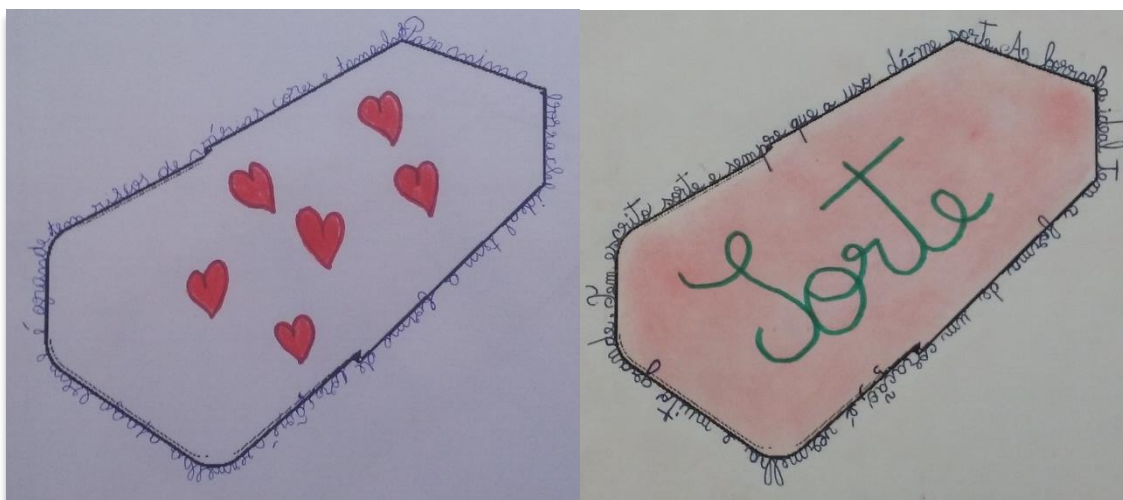
Assim, após uma troca de ideias em grande grupo, propôs-se a criação de um texto que levou os alunos a encarnarem o papel de uma borracha e a escreverem sobre como poderia ser a sua vida: o que apagariam – palavras/frases e/ou ações – e porquê? (Figura 52).

Figura 52. Produção textual "Se eu fosse uma borracha..."



Outra estratégia implementada foi a realização de caligramas, procurando-se demonstrar aos alunos que a escrita também pode ser divertida e pode apresentar diversas formas. Nesta senda, pediu-se aos alunos que escrevessem sobre como imaginavam uma borracha ideal, ocupando todo o contorno da imagem (Figura 53).

Figura 53. Caligramas produzidos pelos alunos do 2.º A



<p>“Para mim a borracha ideal tem a forma de coração, é vermelha, apaga bem e é grande, tem riscos de várias cores e tamanhos.”</p>	<p>“A borracha ideal tem a forma de um coração, é vermelha e muito grande. Tem escrito sorte e sempre que a uso dá-me sorte.”</p>
---	---

6.7 | Projeto com a Comunidade Educativa

A comunidade educativa destaca-se pelo seu papel essencial no desenvolvimento e na educação das crianças. Por isso, planeou-se um projeto que envolveu a comunidade escolar (alunos, pessoal docente e não docente) e os familiares das crianças.

A intervenção com a comunidade integrou o projeto “Eco-Escolas” e teve como tema “Famílias Ecológicas”. Este projeto baseou-se na realização de um circuito e concretizou-se no dia 15 de maio de 2018 (das 16h às 17h30), Dia da Família, no campo polidesportivo da instituição.

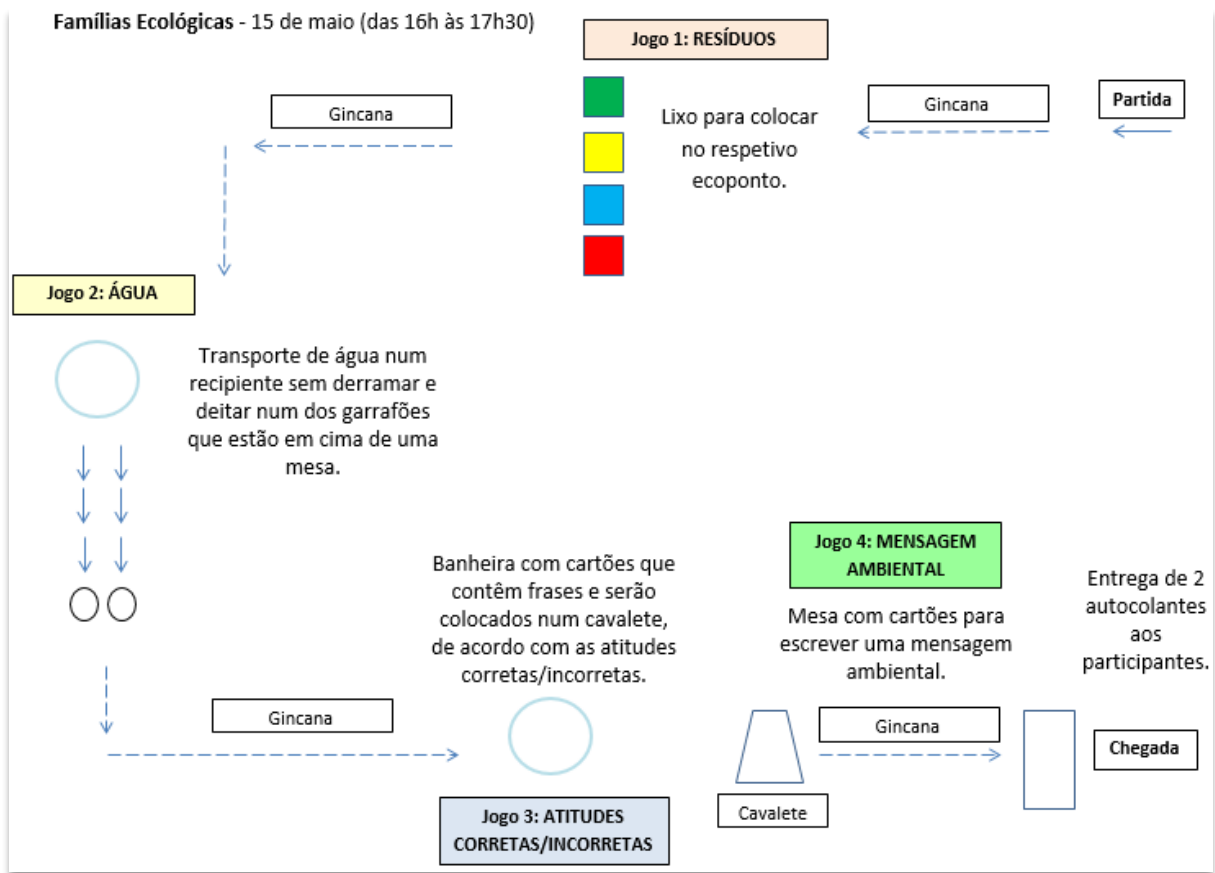
Neste momento dinâmico contou-se com a participação da Creche, da EPE e do 1.º CEB e pretendeu-se atingir os seguintes objetivos:

- Celebrar o Dia da Família;
- Realçar a importância da família (nas interações sociais e na educação das crianças);
- Promover a integração da família na escola;
- Dinamizar jogos no ambiente escolar entre as crianças e as famílias, em parceria com o Projeto Eco-Escolas;
- Utilizar materiais reciclados.

Ressalte-se que as atividades se centraram numa abordagem transdisciplinar, contemplando a Expressão Físico-Motora, o Português e o Estudo do Meio.

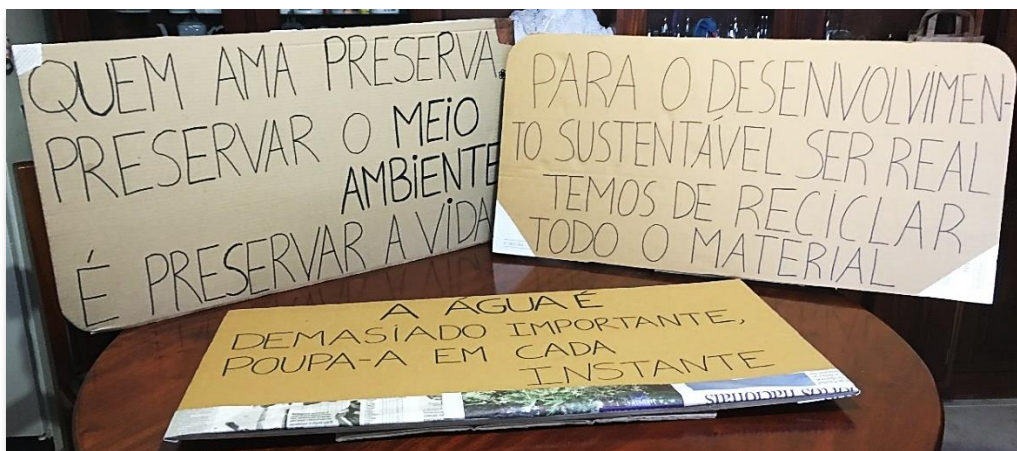
A figura 55 elucida o circuito desenvolvido.

Figura 55. Esquema do circuito "Famílias Ecológicas"



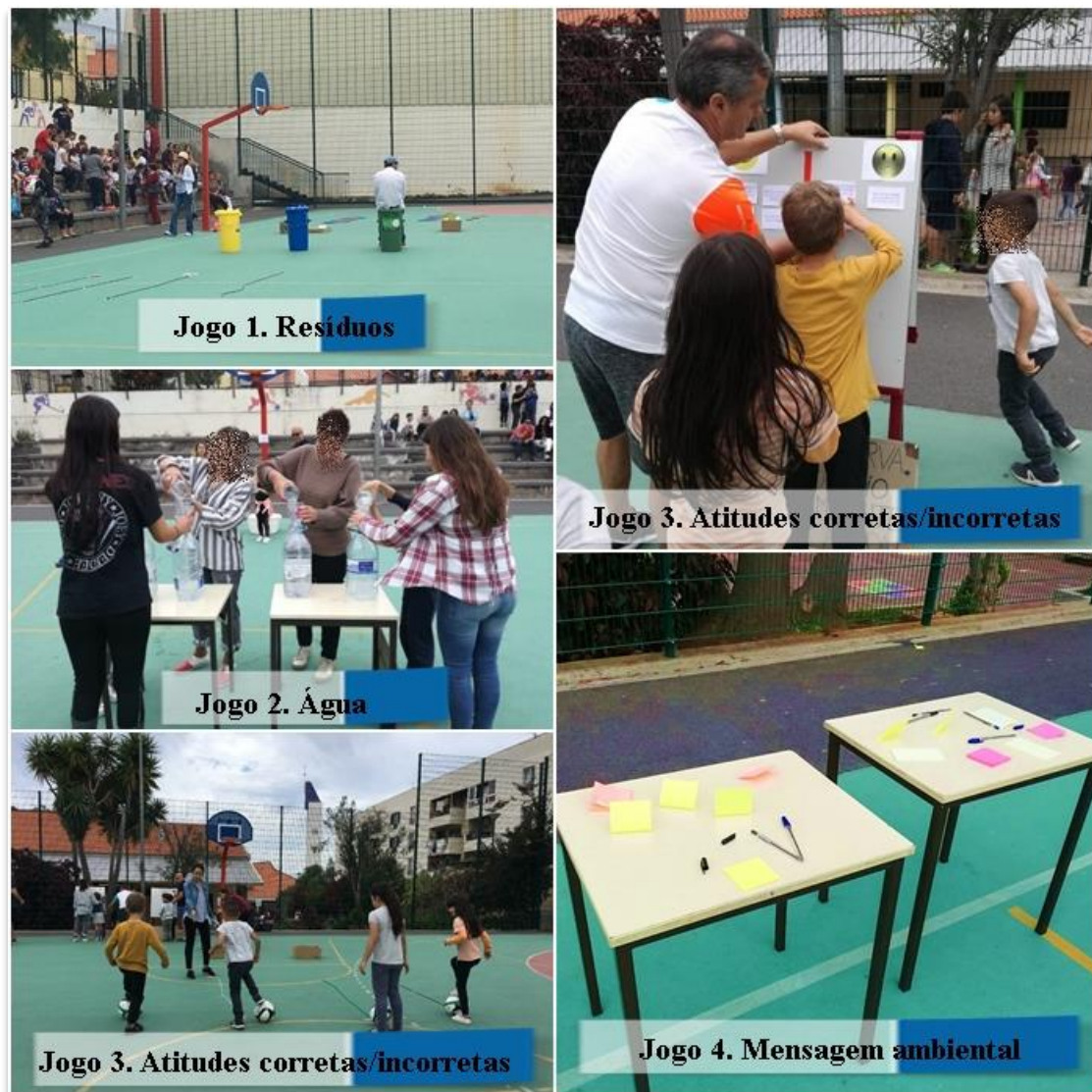
Perceba-se que em cada jogo as crianças acompanharam-se de um familiar e, aos pares, seguiram a sequência do circuito. Ressalte-se que o circuito dispunha de três cartões com frases alusivas aos temas gerais (Resíduos, Água e Ambiente), de modo a consciencializar os participantes (Figura 56).

Figura 56. Cartões com frases sobre os resíduos, a água e o ambiente



De seguida apresentam-se alguns momentos do circuito (Figura 57).

Figura 57. Jogos realizados



Concluindo, a participação dos familiares e a cooperação manifestada pelo pessoal docente e não docente levou a que a comunidade em geral compreendesse algumas das finalidades, papéis e mais-valias pedagógicas da educação. Neste sentido, o projeto revelou-se bem-sucedido.

6.8 | Reflexão Crítica à Prática Pedagógica no 2.º ano do 1.º CEB

“O professor é um educador; para tal, deve possuir um saber profissional adequado e um modo próprio de estar na sua atividade” (p. 83).

Seiça, in *A docência como praxis ética e deontológica: um estudo empírico*, 2002.

A ação pedagógica desenvolvida na EB1/PE e Creche da Nazaré esteve intimamente relacionada com as estratégias e métodos de ação que se consideraram apropriados ao público-alvo, os alunos do 2.º A. Assim, essas estratégias e métodos refletiram a influência de um conjunto complexo de fatores designados por Morgado (2003): o grupo de alunos, o programa e o estilo pessoal do professor.

Visto que “o desempenho profissional dos professores parece referenciado a um código de ética que, ainda que não escrito, está implícito nos comportamentos profissionais”, pretendeu-se promover o bem-estar dos alunos, atendendo às suas necessidades e direitos (Seiça, 2002, p. 83).

Como tal, ao longo de todo o estágio, adotou-se uma atitude de permanente atenção ao que se passava na sala de aula (Morgado, 2001). Deste modo, tornou-se possível minimizar as dificuldades e potencializar as capacidades do grupo, recorrendo à realização de atividades lúdicas, diversificadas e adequadas à aprendizagem dos alunos.

Destaque-se o diálogo como algo fundamental na prática desenvolvida, pois este foi, sobretudo, uma oportunidade para os alunos fortalecerem duas competências de comunicação oral, imprescindíveis para toda a vida: o saber escutar e o saber falar. Claramente, “aprende-se a escutar, escutando” e “aprende-se a falar, falando” (Estanqueiro, 2010, p. 40).

Efetivamente, mais do que observar, visou-se demonstrar e aplicar os conhecimentos científicos aprendidos na teoria. Nesta linha, procurou-se mostrar competência, simplicidade, humildade e firmeza, sem esquecer que ser humilde é saber ouvir os alunos, para ser possível, também, aprender com eles (Bianchi et al., 2001).

A preservação de um ambiente saudável, abordando o correto e o errado tornou-se uma característica e uma ambição da prática diária, atentando que este origina uma maior qualidade e eficiência na ação educativa (Dean et al., citados por Morgado, 2003).

Procurou-se, inclusive, que os alunos tivessem a oportunidade de expor as suas opiniões e de interagir uns com os outros, assumindo um papel mais ativo na sua aprendizagem. Logo, tentou-se contrariar um sistema de ensino puramente recetivo e tradicional, onde se destaca a tendência do professor ao monólogo e a sua falta de interesse face à comunicação ativa dos alunos (Bordenave & Pereira, 1977).

Relativamente à planificação, tomou-se como fundamental a concretização de atividades propícias à construção e assimilação de novos conhecimentos, visando o desenvolvimento de tarefas de aprendizagens ativas, significativas, integradas, diversificadas e socializadoras.

Nesta senda, o planeamento efetuou-se mediante a realização de escolhas que melhor se adequavam aos propósitos educativos e aos contextos concretos em que a ação pedagógica decorreu (Pais & Monteiro, 2002). Saliente-se, então, a planificação cuidada de todas as tarefas propostas, que evitou a existência de tempos mortos e a rutura no ritmo entre os distintos momentos da aula (Balancho, 1994).

Contemplando-se, tanto quanto possível, a motivação dos alunos, verificou-se que essa só atingiu o seu auge quando os alunos encontravam razão suficiente para o trabalho que desenvolviam, quando percebiam que os seus esforços lhes conduziam à realização do desejado.

Como tal, os conhecimentos prévios da turma foram considerados e possibilitaram a construção de novos conhecimentos de forma significativa (Vosniadou, 2001).

Além do referido, indo ao encontro do que proferem Lopes e Silva (2012), durante as tarefas foi dado *feedback* aos alunos, primeiramente concentrando-se no que o aluno realizou bem e posteriormente destacando o que carecia de melhoria. Para além disto, foram dadas orientações sobre como os alunos poderiam realizar as melhorias necessárias, alcançando, portanto, um melhor desempenho escolar.

Atentando que “as crianças aprendem melhor quando as suas diferenças são tidas em consideração” (Vosniadou, 2001, p. 17), apostou-se numa ação pedagógica diferenciada, que teve em conta as características, as necessidades, os interesses e as vivências de todos os elementos da turma, assegurando o sucesso das atividades e fazendo com que todos os alunos conseguissem melhores aprendizagens.

Acrescente-se a aposta nos trabalhos de pares e de grupo, que fez com que o clima de cooperação levasse a que o professor e os alunos se tornassem parceiros neste rico processo que é a aprendizagem (Lopes & Silva, 2012).

Desta forma, aprendi que, no trabalho desenvolvido com a turma, o produto final não é o mais importante, mas sim todo o processo implícito no mesmo. Assim sendo, estabeleci com a turma e com a professora cooperante uma relação baseada na cooperação e colecionei momentos que jamais serão esquecidos. Como refere Paulo Freire, é impossível falar de educação sem amor.

Capítulo 7 | Prática Pedagógica no 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

“Ensinar é, essencialmente, mostrar a totalidade da nossa pessoa e oferecer aos alunos um estilo de trabalho que lhes propicie a aprendizagem” (p. 24).

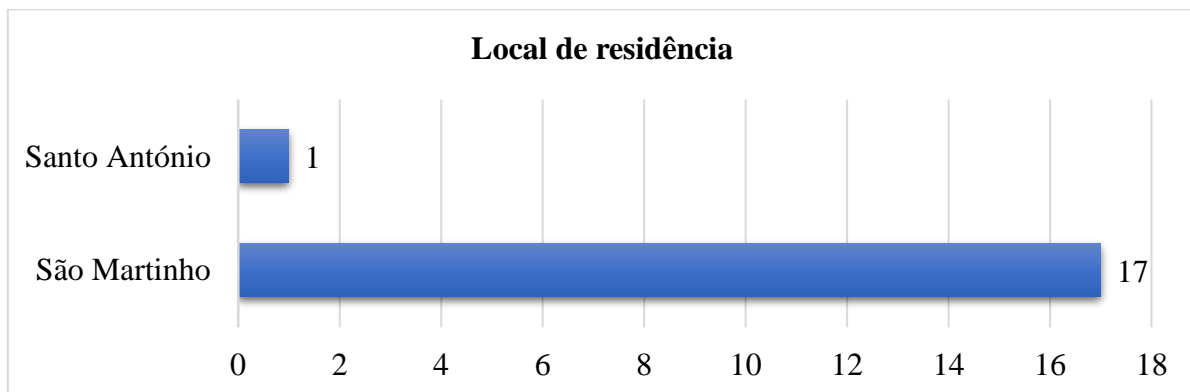
Medina, citado por Vilar, in *O professor planificador*, 2000.

7.1 | Caraterização da Turma

A turma do 3.º A era composta por 18 alunos, 11 do género feminino e 7 do género masculino, que se encontravam na faixa etária dos 8-10 anos (até 31 de dezembro de 2018).

Os alunos eram oriundos de São Martinho e Santo António (Gráfico 7) e frequentavam as Atividades de Enriquecimento Curricular e a Natação, à exceção de um aluno, por motivos de saúde.

Gráfico 7. Local de residência dos alunos do 3.º A



Relativamente à generalidade das crianças, estas pertenciam a famílias com índice médio de escolaridade e de média qualificação profissional e, consequentemente, um nível de rendimento familiar médio. Existiam três crianças cujas famílias apresentavam um nível social económico relativamente baixo.

Todos os alunos tinham a mãe como encarregado de educação, à exceção de duas alunas que tinham como encarregado de educação o pai e a tia paterna (mãe adotiva).

O ambiente familiar da maioria dos alunos era favorável, existindo um desenvolvimento afetivo e intelectual harmonioso, sendo que se notou grande empenho por parte dos encarregados de educação no progresso de aprendizagem dos seus educandos.

No entanto, nas famílias monoparentais e destruturadas foi notória alguma desmotivação e pouca responsabilidade por parte dos encarregados de educação, o que se refletiu no comportamento e aprendizagem dos seus educandos, que por vezes não demonstraram respeito pela docente nem pelos colegas.

A turma, na sua globalidade, não apresentava grandes problemas ao nível das aquisições académicas, à exceção de dois alunos que eram apoiados pela EE e possuíam características individuais merecedoras de atenção por parte de todos os docentes da turma. Acrescente-se que seis alunos tinham Apoio Pedagógico Acrescido.

A aluna com NEE continuou a acompanhar a turma apenas na área curricular de Estudo do Meio e o novo aluno na turma, também apoiado pela EE e portador do Síndrome da Oposição, era muito distraído, desorganizado, nem sempre cumpria as regras da sala de aula e só queria trabalhar a Matemática, a sua área preferida. Devido a tal, recusava-se a escrever e a ler seja o que fosse, era muito agressivo e problemático, evidenciando resistência em cumprir as ordens do adulto. Destaque-se que este chegou a partir os materiais escolares quando lhe exigíamos que fizesse algo contrário à sua vontade.

Uma vez que a turma, na sua maioria, foi a mesma do ano anterior, tornou-se mais simples a identificação dos seus problemas e das suas potencialidades. Neste âmbito, a observação mais atenta recaiu sobre os três novos alunos.

De uma forma geral, a turma era interessada e aplicada, respeitava as regras e interagia nas atividades e diálogos. Ainda que, à semelhança do estágio anterior, os alunos demonstrassem um bom vocabulário e um elevado nível de aquisição de conhecimentos, foi visível que com as férias de verão muitos conteúdos e regras foram esquecidas.

No que diz respeito aos trabalhos de casa evidenciou-se uma evolução comparativamente ao estágio anterior.

Relativamente aos trabalhos de grupo, a turma melhorou consideravelmente devido à sua familiaridade com essa dinâmica, ganha na prática pedagógica no 2.º ano, o que se revelou um aspeto positivo no processo de ensino-aprendizagem.

No que concerne às áreas curriculares, de um modo geral, as características da turma mantiveram-se, com exceção da Matemática, que se demonstrou uma melhoria.

Com efeito, a nível geral, a turma apresentou um bom ritmo de aprendizagem, assim como um bom desempenho, conquistando melhorias de forma progressiva.

7.2 | Momentos de Aprendizagem

Tendo em conta que a turma do 3.º A era maioritariamente composta por alunos com os quais já havia trabalhado anteriormente, desde o início da prática que se idealizou quais as atividades que poderiam se desenvolver e respetivo nível de exigência.

Assim, possuindo a liberdade de escolha em relação às atividades a realizar, dada pela docente Teresinha Gouveia (professora titular de turma), caminhou-se no sentido de proporcionar atividades lúdicas e adaptadas às capacidades dos alunos.

Partilhando a mesma opinião de Arends (2008), considera-se que o planeamento de qualquer tipo de atividade é essencial, na medida em que melhora os seus resultados e suprime a maior parte dos problemas de gestão da sala de aula. Neste sentido, as planificações elaboradas tornaram-se uma vantagem, ao clarificar os conteúdos a serem abordados, os passos e as atividades a serem implementadas.

Importa fazer referência que as planificações criadas, principalmente as que dizem respeito às atividades que se explicitam abaixo, aguçam o sentido da interdisciplinaridade que, conforme alude Leite (2012), valoriza um grupo de disciplinas que se relacionam entre si e esse nível de relações pode ir desde a criação de processos de comunicação entre si, até à integração de conteúdos e conceitos específicos.

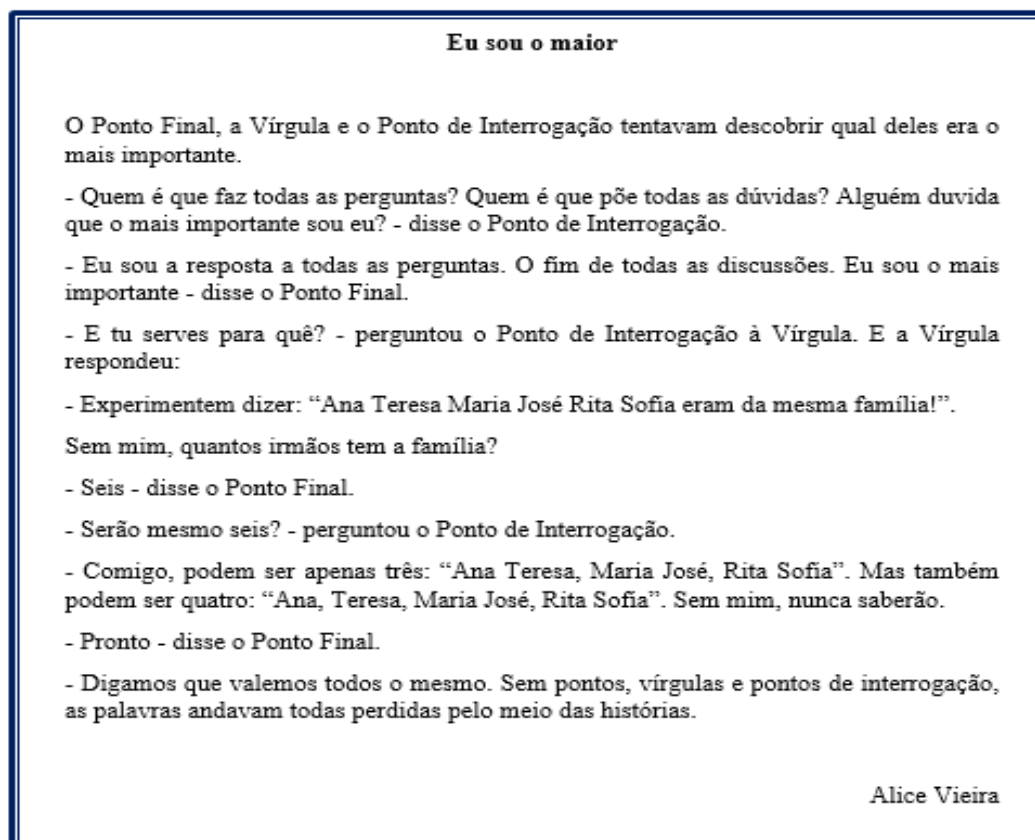
Perante o referido, nos subtítulos seguintes apresenta-se a descrição e respetiva reflexão acerca das atividades selecionadas, que se encontram direcionadas para a área do Português; da Expressão e Educação Plástica; da Matemática e do Estudo do Meio. É igualmente clarificada a motivação para essas atividades, com o intuito de fornecer uma descrição das atividades mais coerente.

7.2.1 | Pontua e Serás o Maior ¹²

Abarcando as áreas do Português e da Expressão e Educação Plástica, esta atividade iniciou-se com um diálogo em grande grupo, onde foi mencionado à turma o seguinte: *Em Matemática estivemos a tentar descobrir quais os produtos da tabuada do 8. Agora vamos tentar descobrir qual é o maior.* Deste modo, tendo em conta que, no momento anterior, foi introduzida e explorada a “tabuada do 8”, surgiu uma interligação entre as diferentes áreas e, conseqüentemente, entre as distintas atividades.

De forma a introduzir o texto “Eu sou o maior”, de Alice Vieira (Figura 58), referiu-se o seu título e questionou-se sobre o que o mesmo sugeria. Fomentou-se, novamente, um diálogo em grande grupo, dando a oportunidade aos alunos de se expressarem, partilharem o seu ponto de vista e apresentarem possibilidades diversificadas, justificando-as, sendo que, como refere Estanqueiro (2010), a comunicação na sala de aula é importante, pois uma boa comunicação entre professor e alunos fortalece a motivação e promove a aprendizagem.

Figura 58. Texto “Eu sou o maior”, de Alice Vieira



¹² Os momentos descritos encontram-se elucidados no Apêndice 38. Planificação: Semana 2.

Fazendo referência às palavras de Morgado (2001), acrescenta-se que a eficácia da relação pedagógica depende certamente da natureza e coerência da comunicação em sala de aula e, assim, o modo como o professor comunica, organiza e gere a comunicação na sala de aula acarreta um papel nuclear na gestão eficiente da relação pedagógica.

Após este momento de troca de ideias, pediu-se a colaboração de um aluno na distribuição das folhas com o texto em questão e solicitou-se à turma que o lessem silenciosamente e que sublinhassem as palavras desconhecidas (Figura 59). Seguidamente, esclareceram-se as dúvidas de vocabulário, oralmente, sendo os próprios alunos a referirem possibilidades para o significado da palavra, consoante o seu contexto.

Figura 59. Leitura silenciosa do texto “Eu sou o maior”, de Alice Vieira

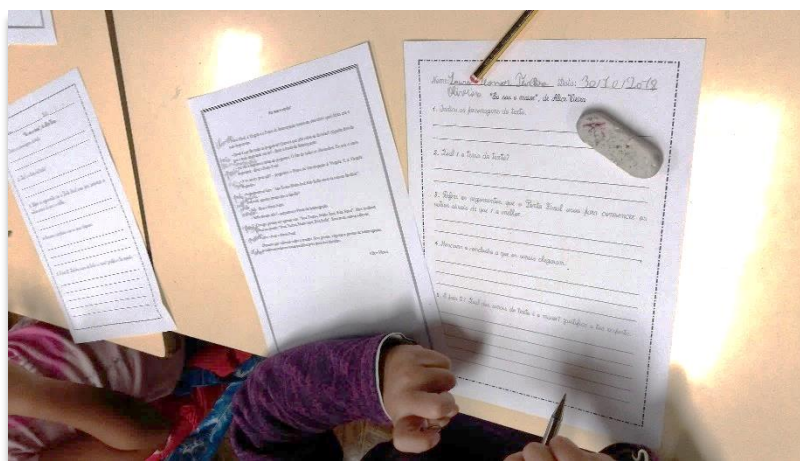


Estando as dúvidas de vocabulário clarificadas, seguiu-se a leitura dialogada, por parte dos alunos: um aluno fez de Narrador; outro de Ponto Final; outro de Ponto de Interrogação e outro de Vírgula. Os restantes alunos mantiveram um olhar atento ao texto, sendo que poderiam estar sujeitos a continuar a leitura. Após a mesma, foi realizada uma síntese sobre o conteúdo do texto, oralmente, e analisámos, em grande grupo, as características desse tipo de texto (texto dialogal).

Com o objetivo de analisar e aprofundar o conhecimento dos alunos acerca dos sinais de pontuação, questionou-se a turma sobre quais os sinais de pontuação presentes no texto e respetiva utilidade. Os alunos participaram ativamente, acabando por completar as ideias proferidas pelos colegas, de forma gradual. É neste sentido que, no domínio da Gramática, pretendeu-se que os alunos se apercebessem das regularidades da língua e que, progressivamente, dominassem regras e processos gramaticais, usando-os adequadamente nas diversas situações da Oralidade, da Leitura e da Escrita (Buescu et al., 2015).

Seguiu-se a realização de uma ficha de leitura associada ao texto mencionado (Figura 60), individualmente, de maneira a verificar a capacidade de interpretação e de análise, dos alunos. Durante a concretização deste momento, acompanhou-se o trabalho da turma, esclarecendo dúvidas e corrigindo erros ortográficos que foram surgindo. A ficha foi corrigida oralmente e no quadro, em grande grupo.

Figura 60. Realização da ficha de leitura



No momento seguinte, pontuou-se, coletivamente, um excerto do texto “O senhor do seu nariz”, de Álvaro Magalhães. Esta tarefa serviu para recapitular a utilidade e a importância dos vários sinais de pontuação explorados. Conforme o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu et al., 2015), o ensino dos conteúdos gramaticais deve ser feito em estreita ligação com atividades inerentes à aquisição dos objetivos dos restantes domínios, como foi exemplo a exploração do texto “Eu sou o maior”, de Alice Vieira, e a realização da ficha de leitura, inteiramente relacionados com o conteúdo dos sinais de pontuação e que permitiram desenvolver outras competências associadas à leitura e à escrita.

Por fim, e agora também direcionada para a área da Expressão e Educação Plástica, implementou-se uma atividade baseada no trabalho cooperativo (Figura 61). Para tal, realizaram-se alterações na organização do espaço, visto que este tipo de gestão deve contribuir para a qualidade global do ambiente de aprendizagem (Morgado, 2001).

Figura 61. Momento de cooperação entre os pares e os grupos



Partilhando a opinião de Morgado (2003), o desenvolvimento individual é mais fácil e mais rico se surgir num registo de cooperação com os pares e grupos, assim como se acontecer num registo de solidariedade e interajuda perante dificuldades. Por isso, foram criados quatro grupos de três elementos e três pares: cada grupo e par desenhou um sinal de pontuação (indicado pela docente), coloriu-o e escreveu sobre quando esse é utilizado (tendo em conta a informação contida no manual de Português).

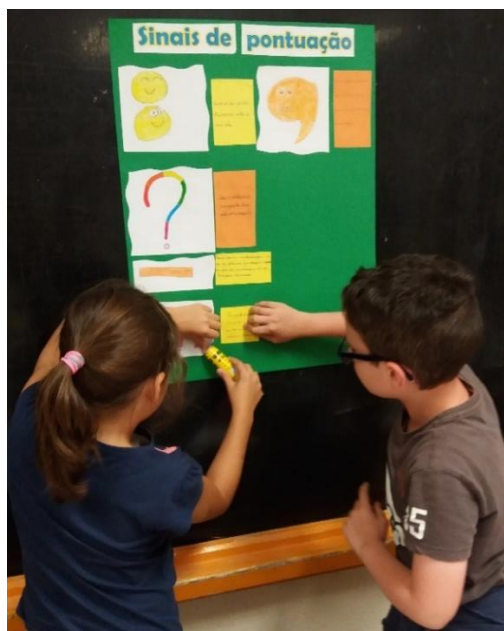
Ressalte-se que os grupos e os pares dividiram as tarefas, como é pressuposto no trabalho em equipa, consoante as características e aptidões de cada elemento (Figura 62).

Figura 62. Divisão de tarefas



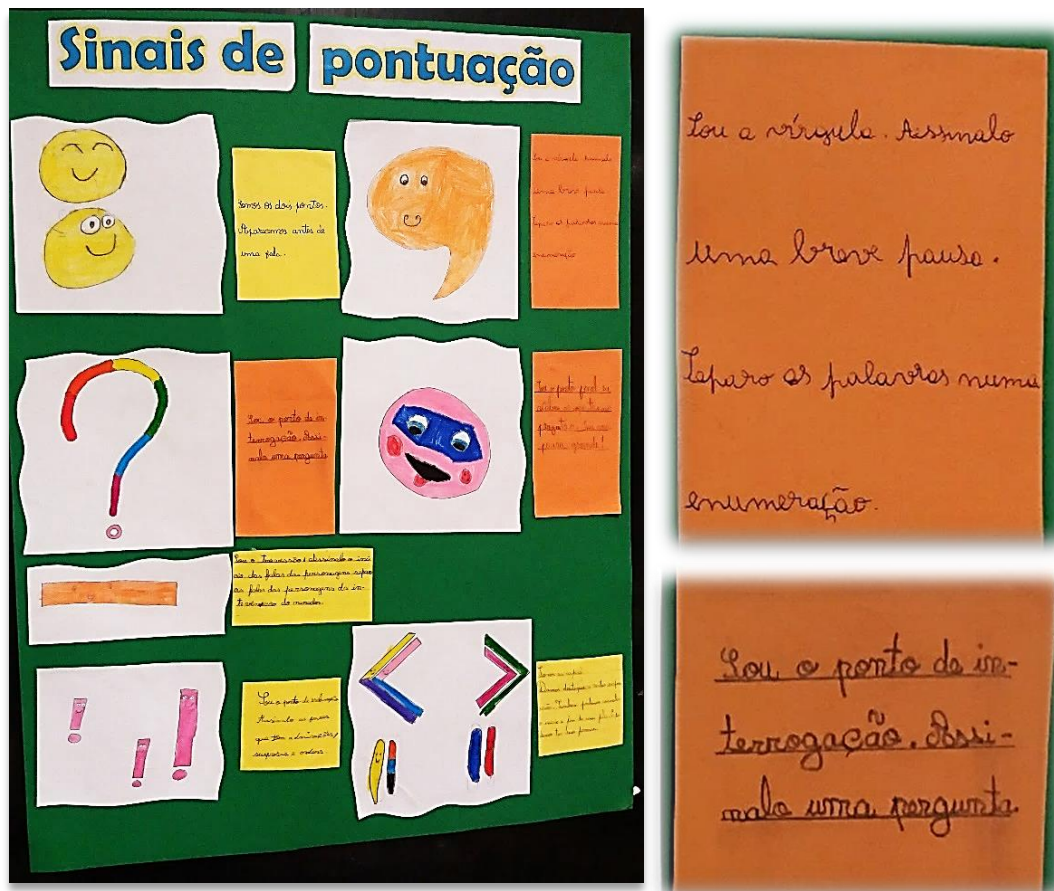
Note-se que as frases sobre os sinais de pontuação foram escritas, primeiramente, no caderno de Português e, após a sua correção, foram escritas em folhas de papel coloridas, que foram recortadas e coladas junto ao sinal a que se referiam, no cartaz intitulado “Sinais de pontuação” (Figura 63).

Figura 63. Colocação das representações criadas no cartaz "Sinais de pontuação"



Visto que a linguagem, segundo Tourtet (1987), é um ato fundamentalmente humano e social que permite a transmissão dos conhecimentos e a comunicação entre os seres, propôs-se aos alunos a apresentação do trabalho desenvolvido. De acordo com o autor, a linguagem consiste numa chave, pois abre o mundo dos símbolos e é através dela que cada objeto e cada ação possui um nome. Assim, a linguagem como comunicação permitiu aos alunos expressarem o seu trabalho, contribuindo para o desenvolvimento de competências a nível comunicativo e para o progresso no processo de ensino-aprendizagem. Todos os momentos descritos correram de uma forma muito positiva, equilibrada e contagiante, e o resultado final superou as minhas expectativas (Figura 64).

Figura 64. Resultado final do cartaz "Sinais de pontuação"



7.2.2 | A Lenda do Pão por Deus¹³

Este primeiro momento do dia 29 de outubro de 2018 iniciou-se através de uma conversa sobre a celebração que se aproximava. Após breves instantes, os alunos mencionaram que era a festividade do Pão por Deus. Foi então que se questionou aos alunos em que dia se celebra o Pão por Deus e alguns deles responderam que é no dia 31 de outubro, tendo em conta que é esse o dia em que se celebra a época festiva em questão, na escola. Uma aluna rapidamente esclareceu os colegas em relação à data correta, isto é, 1 de novembro.

Seguidamente, conduziu-se o diálogo de modo a perceber quais eram os conhecimentos prévios dos alunos em relação a esta tradição, tendo em conta que para que os alunos progredam rumo aos domínios pretendidos, é importante colocá-los, frequentemente, numa situação de aprendizagem adequada (Perrenoud, 2000).

¹³ Os momentos descritos encontram-se explanados no Apêndice 38. Planificação: Semana 2.

Ora se é fundamental que o docente assuma a responsabilidade de fazer com que os alunos apreendam a informação necessária para que evoluam na sua aprendizagem, é igualmente decisivo que saiba escutar os alunos (Valadares & Moreira, 2009).

Nesta ordem, procurou-se constatar quais os comportamentos dos alunos nesta época festiva: se celebravam este dia com as famílias ou até mesmo com os vizinhos; se achavam interessante a partilha de frutos com a comunidade escolar; qual o aspeto que valorizavam nesta festividade; entre outros. Tornou-se evidente que a maior parte das crianças vivencia este dia com as famílias, através de um almoço e/ou jantar, onde partilham comida e acontecimentos do dia-a-dia.

Posteriormente, o assunto debatido foi os comportamentos tradicionais nesta época, sendo que a turma já tinha o conhecimento que é tradição as crianças saírem à rua, em pequenos grupos, para pedirem o Pão por Deus, indo de porta em porta. Através deste pequeno debate, os alunos clarificaram a lenda associada ao Pão por Deus.

Saliente-se que foram feitos os possíveis para que as informações relativas à lenda fossem referidas pelos alunos e não pela professora, visto que o aluno tem de ter a liberdade de gerir a sua aprendizagem, pois é ele que aprende, mas também deve saber que a liberdade pressupõe responsabilidade (Valadares & Moreira, 2009).

Finalmente, de forma a concluir este primeiro momento da atividade, pediu-se aos alunos que dissessem, por suas palavras, o essencial sobre a lenda e os seus costumes, anteriormente explorados. A turma demonstrou um papel ativo do diálogo.

Prosseguiu-se com a exploração da temática “Pão por Deus”, dando início a uma atividade em grupo: dividiu-se a turma em quatro grupos de quatro elementos e um par. Cada grupo ficou encarregue de representar uma das frases alusivas à tradição do pão por Deus, através de um desenho. Assim, cada elemento do grupo responsabilizou-se por realizar uma tarefa: um desenhou, dois pintaram e outro aluno escreveu a legenda, num retângulo de cartolina colorida; o par ficou com a responsabilidade de escrever e colorir o título “Pão por Deus”, com letras “corpulentas”, no cartaz destinado a tal (Figura 65).

Figura 65. Elaboração e pintura do título do cartaz

Torna-se, portanto, crucial, ter a percepção de que, como indica Putman, citado por Morgado (2003), o trabalho cooperativo não deve ser entendido somente como a disposição dos alunos em grupos. Este tipo de trabalho depende de um conjunto de critérios indicadores da qualidade cooperativa do trabalho desenvolvido, como por exemplo: cada aluno assume a responsabilidade individual pela aprendizagem e pelo seu contributo para o desempenho do grupo (Figura 66).

Figura 66. Trabalho cooperativo

Após todos os alunos realizarem a sua tarefa, colocaram-se as imagens e respetivas legendas no cartaz “Pão por Deus” e à volta do cartaz colaram-se frutos típicos dessa festividade, pelos alunos. Esta atividade foi promovida tendo em conta que, conforme nos transmite o Despacho n.º 6478/2017, alusivo ao *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017), importa criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico, e organizar o ensino prevendo a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificadas.

Ao longo da atividade circulei pela sala acompanhando o trabalho dos alunos e oferecendo *feedback*. No que diz respeito a este conceito, Winne e Butler, citados por Lopes e Silva (2010), esclarecem que consiste na informação com a qual um aluno pode confirmar,

adicionar, reescrever, afinar ou reestruturar informações existentes na memória. Por isso, é necessário que o *feedback* forneça informações particulares relativas à tarefa ou ao processo de aprendizagem que preencham a lacuna entre o que é percebido e o que precisa de ser aprendido.

Concluídas as tarefas, alguns elementos de cada grupo dirigiram-se para a frente da sala de modo a apresentarem o seu desenho, descrevendo-o tendo em consideração a frase representativa do mesmo. Deste modo, a tradição do Pão por Deus foi recapitulada e consolidada.

A promoção constante de atividades de grupo veio incutir nos alunos uma familiaridade com este método de trabalho, tanto que observei melhorias nesta dinâmica, de uma forma gradual. Os alunos ganharam um maior respeito pelas capacidades e pelo espaço do outro, o que me deixou satisfeita e orgulhosa. Abaixo apresenta-se o resultado final dos momentos proferidos (Figura 67), que foi exposto num dos placares da sala, de forma a que a turma sentisse o seu trabalho valorizado.

Figura 67. Produto final do cartaz "Pão por Deus"



7.2.3 | Aprendendo a Dezena de Milhar¹⁴

Anteriormente ao intervalo concretizou-se uma atividade em torno da história “A Carochinha”, de Luísa Dacosta, com efeito, a interligação com o momento seguinte foi realizada através da personagem Carochinha, presente na mesma.

Considerado o referido, desenvolveu-se uma conversa com os alunos em que se proferiu que a Carochinha decidiu apanhar um comboio para visitar o seu padrinho, que vivia a uma distância de 17 231 km.

Neste seguimento, afixou-se o material didático “Comboio”, no quadro (Figura 68), e referiu-se aos alunos que a representação dos números estava organizada em classes para facilitar a sua leitura, e que cada classe era formada por três ordens: ordem das unidades; ordem das dezenas; e ordem das centenas.

Perceba-se que de acordo com Graças, citada por Silva e Neto (n.d.), o material didático varia e enriquece a prática em contexto sala de aula, estimulando a criatividade do aluno e do professor, dinamizando, do mesmo modo, o ensinar e aprender. Assim, opção de exploração deste conteúdo através do material “Comboio” revelou-se uma mais-valia para a aprendizagem das crianças.

Figura 68. Material didático "Comboio"



¹⁴ Os momentos referidos encontram-se elucidados no Apêndice 40. Planificação: Semana 4.

Estando os alunos no centro da ação, foi dada a oportunidade a uma aluna de colocar os algarismos que compõem o número 17 231, por baixo das janelas do comboio apresentadas (Figura 69).

Figura 69. Colocação dos algarismos no "Comboio"



De seguida, perguntou-se aos alunos como se realizava a leitura por classes e por ordens da distância que a Carochinha percorreu. Tendo em conta que a turma evidenciou algumas dificuldades, este momento necessitou de mais tempo que o previsto, com o intuito de os alunos perceberem o processo. Perante esta situação, procurou-se que percebessem que a leitura por classes se fazia do seguinte modo: dezassete milhares e duzentas e trinta e uma unidades (tendo em conta que estavam apresentadas apenas duas classes, a dos milhares e a das unidades); e que a leitura por ordens se realizava da seguinte forma: uma dezena de milhar, sete unidades de milhar, duas centenas, três dezenas e uma unidade.

No momento subsequente, apresentou-se o ábaco criado pela docente e solicitou-se a representação do número 17 231, no mesmo (Figura 70). De forma a não passar despercebido que esse número pertencia à ordem das dezenas de milhar, visto que era esse o conteúdo a lecionar, esse aspeto foi explorado com a turma.

Figura 70. Representação do número 17 231 no ábaco



Destaque-se o caráter criativo que os materiais de ensino proporcionam ao profissional da educação, neste caso à estagiária, pois esses, quando criados, permitem que o docente fomente a sua criatividade e individualidade, sendo uma ferramenta de trabalho valiosa e um auxílio no decorrer das suas aulas, permitindo maior eficiência no ensino e um maior envolvimento dos alunos (Bromberg, citada por Silva & Neto, n.d.).

No momento posterior pediu-se a distribuição dos ábacos em papel – plastificados – e solicitou-se aos alunos que, aos trios, representassem um número pertencente à ordem das dezenas de milhar (com círculos em *Ethylene Vinyl Acetate* (EVA)). Os trios, após representarem o número que decidiram, disseram à docente qual o número representado e realizaram a leitura por classes e por ordens do mesmo (Figura 71).

Figura 71. Procedimento de representação de um número pertence às dezenas de milhar

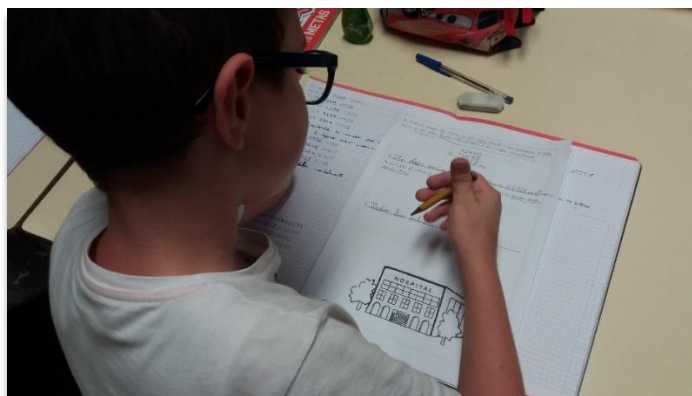


Inicialmente projetou-se que alguns trios se dirigiam à frente da sala e mostrariam o seu ábaco preenchido; no entanto, o processo foi realizado pela docente, considerando o pouco tempo disponível, sendo que se questionou aos colegas qual o número representado e se pediu a alguns elementos da turma (os que apresentavam maior dificuldade), que fizessem a leitura por classes e por ordens do número em causa.

Posteriormente, concluiu-se, coletivamente, e através do comboio exposto no quadro, que uma dezena de milhar é igual a 10 000 unidades, 1000 dezenas, 100 centenas e 10 unidades de milhar. Refira-se que foi entregue, aos alunos, uma folha com essa informação, que foi colada no caderno de Matemática. Com esse procedimento objetivou-se facilitar, num momento ulterior, o estudo dessa matéria.

Atente-se que, Stoll e Bennett, citados por Morgado (2004), sublinham a necessidade de que as tarefas sejam delineadas de forma a constituírem-se como desafios intelectualmente excitantes, mobilizando e promovendo nos alunos a criatividade e a capacidade de resolução de problemas, motivo pelo qual foi promovida a realização de uma ficha com exercícios diversos, alusiva à dezena de milhar (Figura 72).

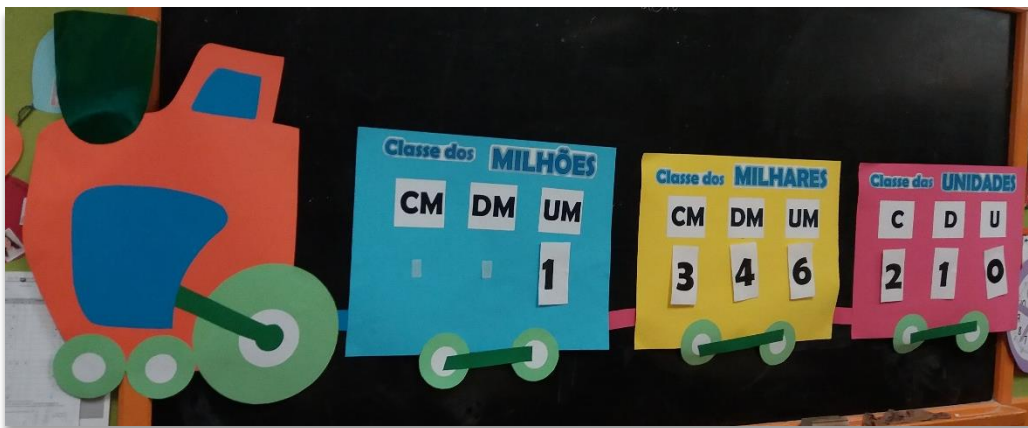
Figura 72. Realização da ficha de exercícios alusiva à dezena de milhar



Como alude Morgado (2003), os tempos mortos devem ser, tanto quanto possível, eliminados ou minimizados, razão pela qual planejei uma atividade âncora, ainda que a mesma não tenha sido necessária.

Ressalte-se que o material “Comboio” foi reutilizado num momento posterior, sendo que foi acrescentada a classe dos milhões, de forma a introduzir esse conteúdo. Tal é visível na figura que se segue (Figura 73).

Figura 73. Material didático "Comboio" reutilizado



Estas atividades relacionadas com o domínio da Matemática envolveram toda a turma e tiveram como objetivo principal explorar e inculcar novos conhecimentos nos alunos, de uma forma lúdica e atrativa.

Foram vários os comentários positivos dos alunos em relação aos materiais disponibilizados, o que me motivou ainda mais na minha prática e me fez sempre ambicionar a criação de materiais didáticos adequados e, ao mesmo tempo, com um sentido estético apurado e apelativo aos olhos das crianças.

Sinto que foram momentos propícios ao desenvolvimento cognitivo dos alunos, visto que captaram a sua atenção e tornaram evidente o seu interesse, mediante a sua participação e envolvimento.

7.3 | Reflexão Crítica à Prática Pedagógica no 3.º ano do 1.º CEB

“Ser bom professor consiste em adivinhar a maneira de levar todos os alunos a estar interessados; a não se lembrarem de que lá fora é melhor.”

Gama, citado por Pais & Monteiro, in *Avaliação – uma prática diária*, 2002.

Ao longo da prática pedagógica efetuada na EB1/PE e Creche da Nazaré, procurou-se agir em conformidade com o que Vosniadou (2001) afirma, nomeadamente que as pessoas aprendem melhor quando participam em atividades que são entendidas como úteis na vida real e são culturalmente relevantes, onde os alunos compreendem o seu propósito e utilidade.

Neste sentido, a utilização e introdução dos conteúdos partindo dos conhecimentos prévios dos alunos foi uma constante e, como Vosniadou (2001) confirma, é fundamental associar a nova informação a conhecimentos prévios ou anteriores, dado que os novos conhecimentos são construídos sobre a base daquilo que já está compreendido e que é crença.

Como consequência, considerou-se relevante planificar os distintos momentos de atividades tendo por base os interesses observados, os gostos, as dificuldades, as características e as necessidades do grupo.

Procurou-se que a interdisciplinaridade fosse algo intrínseco à ação desenvolvida, visto que são os docentes que devem desenvolver experiências de ensino que ambicionem a integração dos saberes disciplinares e que envolvam determinado trabalho colaborativo entre duas ou mais disciplinas (Pombo, Guimarães & Levy, 1994).

Ciente de que nos tempos atuais, o ensino já não se pode reduzir à transmissão pura e simples, do conhecimento (Vilar, 2000), ambicionou-se desenvolver atividades de cariz cooperativo, significativo, inclusivo e lúdico, em que as crianças fossem as autoras principais da sua própria aprendizagem.

Tal vai ao encontro da perspetiva de Estanqueiro (2010), que indica que “o papel do professor é formar o aluno e prepará-lo para as exigências da vida, não é aumentar o sucesso estatístico, tão desejado pelos governantes!” (p. 15). Os alunos devem assumir a responsabilidade pela sua aprendizagem (Vosniadou, 2001).

Como tal, visando um ambiente propício à aprendizagem dos alunos, estabeleceu-se e consolidou-se uma relação afetiva de respeito, confiança, diálogo e segurança com todos os elementos da turma.

Sem dúvida, as emoções positivas presentes na relação professor-aluno influenciaram de vários modos o ambiente de aprendizagem, dado que quanto maior for a qualidade do suporte emocional, mais facilmente surge, nos alunos, melhores níveis de competências sociais, melhores níveis de satisfação e, por conseguinte, menos problemas a nível de comportamento e melhores atitudes no que diz respeito à realização de atividades (Silva & Lopes, 2015).

A clareza no discurso foi outra preocupação constante, pois como referem Rosenshine e Furst, citados por Lopes e Silva (2010), a clareza do professor é uma característica específica do ensino e tem um impacto essencial no sucesso dos alunos.

Neste sentido, no decorrer da prática, mostrou-se que a ação docente se define como uma ação em que se tem de agir na urgência, decidir na incerteza e intervir com competência (Perrenoud, 2001).

Aludindo Vilar (2000), estabelecer decisões antes, durante e após o processo de aprendizagem envolve a realização de uma análise cuidada. Efetivamente, este cuidado só será conseguido através de uma prática reflexiva, que por sua vez permite, em processo de negociação com os discentes, introduzir os ajustes curriculares adequados para que o processo de aprendizagem vá ao encontro das finalidades educativas (Vilar, 2000).

Considerou-se fundamental despertar as capacidades dos alunos e fortalecer as suas aptidões naturais, de modo a que se tornassem capazes de as usar em contextos diversos e atendendo que “...é no despertar dos gostos, das paixões, das emoções e da sensibilidade que a missão do professor se completa, que as disciplinas curriculares se interligam, que os saberes se aliam” (Balacho, 1994, p. 48).

Estimulou-se, frequentemente, a participação dos alunos, especialmente os menos participativos e que apresentavam maiores dificuldades. Assim, foi-lhes possibilitada a melhoria da sua autoestima e a superação das suas dificuldades, particularmente em cooperação com o outro. Este clima de cooperação, conforme transmitem Lopes e Silva (2012), permite que o docente e respetivos alunos desenvolvam uma parceria neste vantajoso processo que é a aprendizagem.

Mediante o exposto, esta última experiência em contexto pedagógico tornou evidente que a minha missão como docente consistirá, sobretudo, em despertar, através de processos

didáticos e pedagógicos, o interesse e a motivação nas crianças, mostrando-lhes que o modo como olhamos, deciframos e sentimos a realidade determina em muito essa realidade (Neto et al., 2004).

Considerações Finais

Finalizando um ciclo e abrindo portas para um novo mundo a nível pessoal e profissional, reflete-se, agora, sobre as experiências vivenciadas ao longo das práticas pedagógicas e sobre a forma como estas moldaram e estruturaram o meu modo de encarar e praticar a profissão docente.

Embora tenham surgido alguns obstáculos, “Pedras no caminho? Guardo todas, um dia vou construir um castelo...”. Assim se procurou fazer ao longo desta caminhada tão pessoal e enriquecedora. Todas as “pedras” foram guardadas e contribuíram para a edificação da minha postura enquanto futura educadora ou professora. Soube que enveredava pelo caminho certo, pois algumas vezes tentei o errado.

Assim, ao longo das intervenções pedagógicas seguiu-se uma postura eminentemente reflexiva, olhando o erro como uma motivação extra para querer fazer melhor, assim como ambicionou-se marcar pela diferença, pelo carinho, pela dedicação e pela superação.

Sem dúvida, o contacto com uma diversidade de contextos tornou possível aplicar a teoria aprendida, assim como marcou, positivamente, os vários momentos de aprendizagem, fazendo com que para além de se desenvolver competências nas crianças, também eu as desenvolvesse, aprendendo e descobrindo, com elas, sobre este vasto mundo da aprendizagem.

Neste sentido, através dos cinco anos de constante formação, compreendeu-se que os conhecimentos partilhados revelaram-se essenciais na formação da minha conceção do que é uma educação de qualidade e tornaram-me ciente de que a formação deve ser algo contínuo e infindável.

Deste modo, tanto na EPE como no 1.º CEB procurou-se transformar os problemas em desafios e as limitações em força criadora de soluções, fazendo transparecer uma atitude de alegria, compreensão, partilha e entusiasmo.

Efetivamente, os pontos de vista das crianças foram encarados como janelas para dentro do seu raciocínio e ajudaram-me a desafiá-las, transformando as suas experiências em aprendizagens efetivamente significativas. Neste âmbito, deu-se a oportunidade às crianças de desempenharem um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem.

Denote-se, assim, a importância da pesquisa bibliográfica, desenvolvida para a elaboração deste relatório, que permitiu uma constante triangulação de ideias e uma reflexão pormenorizada acerca do meu desempenho e das estratégias utilizadas.

Considerando a importância da cooperação, investiu-se neste tipo de trabalho, fazendo com as crianças desenvolvessem comigo uma parceria profícua no valioso processo que é a aprendizagem.

Acredita-se ter proporcionado atividades de cariz lúdico, flexibilizando a ação educativa e atentando às características, necessidades e interesses de cada criança, o que veio nutrir, em cada uma delas, o desejo por aprender.

Nesta senda, visou-se desenvolver a autonomia das crianças e, conseqüentemente, ceder-lhes a liberdade necessária para que elas próprias construíssem novos saberes, dando a minha contribuição para a formação de cidadãos participativos e críticos.

Ainda, destaco que todos os momentos vivenciados contribuíram para a construção da minha identidade enquanto futura docente, assim como permitiram-me marcar, de forma muito próxima e particular, a vida e o percurso escolar daquelas crianças.

Nesta linha, compreende-se a importância do estabelecimento de relações afetivas vigorosas, tanto com a comunidade escolar como com as famílias das crianças, pois esta condição leva a que a criança se sinta inserida num meio e num clima amplamente propícios ao desenvolvimento das suas competências e capacidades.

Sinto-me confiante de que, num momento próximo, terei a oportunidade de vivenciar diversas experiências e realizarei outras aprendizagens, sempre preparada e aberta a novos desafios, pois acredito que apesar das dificuldades, ser professor é uma profissão apaixonante.

Apesar de se concluir o relatório, este momento é percebido como um ponto de partida e não como um ponto de chegada. De agora em diante será, efetivamente, iniciada uma vantajosa aventura.

Graças ao exposto, assim se revela que a "Educação nunca foi despesa. Sempre foi investimento com retorno garantido" (Arthur Lewis).

Referências Bibliográficas

- Alves, M. (2004). *Currículo e avaliação*. Porto: Porto Editora.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Atlet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- Ausubel, D. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Ausubel, D., Novak, J. & Hanesian, H. (1980). *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana.
- Balancho, M. (1994). *Motivar os alunos – criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Lisboa: Texto Editora.
- Barbier, Jean-Marie (1996). *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto: Porto Editora.
- Bennett, H. & Pitman, T. (2000). *A idade pré-escolar*. Lisboa: Temas e Debates – Actividades Editoriais, L.^{da}.
- Bento, A. (2015). *15 Tópicos (e dicas) fundamentais sobre investigação*. Guarda: Edição António V. Bento.
- Berrum, O. & Esquivel, H. (2007). *Ausubel, Piaget y Vygotsky*. Patquía: CPAB.
- Bessa, N., & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender: uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Bianchi, A., Alvarenga, M. & Bianchi, R. (2001). *Manual de orientação: estágio supervisionado*. São Paulo: Pioneira.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bordenave, J. & Pereira, A. (1977). *Estratégias de ensino-aprendizagem*. Rio de Janeiro: Editora Vozes Ltda.
- Brazão, P. (2007). O diário do diário etnográfico electrónico. In J. Sousa & C. Fino (Orgs.), *A escola sob suspeita* (289-307). Porto: Asa Editores.

- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. & Magalhães, V. (2015). *Programa e metas curriculares de português do ensino básico*. Ministério da Educação e Ciência.
- Candeias, A. (2009). Avaliação inclusiva – uma avaliação centrada na compreensão do potencial de desenvolvimento. In A. Candeias (Coord.), *Educação inclusiva: concepções e práticas* (pp. 21-37). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia.
- Candeias, A. (Coord.). (2009). *Educação inclusiva: concepções e práticas*. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia.
- Cardona, M., Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M. & Tavares, T. (2010). *Guião de educação género e cidadania: Pré-Escolar*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Carmo, H. (2014). *A educação para a cidadania no século XXI*. Lisboa: Escolar Editora.
- Carvalho, A. (2011). *Aprendizagem da leitura: processos cognitivos, avaliação e intervenção*. Viseu: PsicoSoma.
- Carvalho, C., Sousa, F. & Pintassilgo, J. (2005). *A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar*. Porto: Porto Editora.
- Cosme, A. & Trindade, R. (2013). *Organização e gestão do trabalho pedagógico perspectivas, questões, desafios e respostas*. Porto: Mais Leituras.
- Cunha, M. (1982). *Metodologias para estudo dos usuários de informação científica e tecnológica*. Universidade de Basília: Departamento de Biblioteconomia.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Chicago: Henry Regnery.
- Dias, M. (2006). *Como abordar... a escrita expressiva e lúdica: técnicas e propostas didácticas*. Porto: Areal Editores.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação: o papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, A. (1990). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. (3.^a ed.). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Fernandes, C. (2012). *A menina que não gostava de fruta*. Ilustrações: Sandra Serra. Maia: Edições Livro Directo.

- Fino, C. (2008). *A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais*. Funchal: Universidade da Madeira. Retirado de <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/22.pdf>
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa: uma forma de aprender melhor*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gil, J., & Cristóvam-Bellmann, I. (1999). *A construção do corpo ou exemplos de escrita criativa*. Porto: Porto Editora.
- Gomes, J., (2000). *Da nascente à voz: contributos para uma pedagogia da leitura*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Gomes, M., Machado, M., Silveira, I. & Oliveira, L. (2002). *Crescer em comunidade: estratégias de educação não formal à descoberta de culturas juvenis*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Horta, M. (2016). *Linguagem escrita na Educação de Infância: da intenção à prática*. Viseu: Psico & Soma.
- Leite, C. & Rodrigues, M. (2001). *Jogos e contos numa educação para a cidadania*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Leite, C. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos, 1*, 87-92.
- Leite, I. & Bragança, A. (2010). Estudo dos manuais escolares de Língua Portuguesa para o 1.º ano de escolaridade. In Fundação Francisco Manuel dos Santos (Org.), *Como se aprende a ler?* (pp. 99-140). Porto: Porto Editora.
- Lemos, M. & Carvalho, T. (2002). *O aluno na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: LIDEL – edições técnicas, Lda.

- Lopes, J. & Silva, H. S. (2010). *O professor faz a diferença. Na aprendizagem dos alunos. Na realização escolar dos alunos. No sucesso dos alunos*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas Lda.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2012). *50 Técnicas de avaliação formativa*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas Lda.
- Machado, M. (2012). *Melhores práticas psicológicas, maior qualidade de ensino*. Lisboa: Edições Vieira da Silva.
- Mancini, A. (2015). *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel* (resenha). Brasil: Escola da Magistratura do Estado do Rio de Janeiro. Retirado de https://scholar.google.com/scholar_url?url=http://www.academia.edu/download/38432288/RESENHA_APRENDIZAGEM_SIGNIFICATIVA.docx&hl=pt-PT&sa=T&oi=gsb-ggp&ct=res&cd=0&ei=ahYKWcS6OImVmAGnpqHAAg&scisig=AAGBfm0ZREECw0I-QtvJKQ19IGf37sTexw
- Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do ensino básico: gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Marques, R. (1998). *Educação cívica e desenvolvimento pessoal e social: objetivos, conteúdos e métodos*. (4.ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., et al. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação.
- Martins, L. & Mendes, T. (2012). *A transversalidade da literatura infantil em contexto pré-escolar* (trabalho apresentado no III Seminário de I&DT). Portalegre: Centro Interdisciplinar de Investigação e Inovação do Instituto Politécnico de Portalegre.
- Martins, M. & Silva, A. (1999). O nome das letras e a fonetização da escrita. *Análise Psicológica*, 1 (XVII), 49-63.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Mauco, G. (1975). *A educação afectiva e o caracterial da criança*. (2.^a ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo nacional do ensino básico: competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e programas: ensino básico – 1.º ciclo*. (4.^a ed.). Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.
- Moreira, M. (2006). *Organizadores prévios e aprendizagem significativa (Advanced organizers and meaningful learning)*. Porto Alegre: Instituto de Física da UFRGS.
- Morgado, J. (1999). *A relação pedagógica: diferenciação e inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J. (2001). *A relação pedagógica: diferenciação e inclusão*. (2.^a ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação: um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morissette, D. & Gingras, M. (1994). *Como ensinar atitudes: planificar, intervir, valorizar*. Porto: Edições ASA.
- Neto, L., Marujo, H., & Perloiro, M. (2004). *Educar para o optimismo*. Lisboa: Multitipo – Artes Gráficas, Lda.
- Norton, C. (2001). *Os mecanismos da escrita criativa*. Lisboa: Temas e Debates.
- Oliveira, M., Frota, P. & Martins, M. (n.d.). *A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel e os mapas conceituais de Novak na formação de professores pedagogos*. Brasil: UNESC.
- Pacheco, J. (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2008). *Organização curricular portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Pais, A. & Monteiro, M. (2002). *Avaliação – uma prática diária*. (2.^a ed.). Lisboa: Editorial Presença.

- Pereira, L. (2008). *Escrever com as crianças: como fazer bons leitores e escritores*. Porto: Porto Editora.
- Pérez, M. & López, E. (2012). *Aprendizagem e curriculum*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. (J. Ferreira, Trad.) Porto: Porto Editora, Lda.
- Perrenoud, P. (2000). *10 novas competências para ensinar*. Brasil: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *10 novas competências para ensinar*. Portalegre: Artmed.
- Pombo, O., Guimarães, H. & Levy, T. (1994). *A interdisciplinaridade – reflexão e experiência*. (2.^a ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Projeto Educativo de Escola - PEE (2016-2020). *Crescer em harmonia!*. Funchal: Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada.
- Projeto Educativo de Escola - PEE (2016-2020). *Escola em Valores: saber mais, ser melhor e viver feliz*. Funchal: Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais*. (3.^a ed.). Lisboa: Gradiva – Publicações, L.^{da}.
- Rebocho, M., Saragoça, M. & Candeias, A. (2009). Fundamentos para a educação inclusiva em Portugal. In A. Candeias (Coord.), *Educação inclusiva: concepções e práticas* (pp. 38-47). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia.
- Ribeiro, A. (2002). *A escola pode esperar*. Porto: ASA Editores II.
- Roldão, M. C. & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação curricular revisitada: conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Sá, L. (2001). *Pedagogia diferenciada: uma forma de aprender a aprender*. Porto: ASA Editores.
- Santos, M., & Serra, E. (2018). *Quero ser escritor*. (2.^a ed.). Alfragide: Oficina do Livro.

- Sartori, V. & Fialho, F. (2009). *Desenvolvimento da criatividade no ensino básico: o papel do professor como facilitador do processo criativo*. Brasil: Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento.
- Seiça, A. (2002). *A docência como praxis ética e deontológica: um estudo empírico*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Seixas, P. (1997). *A carreira dos professores: constrangimentos, oportunidades e estratégias*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Silva, H. & Lopes, J. (2015). *Eu, Professor, Pergunto: 18 respostas sobre necessidades e capacidades dos alunos, gestão da sala de aula e desenvolvimento profissional do docente*. Vol.1. Lisboa: Pactor.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação.
- Silva, L. & Neto, J. (n.d.). *O uso de recursos didáticos diversificados para dinamizar o processo educativo*. Retirado de http://www.editorarealize.com.br/revistas/setepe/trabalhos/Modalidade_1datahora_24_09_2014_17_49_00_idinscrito_740_427a44931053a5cb701ade349cc0c35a.pdf
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em educação*. (2.^a ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Tavares, J. & Alarcão, I. (1999). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade: ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Tourtet, L. (1987). *Lenguaje y pensamiento preescolar*. (2.^a ed.). Madrid: Narcea.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Valadares, J. & Moreira, M. (2009). *A teoria da aprendizagem significativa – sua fundamentação e implementação*. Coimbra: Edições Almedina.
- Vasconcelos, T. (2004). A educação de infância é uma ocupação ética. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 38 (1-3), 109-127.

Vilar, A. (2000). *O professor planejador*. Porto: ASA Editores.

Villas Boas, B. (2006). *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Porto: ASA Editores.

Vosniadou, S. (2001). *Como aprendem as crianças* (J. Lopes, Trad.). Vila Real: Academia Internacional de Educação. Departamento Internacional de Educação.

Zabalza, M. A. (1994). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.

Zabalza, M. A. (2004). *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed.

Referências Normativas

Circular n.º 4//DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril de 2011.

Decreto Legislativo Regional n.º 33/2009, *Diário da República* n.º 252/2009, Série I, de 31 de dezembro de 2009.

Decreto-Lei n.º 139/2012, *Diário da República* n.º 129/2012, Série I, de 5 de julho de 2012.

Decreto-Lei n.º 17/2016, *Diário da República* n.º 65/2016, Série I, de 4 de abril de 2016.

Decreto-Lei n.º 240/2001, *Diário da República* n.º 201/2001, Série I-A, de 30 de agosto de 2001.

Decreto-Lei n.º 241/2001, *Diário da República* n.º 201/2001, Série I-A, de 30 de agosto de 2001.

Decreto-Lei n.º 54/2018, *Diário da República* n.º 129/2018, Série I, de 6 de julho de 2018.

Decreto-Lei n.º 75/2008, *Diário da República* n.º 79/2008, Série I, de 22 de abril de 2008.

Despacho n.º 5220/1997, *Diário da República* n.º 178/1997, Série II, de 4 de agosto de 1997.

Despacho n.º 5908/2017, *Diário da República* n.º 128/2017, Série II, de 5 de julho de 2017.

Despacho n.º 6478/2017, *Diário da República* n.º 143/2017, Série II, de 26 de julho de 2017.

Lei n.º 46/1986, *Diário da República* n.º 237/1986, Série I, de 14 de outubro de 1986.

Lei n.º 5/1997, *Diário da República* n.º 34/1997, Série I-A, de 10 de fevereiro de 1997.