

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Carolina Isabel Sardinha de Nóbrega

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

setembro | 2021

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Carolina Isabel Sardinha de Nóbrega

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

ORIENTAÇÃO

Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira



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: 2020/2021

Carolina Isabel Sardinha de Nóbrega

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

Orientadora: Doutora Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira

Funchal, setembro de 2021

AGRADECIMENTOS

*“Você pode sonhar, criar, desenhar e construir o lugar mais maravilhoso do mundo.
Mas é necessário ter pessoas para transformar seu sonho em realidade.”*

(Walt Disney)

Neste momento quero expressar a minha gratidão a todas as pessoas que transformaram este sonho em realidade.

À melhor mãe do mundo, pelo incansável apoio que me transmitiu desde o primeiro segundo em que decidi embarcar nesta aventura. Obrigada por acreditar em mim!

Ao meu anjo da guarda, que apesar de não estar presente fisicamente, tenho a certeza que esteve sempre a olhar por mim. Acredito que estás orgulhoso Pai!

Ao meu melhor amigo e companheiro Ruben Afonso, por estar sempre presente incentivando-me e apoiando-me durante todo este percurso, sem nunca me deixar desistir deste sonho.

A todos os meus familiares que demonstraram acreditar nas minhas capacidades, motivando-me permanentemente.

À minha inseparável cúmplice, colega e amiga Cátia Gonçalves por todos os momentos partilhados.

Às minhas queridas colegas e amigas Mariana Malho, Joana Santos e Tatiana Ferreira pelo companheirismo, pelas palavras amigas e por todos os momentos que passamos ao longo destes cinco anos.

A todas as crianças que se cruzaram comigo, pois sem vós era impensável a concretização deste sonho.

Às docentes cooperantes, pela disponibilidade, partilha e cooperação.

A todos os professores da UMa, que de alguma forma marcaram este percurso positivamente.

À minha orientadora, Professora Doutora Gorete Pereira, pela forma incansável como me apoiou e por toda a disponibilidade demonstrada ao longo deste relatório.

O meu mais sincero obrigada a todos vós! Levo-os para sempre no meu coração!

RESUMO

O presente relatório consigna uma rigorosa exposição escrita, que pretende comunicar as Práticas Pedagógicas desenvolvidas na Educação Pré-Escolar (EPE) e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), que tiveram como suporte uma investigação e fundamentação de referência apta a possibilitar adequadas decisões nos referidos contextos.

Este encontra-se estruturado em duas partes, a primeira referente ao enquadramento teórico, que tem como propósito fundamentar todas as opções metodológicas adotadas e descritas no Enquadramento Metodológico e Práticas Pedagógicas – segunda parte.

Neste documento, encontram-se ainda, três Projetos de Investigação-Ação que resultaram da observação e reflexão de problemáticas detetadas nas Práticas Pedagógicas I, II e III. Deste modo, para colmatar tais situações, procurou-se implementar um conjunto de estratégias capazes de responder às questões seguintes: *“Como é que as crianças podem desenvolver os aspetos da linguagem e da comunicação oral, de forma a superar as dificuldades presentes?”*, *“Como gerir as regras de comunicação/participação preestabelecidas no contexto da sala de aula?”* e *“Como otimizar os comportamentos dos alunos no espaço de aprendizagem?”*.

Salienta-se que os aspetos presentes ao longo deste relatório repercutem, de forma integral, os conhecimentos adquiridos no trajeto dos cinco anos de formação inicial docente fundamentais tanto às Práticas Pedagógicas em contexto de estágio, como à prática docente futura.

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

ABSTRACT

This report consigns a rigorous written exposition, which intends to communicate the Pedagogical Practices developed in Pre-School Education and in the 1st Cycle of Basic Education, which were supported by a reference research and reasoning able to enable appropriate decisions in these contexts.

The report is structured in two parts, the first referring to the theoretical framework that aims to support all the methodological options adopted and described in the Methodological Framework and Pedagogical Practices – second part.

This document also contains three Action Research Projects that resulted from the observation and reflection of issues detected in Pedagogical Practices I, II and III. As follows, to overcome such situation, i've implemented a set of strategies capable of answering the following questions: *"How can children develop aspects of language and oral communication, in order to overcome the present difficulties?"*, *"How to manage the pre-established communication/participation rules in the context of the classroom?"* and *"How to optimize student behaviors in the learning space?"*.

It should be noted that the aspects present throughout this report fully reflect the knowledge acquired in the course of five years of initial teacher training, which is fundamental both to Pedagogical Practices in the context of internships, as well as to future teaching practice.

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

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	VII
RESUMO.....	IX
ABSTRACT.....	XI
SUMÁRIO	XIII
ÍNDICE DE FIGURAS	XVII
ÍNDICE DE GRÁFICOS	XIX
ÍNDICE DE TABELAS.....	XXI
ÍNDICE DE CONTEÚDO CD-ROM.....	XXIII
LISTA DE SIGLAS	XXV
INTRODUÇÃO	1

Parte I - Enquadramento Teórico

Capítulo 1 - Uma Abordagem às atuais Políticas Educativas Portuguesas.....	5
1.1 O Perfil Docente para o século XXI	5
1.2 As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	7
1.3 O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória	9
1.4 Os avanços e recuos até à Autonomia e Flexibilidade Curricular vigente	12
Capítulo 2 - O Processo de Ensino-Aprendizagem: reflexão docente.....	15
2.1 O Emergir da Aprendizagem – Teorias Cognitivas.....	16
2.2 Aprendizagem Ativa, Cooperativa e Colaborativa: <i>Que relação?</i>	21
2.2.1 Estratégias de Intervenção para uma Aprendizagem de Qualidade	26
2.2.1.1 O Jogo Lúdico–Pedagógico, um recurso indispensável para a aprendizagem.....	29

2.2.1.2 As Atividades Experimentais.....	31
2.2.1.3 Materiais Manipuláveis.....	32
2.3 A Avaliação Formativa: <i>Porquê?</i>	34
Capítulo 3 - Linguagem e Comunicação Oral na Infância	39
3.1 A Linguagem como Meio de Comunicação	40
3.2 O Desenvolvimento da Linguagem na criança	41
3.2.1 Marcos de Desenvolvimento.....	42
3.3 A Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância	43
<u>Parte II - Enquadramento Metodológico e Intervenção Pedagógica</u>	
Capítulo 4 - Investigação Qualitativa.....	47
4.1 Investigação – Ação.....	47
4.1.1 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	49
4.1.2 Método de Análise de Dados	51
Capítulo 5 - Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar	53
5.1. Caraterização do Meio Envolveinte.....	53
5.2 Caraterização da Instituição.....	54
5.3 Caraterização da Sala: Espaço e Tempo	56
5.3.1 Caraterização do Grupo.....	60
5.4 Projeto de Investigação – Ação	64
5.4.1 Enquadramento do Problema	65
5.4.2 A promoção da Linguagem e Comunicação Oral: Estratégia(s).....	66
5.4.2.1 Conto de histórias e recontos.....	66
5.4.2.2 Canções.....	67
5.4.2.3 Jogos de Exploração em grande grupo.....	67
5.2.2.4 Diálogos sobre interesses e experiências vivenciadas.....	68

5.4.3 Reflexão e Avaliação Pós - Implementação.....	68
5.5 Intervenção Pedagógica	70
5.5.1 Exploração do “Pão – por – Deus”	70
5.5.2 A Estação do outono	74
5.6 Intervenção com a Comunidade Educativa – Dramatização	78
5.7 Reflexão Final da Prática Pedagógica I	80
Capítulo 6 - Prática Pedagógica no 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico	83
6.1 Caraterização do Meio Envolverte	83
6.2 Caraterização da Instituição	84
6.3 Caraterização da Sala do 4.º ano: Espaço e Tempo	85
6.3.1 O Grupo de Alunos do 4.º ano	87
6.4 Projeto de Investigação-Ação	89
6.4.1 Enquadramento do Problema	90
6.4.2 A Gestão de Atitudes e Comportamentos na sala de aula: Estratégia(s)	91
6.4.3 Reflexão e Avaliação – Pós implementação	93
6.5 Intervenção Pedagógica com o Grupo de Alunos do 4.º ano.....	94
6.5.1 Será que conheces os teus colegas?	94
6.5.2 Desmistificando o conceito de Volume	95
6.6 Reflexão Final da Prática Pedagógica II.....	99
Capítulo 7 - Prática Pedagógica no 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico	105
7.1 Caraterização do Meio Envolverte	105
7.2 Caraterização da Instituição	106
7.3 Caraterização da Sala do 2.º ano: Espaço e Tempo	107
7.3.1 O Grupo de Alunos do 2.º ano	109
7.4 Projeto de Investigação-Ação	111
7.4.1 Enquadramento do Problema	112

7.4.2 A Otimização de Comportamentos no Espaço de Aprendizagem: Estratégia(s)	113
7.4.3 Reflexão e Avaliação – Pós implementação	115
7.5 Intervenção Pedagógica com o Grupo de Alunos do 2.º ano	117
7.5.1 Descobrir o mundo através dos meus cinco sentidos	117
7.5.2 Saltar e Silabar	121
7.6 Reflexão Final da Prática Pedagógica III	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	129
REFERÊNCIAS NORMATIVAS	138

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1-Áreas de conteúdo.....	8
Figura 2-Oito princípios do Perfil do Aluno	10
Figura 3-Valores presentes no PA	11
Figura 4-Matriz curricular do 1.ºCEB	13
Figura 5-Anulação gradual do Decreto-Lei 139/2012.....	14
Figura 6-Processo de Equilibração	17
Figura 7-As sete inteligências múltiplas.....	19
Figura 8-Cinco elementos essenciais da AC	24
Figura 9-Aspetos a considerar nas escolhas das Estratégias de Ensino	28
Figura 10-Vantagens do jogo	30
Figura 11-A AF no processo de ensino-aprendizagem	36
Figura 12-Localização do Infantário	53
Figura 13-Infantário Semi-Internato de Santa Clara	54
Figura 14-Parques infantis.....	55
Figura 15-Área da casinha.....	57
Figura 16-Área de acolhimento	57
Figura 17-Área da biblioteca	58
Figura 18-Área da garagem	58
Figura 19-Área de jogos e trabalho	59
Figura 20-Organização da Rotina Diária.....	60
Figura 21-Conto de histórias com recurso a livro e a avental	67
Figura 22-Exploração das imagens do jogo do dominó	68
Figura 23-Teatro de fantoches	70
Figura 24-Reconto da peça de teatro	71
Figura 25-Apresentação do cesto com as frutas	71
Figura 26-Observação da romã.....	72
Figura 27-Degustação das frutas	72
Figura 28-Técnica de colagem	73
Figura 29-Técnica do carimbo.....	73
Figura 30-Observação do tempo e exemplificação da atividade.....	75
Figura 31-Exploração do gorro	76
Figura 32-Concretização da atividade "Folhas Secas"	77

Figura 33-Dramatização " O Espantalho"	79
Figura 34-Localização da Escola.....	83
Figura 35-EB1/PE Visconde Cacong, Edifício 103	84
Figura 36-Sala de aula do 4.º ano	85
Figura 37-Horário das Componentes Curriculares do 4.º ano.....	86
Figura 38-Apresentação da descrição e respetiva ilustração	95
Figura 39-Exploração de materiais de formas e dimensões diversas	96
Figura 40-Confirmação da capacidade dos recipientes através do copo medidor.....	97
Figura 41-Construção do cubo de 1dm^3	97
Figura 42-Edificação das figuras realizadas pelos dois grupos.....	98
Figura 43-Exploração do dominó de volumes.....	98
Figura 44-Localização da Escola.....	105
Figura 45-EB1/PE Ribeiro Domingos Dias	106
Figura 46-Sala de aula do 2.º ano	107
Figura 47-Registo de Ocorrências	116
Figura 48-Guião de exploração do "Círculo dos Sentidos"	118
Figura 49-Estação 3, sob supervisão e apoio da estagiária	119
Figura 50 -Registo dos cinco sentidos	120
Figura 51-Partilha da palavra sorteada e divisão silábica através dos saltos.....	121
Figura 52-Observação e colocação do cartão no interior do arco correspondente	122

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -Área de residência das crianças.....	61
Gráfico 2 -Habilitações literárias dos Encarregados de Educação	61
Gráfico 3 -Área de residência dos alunos do 4.º ano	87
Gráfico 4 -Habilitações literárias dos pais dos alunos do 4.º ano.....	88
Gráfico 5 -Área de residência dos alunos do 2.º ano	109
Gráfico 6 -Habilitações literárias dos pais dos alunos do 2.º ano.....	110

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 -Sete Funções dos Materiais Manipuláveis na Prática Educativa.....	33
Tabela 2 -Cronograma do Projeto de I-A desenvolvido na EPE.....	64
Tabela 3 -Cronograma do Projeto I-A do 4.º ano.....	90
Tabela 4 -Horário das Atividades Curriculares do 2.º ano	108
Tabela 5 -Cronograma do Projeto de I-A do 2.º ano	111

ÍNDICE DE CONTEÚDO 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 e Diário de Bordo (15 a 17 de outubro)
- **Apêndice 2.** Planificação e Diário de Bordo (22 a 24 de outubro)
- **Apêndice 3.** Planificação e Diário de Bordo (29 a 31 de outubro)
- **Apêndice 4.** Planificação e Diário de Bordo (5 a 7 de novembro)
- **Apêndice 5.** Planificação e Diário de Bordo (12 a 14 de novembro)
- **Apêndice 6.** Planificação e Diário de Bordo (19 a 21 de novembro)
- **Apêndice 7.** Planificação e Diário de Bordo (26 a 28 de novembro)
- **Apêndice 8.** Planificação e Diário de Bordo (3 a 5 de dezembro)
- **Apêndice 9.** Planificação e Diário de Bordo (10 a 12 de dezembro)

PASTA C – PRÁTICA PEDAGÓGICA II

- **Apêndice 1.** Planificação e Diário de Bordo (25 a 27 de março)
- **Apêndice 2.** Planificação e Diário de Bordo (1 a 3 de abril)
- **Apêndice 3.** Planificação e Diário de Bordo (23 e 24 de abril)
- **Apêndice 4.** Planificação e Diário de Bordo (29 e 30 de abril)
- **Apêndice 5.** Planificação e Diário de Bordo (6 a 8 de maio)
- **Apêndice 6.** Planificação e Diário de Bordo (13 a 15 de maio)
- **Apêndice 7.** Planificação e Diário de Bordo (20 a 22 de maio)
- **Apêndice 8.** Planificação e Diário de Bordo (27 e 28 de maio)

PASTA D – PRÁTICA PEDAGÓGICA III

- **Apêndice 1.** Diário de Bordo (14 a 16 de outubro)
- **Apêndice 2.** Diário de Bordo (21 a 23 de outubro)
- **Apêndice 3.** Planificação e Diário de Bordo (28 a 30 de outubro)

- **Apêndice 4.** Planificação e Diário de Bordo (4 a 6 de novembro)
- **Apêndice 5.** Planificação e Diário de Bordo (11 a 13 de novembro)
- **Apêndice 6.** Planificação e Diário de Bordo (18 a 20 de novembro)
- **Apêndice 7.** Planificação e Diário de Bordo (25 a 27 de novembro)
- **Apêndice 8.** Planificação e Diário de Bordo (2 a 4 de dezembro)
- **Apêndice 9.** Planificação e Diário de Bordo (9 a 11 de dezembro)

LISTA DE SIGLAS

AC: Aprendizagem Cooperativa

AF: Avaliação Formativa

CEB: Ciclo do Ensino Básico

DB: Diário de Bordo

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

EPE: Educação Pré-Escolar

I-A: Investigação-Ação

OCEPE: Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PA: Perfil do Aluno

PEE: Projeto Educativo de Escola

PP: Prática Pedagógica

TAF: Técnica de Avaliação Formativa

ZDP: Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

O Relatório de Estágio que aqui se apresenta, para além de objetivar a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tem como intenção ostentar um epítome das três Práticas Pedagógicas realizadas em contexto da Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), a partir de breves partilhas, descrições, reflexões e avaliações.

Este escrito compila duas partes cruciais, o enquadramento teórico e o enquadramento metodológico e práticas pedagógicas, que perfazem no total sete capítulos que se articulam entre si.

Quanto ao enquadramento teórico, este compreende três capítulos: o primeiro que através de uma breve abordagem, elucida as atuais políticas educativas portuguesas; o segundo, que destaca a importância do processo de ensino-aprendizagem sob o ponto de vista da reflexão docente; e por fim o terceiro, que alude à linguagem e comunicação oral na infância.

Em relação ao enquadramento metodológico e práticas pedagógicas, este encontra-se dividido em quatro capítulos. O primeiro diz respeito à investigação qualitativa cujo foco se concentra na metodologia de I-A, enquanto os restantes três referem a Prática Pedagógica na EPE; a Prática Pedagógica no 4.º ano do 1.º CEB; e a Prática Pedagógica no 2.º ano do 1.º CEB, respetivamente. Estes três últimos capítulos encontram-se estruturados de forma semelhante, contemplando inicialmente a caracterização do meio, da instituição, da sala relativamente ao tempo e ao espaço e as características do grupo de crianças/alunos. Ambos apresentam os projetos de I-A realizados, bem como todas as fases que estes compreenderam e ainda, descrevem um compêndio de atividades exploradas no decurso das intervenções pedagógicas. Por fim, de forma a consumir cada prática, prossegue uma reflexão final que patenteia várias dimensões inerentes à intervenção e às opções metodológicas.

Finaliza-se o presente relatório redigindo as considerações finais, tendo como ponto de partida uma retrospeção entre as aprendizagens adquiridas durante todo o percurso formativo e a sua ligação prática a partir das experiências que se viveu em todas as práticas pedagógicas.

Parte I

Enquadramento Teórico

Capítulo 1

Uma Abordagem às atuais Políticas Educativas Portuguesas

Pretende-se com o presente capítulo explicar e simultaneamente refletir sobre as atuais políticas educativas portuguesas que se revelaram essenciais na orientação das Práticas Pedagógicas descritas nos capítulos cinco, seis e sete deste documento.

Em Portugal, após se conseguir ganhar a batalha do acesso ao ensino atualmente generalizado a toda a população, deve manter-se similarmente o empenho para ganhar a batalha do sucesso. Para que tal ocorra, não basta que as crianças e os jovens frequentem a escola, é necessário que aprendam e confirmem sentido e utilidade às aprendizagens, quer ao nível pessoal, quer social (Morgado, Viana & Pacheco, 2019).

Deste modo, é emergente acompanhar a realidade de hoje, onde a avalanche do conhecimento científico pressiona os sistemas educativos e a sociedade requerendo novas competências, que tornem os jovens capacitados para agir eficazmente sobre si mesmos e os outros, designadamente a capacidade de resolver problemas, de trabalhar de forma autónoma e cooperativa, e o pensamento crítico e criativo (Costa, 2019). Neste sentido, o mesmo autor aponta a necessidade de se renovar a “articulação entre as formas de aprender interligando conhecimentos, atitudes, capacidade e valores” (p. 15).

1.1 O Perfil Docente para o século XXI

Ao considerar-se o docente como um dos intervenientes principais do processo de ensino-aprendizagem, importa conferir o que é esperado em relação às suas funções, ou seja, definir o seu perfil profissional, pois atualmente ser docente compromete o desempenho nas mais diversas dimensões.

Passa-se assim a enfatizar as quatro dimensões presentes no Decreto-Lei 240/2001 de 30 de agosto, nomeadamente a profissional, social e ética; a de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a de participação na escola e de relação com a comunidade; e a de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Neste sentido, a primeira dimensão do mencionado Decreto-Lei que aprova o desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básicos

e secundários, pressupõe que o docente seja capaz de promover aprendizagens curriculares “fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das ações concretas da mesma prática social e eticamente situada” (p. 5570). Face ao exposto, o docente deve: assumir-se como um profissional cuja função específica é orientar, debruçando-se sobre o saber apropriado da profissão, sustentado na análise e na reflexão compartilhada da prática educativa; exercer a sua atividade comprometendo-se a garantir a todos, numa ótica de escola inclusiva, uma panóplia de aprendizagens de natureza diversa, assegurando o desenvolvimento integral; incentivar a autonomia e a inclusão dos alunos na sociedade; propiciar a qualidade dos contextos do processo educativo; identificar e respeitar as disparidades culturais e pessoais dos alunos e restante comunidade educativa; apresentar capacidade relacional e comunicativa, assim como equilíbrio emocional; e, por fim, assumir as dimensões cívica e formativa abrangidas nas suas funções.

Relativamente à segunda dimensão prevê-se que o docente potencie aprendizagens no campo de ação de um currículo, num panorama de uma relação pedagógica de qualidade incluindo conhecimentos das áreas que o alicerçam. Quer isto dizer que o docente deve atender à promoção de aprendizagens significativas de acordo com os objetivos do projeto curricular de turma; aplicar de forma adaptada, conhecimentos próprios, transversais e multidisciplinares apropriados ao nível de ensino que leciona; dispor o ensino e incitar, individualmente ou em grupo, as aprendizagens; aplicar corretamente a língua portuguesa na vertente escrita e oral; implementar e integrar nas atividades linguagens distintas e suportes alternados, como as Tecnologias de Informação e Comunicação; potencializar a aprendizagem metódica dos processos de trabalho intelectual e das formas de organizar e comunicar; desenvolver estratégias pedagógicas especializadas; garantir a concretização de atividades de apoio e participar na identificação e acompanhamento de crianças/alunos com necessidades educativas especiais; incentivar a construção participada de regras de convivência democrática e gerir, manifestando segurança e flexibilidade, problemas e discórdias diversas; e empregar a avaliação, segundo as diferenciadas modalidades e áreas de aplicação.

Na terceira dimensão perspetiva-se a prática da atividade profissional de uma forma integrada, na extensão das dissemelhantes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere. Assim, o docente deve olhar a escola e a comunidade como espaços inclusivos e de intervenção social; estar

capacitado para participar na construção, progresso e avaliação do projeto educativo da escola (PEE), bem como nos projetos curriculares; reunir conhecimentos e experiências no projeto curricular; colaborar com todos os constituintes que incluem o projeto educativo preservando uma relação de respeito mútuo; fomentar interações com as famílias; valorizar a escola enquanto espaço de evolução social e cultural; e contribuir para a composição e efetuação de estudos e projetos de intervenção na escola e no seu contexto.

Quanto à quarta dimensão, esta pretende que o docente integre a sua formação como um elemento primordial da prática profissional. Para tal, este tem como função refletir sobre as próprias práticas, tendo como apoio a experiência, a investigação e outros recursos relevantes para a apreciação do seu desempenho, assim como sobre aspetos de cariz ético e deontológico intrínsecos à profissão; perspetivar o trabalho em grupo reconhecendo-o como um fator enriquecedor da sua formação, que favorece a partilha de conhecimentos e de experiências; reforçar competências tanto pessoais, como sociais e profissionais, numa visão de formação no decurso da vida, atendendo às diversidades e semelhanças das realidades, quer nacionais, quer internacionais; e ainda, participar em projetos investigativos que se relacionem com o ensino, a aprendizagem e a evolução dos alunos.

Perante esta análise minuciosa do desempenho geral do docente, pode constatar-se que o papel do docente abarca um amplo conjunto de competências que desenvolvidas eficazmente, preconizam uma mediação de qualidade dos processos de ensino-aprendizagem.

1.2 As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Após uma revisão das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), conjeturando uma lógica de continuidade com o 1.º ciclo, asseverando-se no facto de uma EPE de qualidade constituir um dos primordiais preditores do sucesso nos anos iniciais (Costa, 2019), aprovou-se pelo Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho, as OCEPE tendo por base os propósitos gerais pedagógicos determinados na Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, que se propõem a apoiar a construção e gestão do currículo na valência do jardim de infância, do cuidado de cada educador(a), em colaboração com a equipa educativa da instituição (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Este referencial, encontra-se disposto em três secções, nomeadamente o enquadramento geral, as áreas de conteúdo e a continuidade educativa e transições.

Quanto à primeira secção cujo objetivo passa por orientar de forma global o trabalho pedagógico, incluem-se três tópicos fulcrais: os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, que traduzem uma certa visão de como as crianças progridem e adquirem o conhecimento, enfatizando-se a qualidade do clima relacional; a intencionalidade pedagógica – perspetivando a construção e gestão do currículo- a partir de finalidades e sentidos das práticas pedagógicas e a forma como decorre a organização da ação, mediante as particularidades de cada criança assim como do contexto em que se insere a instituição; e a organização do ambiente educativo que enaltece os contextos facilitadores de desenvolvimento e aprendizagem, bem como de progresso profissional e de ligações entre os diversos intervenientes (Silva et al. 2016).

Em relação à segunda secção, esta pretende elucidar as distintas áreas de conteúdo de forma integradora e global (figura 1).



Figura 1 – Áreas de conteúdo

Fonte: OCEPE (2016)

No que concerne à área de Formação Pessoal e Social, esta foca-se no desenvolvimento de atitudes, disposições e valores que proporcionam à criança uma aprendizagem de sucesso, tornando-a autónoma, consciente e solidária.

Relativamente à área de Expressão e Comunicação, a mesma abrange distintas formas de linguagem imprescindíveis à interação da criança com os outros, ao dar sentido

e representar o mundo à sua volta. Das três áreas de conteúdo, esta constitui-se a única que comporta diferentes domínios, como é visível na figura, dada a existência de uma íntima relação entre si.

Por fim, a área do Conhecimento do Mundo, que incide na sensibilização de diversas componentes como as ciências, as metodologias científicas e o mundo tecnológico a partir da articulação, num processo que promove o interesse e a vontade da criança compreender o universo ao seu redor.

Na terceira e última secção, referente à Continuidade Educativa e Transições é elucidada a importância de se oferecer à criança a continuidade das aprendizagens e fomentar o desenvolvimento iniciado em contexto familiar ou institucional. Ademais, visa estabelecer a criação de mecanismos que permitam a transição entre a EPE e o 1.º CEB.

Em jeito de conclusão, este documento orientador constitui-se um vantajoso referencial, que deve ser valorizado e utilizado permanentemente como um guia para todo o processo de ensino-aprendizagem em contexto de EPE.

1.3 O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

Perante a questão do alargamento da escolaridade obrigatória que comporta 12 anos e o revogar do Currículo Nacional do Ensino Básico, e de acordo com as novas questões que se colocam aos sistemas educativos a nível global, resultante de um abrangente debate que integrou uma diversidade de sectores da sociedade e um trabalho de comparação de nível internacional aprovou-se o Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória (PA) homologado pelo Despacho 6478/2017, de 26 de julho (Costa, 2019).

Pelas razões elencadas, constitui-se como primordial, de acordo com o PA (2017), a conceção de condições que proporcionem “o equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico”, de forma a garantir a formação de cidadãos autónomos, responsáveis e ativos (p. 5).

Este escrito afigura-se de índole abrangente, transversal e recursivo, representando assim um referencial para a organização do sistema educativo, bem como para o trabalho das escolas, colaborando para a convergência e a articulação das

resoluções pertencentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular (Despacho 6478/2017, de 26 de julho).

Considera-se abrangente, por respeitar “o caráter inclusivo e multifacetado da escola, assegurando que, independentemente dos percursos escolares realizados, todos os saberes são orientados por princípios, por valores e por uma visão explícitos, resultantes do consenso social” (p. 8); transversal por se prever que cada área curricular conflui para o desenvolvimento integral das áreas de competências assinaladas no PA, sem fragmentar cada uma delas a componentes e áreas curriculares individuais e recursivo por compreender a hipótese de, em cada ano de escolaridade, estar ininterruptamente convocado o seu conteúdo, assim como as suas finalidades (Martins et al., 2017).

Segundo Martins et al. (2017), este documento enquadrador encontra-se organizado em princípios, visão, valores e áreas de competência, que serão abordados, em seguida, de forma breve.

Com o propósito de orientar, justificar e dar sentido ao PA, definiram-se oito princípios (figura 2) (Martins et al., 2017).

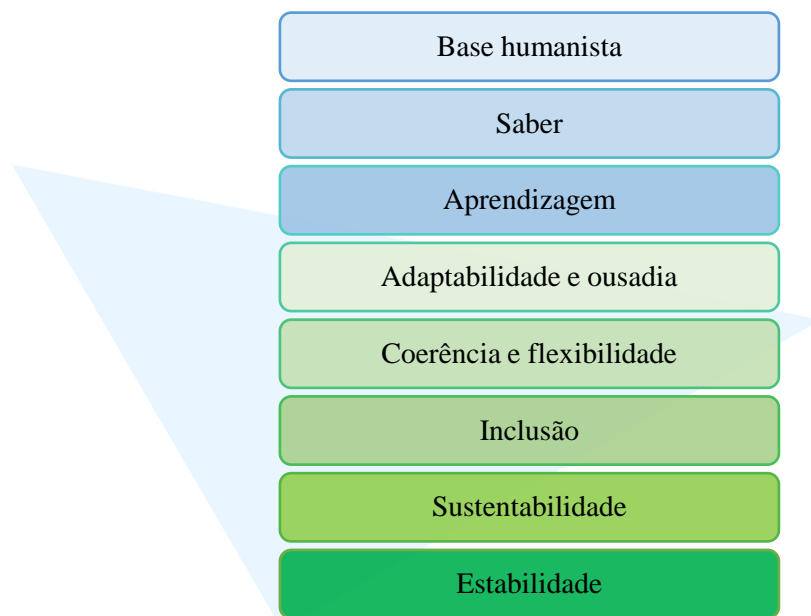


Figura 2 – Oito princípios do Perfil do Aluno

Em resultado dos princípios descritos, a visão do aluno surge com o intuito de esclarecer o que é pretendido ao fim dos 12 anos de escolaridade obrigatória, nomeadamente um jovem cidadão dotado de literacias, liberdade, autonomia, responsabilidade, consciência, pensamento crítico e criativo, atitudes de colaboração, para conviver com a mudança e a incerteza, aptidão em dar continuidade à aprendizagem ao longo da vida, conhecimento e respeito pelos fundamentos democráticos e pela dignidade humana, solidariedade com os outros e ainda, disposições inclusivas quebrando o estigma discriminatório e a exclusão social.

Do ponto de vista dos valores, o PA prevê que se encoraje todas as crianças e jovens, no âmbito das atividades educativas, a incrementar e a colocar em ação os valores que se apresentam na figura 3.



Figura 3 – Valores presentes no PA

As competências, segundo Martins et al. (2017), espelham uma interligação de três combinações complexas: os conhecimentos, as capacidades e as atitudes, centrais ao PA.

Segundo os mesmos autores, as áreas de competências revelam uma relação de complementaridade e não se limitando a uma determinada hierarquia interna entre elas. É inexistente qualquer correspondência com uma área curricular em particular, sendo que em cada uma delas se encontram incluídas múltiplas competências, tanto teóricas como práticas. São elas: linguagens e textos; informação e comunicação; raciocínio e resolução

de problemas; pensamento crítico e pensamento criativo; relacionamento interpessoal; desenvolvimento pessoal e autonomia; bem-estar, saúde e ambiente; sensibilidade estática e artística; saber científico, técnico e tecnológico; e consciência e domínio do corpo.

O assumir dos princípios, dos valores e das áreas de competências compromete transformações das práticas educativas de modo a ajustar a generalidade da ação às finalidades do perfil de competências dos alunos (Martins et al. 2017). Deste modo, é urgente procurar formas e recursos mais eficientes para se assegurar a aprendizagem significativa e integral de todos os alunos.

1.4 Os avanços e recuos até à Autonomia e Flexibilidade Curricular vigente

A ênfase atribuída à flexibilidade curricular, atualmente, não é um assunto recente tanto quanto se preconiza, visto o Decreto-Lei n.º 6/2001 já o ter introduzido. No entanto, após 2002 e até, aproximadamente, pouco tempo, a flexibilidade curricular sofreu avanços e recuos, deixando de estar em discussão tendo-se retomado o conceito de currículo definido pelo “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” representando-se assim uma posição conservadora (Freitas, 2019, p. 42).

Entre este período, publicou-se o Decreto-Lei 139/2012, de 5 de julho, que veio reorganizar os currículos dos ensinos básico e secundário, com vista a melhorar a qualidade tanto do ensino como das aprendizagens. Porém, este é alterado pelo Decreto-Lei n.º 91/2013 ajustando o anterior decreto e reforçando a autonomia pedagógica e organizativa das escolas relativamente à gestão da componente curricular e de outras componentes do mesmo. Deste modo, procedeu-se ao reforço curricular com o objetivo de possibilitar às escolas a tomada de decisões relativas à organização do Apoio ao Estudo, da Oferta Complementar, bem como da gestão dos tempos a lecionar em algumas disciplinas (figura 4).

Ensino Básico	
1.º Ciclo	
Componentes do currículo	Carga horária semanal
Português	Mínimo de 7,0 horas
Matemática	Mínimo de 7,0 horas
Estudo do Meio	Mínimo 3,0 horas
Expressões Artísticas e Físico-Motoras	Mínimo 3,0 horas
Apoio ao Estudo (a)	Mínimo 1,5 horas
Componentes do currículo	Carga horária semanal
Oferta Complementar (a)	1,0 hora
Tempo a cumprir	Entre 22,5 e 25 horas
Atividades de Enriquecimento Curricular (b)	5,0 a 7,5 horas
Educação Moral e Religiosa (c)	1,0 hora
<small>(a) Atividades a desenvolver em articulação, integrando ações que promovam, de forma transversal, a educação para a cidadania e componentes de trabalho com as tecnologias de informação e comunicação.</small>	
<small>(b) Atividades de carácter facultativo, nos termos do artigo 14.º e do n.º 1 do artigo 9.º No caso de estas atividades serem oferecidas por entidade exterior à escola, o que carece sempre de contratualização, é necessária confirmação explícita do Ministério da Educação e Ciência para que a sua duração exceda 5 horas.</small>	
<small>(c) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do artigo 19.º</small>	

Figura 4 – Matriz curricular do 1.º CEB

Fonte: Decreto-Lei 91/2013

Para além da referida alteração, prosseguiram-se ainda mais duas, através do Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, que introduz a disciplina de Inglês no currículo, configurando-se de cariz obrigatório desde o 3.º ano de escolaridade, concedendo uma carga horária mínima de duas horas, bem como define a habilitação profissional para lecionar esta nova componente no 1.º ciclo. No que concerne à segunda alteração, publicada no Decreto-Lei n.º 17/2016, esta anulou a intervenção de todos os docentes envolvidos na avaliação dos alunos, onde era assumida particular responsabilidade neste processo “ao professor titular de turma, no 1.º ciclo, e nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, os professores que integram o conselho de turma, sem prejuízo da intervenção de alunos e encarregados de educação” (p. 3481); além de revogar também, os números três e quatro do artigo 24, referente à avaliação formativa e sumativa, respetivamente, assim como os números cinco a nove que compreendem os efeitos da avaliação e ainda, os números três e quatro que são reunidos no artigo 26 e enquadrados no 2.º e 3.º do CEB.

Face aos resultados dos inquéritos que abrangeu o universo docente, aplicado no final de 2015, constatou-se que estes identificavam como entrave à consolidação de aprendizagens e à inclusão, a extensão dos programas, uma vez que se obtiveram respostas similares tanto dos alunos como dos encarregados de educação, (Costa, 2019). Por se constituírem demasiado extensos e assentes em lógicas curriculares distintas, os documentos vigentes não libertavam tempo para a inclusão, para a diferenciação pedagógica e para a interdisciplinaridade, representando-se assim como obstáculos às aprendizagens significativas (idem). Posto isto, segundo o mesmo autor, desenvolveu-se, em parceria com as associações de professores e a Direção Geral da Educação, um trabalho de identificação do currículo essencial para todas as disciplinas em todos os anos de escolaridade, numa tentativa de redução de conteúdos e na construção de referenciais organizados com uma lógica semelhante, estabelecendo relações entre as aprendizagens de cada área disciplinar e o PA. Desta forma, apresentar-se-iam estratégias que tornassem possível a integração curricular, surgindo assim as Aprendizagens Essenciais (AE), deliberadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, provocando a anulação gradual do Decreto-Lei 139/2012 como é possível confirmar no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (figura 5).

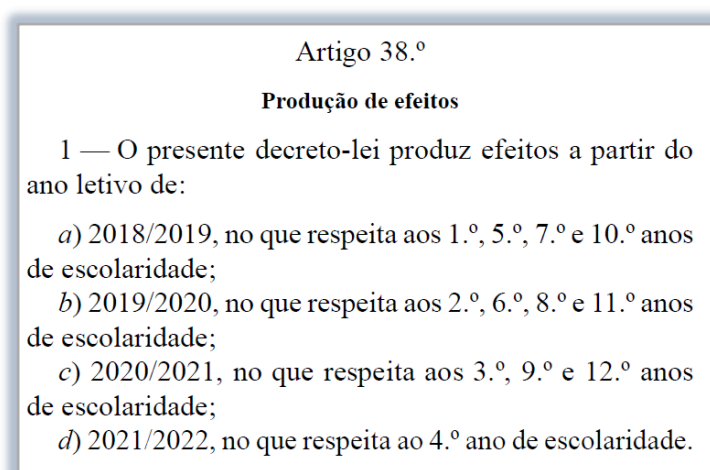


Figura 5 – Anulação gradual do Decreto-Lei139/2012

Finaliza-se asseverando, que as AE não pretendem estabelecer objetivos mínimos nem delimitar ação pedagógica, têm antes a inquietação de se traduzirem num denominador curricular comum que impõe aos docentes que reflitam em contexto sobre os desafios curriculares que empregam a si mesmos e aos seus alunos (Trindade, 2018).

Capítulo 2

O Processo de Ensino-Aprendizagem: reflexão docente

O capítulo que se segue pretende dissertar sobre o processo de ensino-aprendizagem, destacando-se, inicialmente, uma breve e indispensável reflexão docente, visto o mesmo se apresentar como elemento-chave neste processo de mediação da aprendizagem.

Em seguida, objetiva-se esclarecer sobre aspetos pertencentes ao processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente a forma como este emerge, destacando-se aqui teorias cognitivas de referência. Evidencia-se, também, a relação de três estratégias de aprendizagem consideradas essenciais para o ensino designadamente a aprendizagem ativa, cooperativa e colaborativa. Explora-se ainda o contributo do jogo lúdico-pedagógico, das atividades experimentais e dos materiais manipuláveis como recursos favoráveis à construção do conhecimento.

Para concluir, coloca-se em evidência a modalidade de avaliação formativa.

Introduz-se o presente capítulo fazendo referência a Alarcão (2010) que corrobora ser necessário proceder à organização do pensamento para que seja possível compreender e agir. Deste modo, precisa-se entender que é fundamental no processo de ensino-aprendizagem, estar consciente que as aprendizagens na sociedade atual

terão de desenvolver-se de forma mais ativa, responsável e experienciada ou experienciada ou experiencial, as quais façam apelo a atitudes mais autónomas, dialogantes e colaborativas em uma dinâmica de investigação, de descoberta e de construção de saberes alicerçada em projetos de reflexão e pesquisa, baseada em uma ideia de cultura transversal que venha ao encontro da interseção dos saberes, dos conhecimentos, da ação e da vida (Tavares & Alarcão, 2001, cit. por Alarcão, 2010, p. 29).

Neste sentido, de acordo com os mesmos autores, precisa-se de valorizar a invenção de ambientes estimuladores para a aprendizagem e incitar o desenvolvimento “da criatividade, da inovação e da sua divulgação” (Ibidem).

No decurso do processo que se tem vindo a explicar, segundo Arends (1995) deve-se atender, ainda, aos tempos, às atividades e aos conteúdos a explorar durante uma aula ou sequência didática. Importa referir que estes necessitam de ser adequados para os alunos em função dos seus interesses, assim como dos conhecimentos prévios que detêm.

Aduz-se, mediante uma atitude reflexiva, que o docente deve pensar sobre o contexto em que orienta a sua competência didático-pedagógica, os métodos que implementa, bem como os objetivos a atingir. Assim sendo, é possível, ainda, questionar-se relativamente aos saberes e competências que os alunos se encontram a desenvolver, aos fatores que provavelmente impedem a sua aprendizagem, bem como o seu desenvolvimento, e, também, sobre a sua implicação no processo de avaliação (Alarcão, 1996). Segundo a autora, de forma global, o docente pode refletir sobre o meio e os contextos de aprendizagem em que atuam e observam.

Deste modo, ressalta-se que a reflexão constitui uma atitude imprescindível à prática educativa que se deve adotar como uma forma de permanecer na educação (Dewey, 1910).

2.1 O Emergir da Aprendizagem – Teorias Cognitivas

Quando se propõe compreender uma teoria da aprendizagem a partir de investigações cognitivistas, deve entender-se que a aprendizagem é vista “(...) como um processo de armazenamento de informação, condensação em classes mais genéricas de conhecimentos”, que são integrados a uma estrutura na mente do sujeito, de maneira que seja possível manipular e empregar futuramente (Masini & Moreira, 2009, p. 13). Segundo estes autores, é a competência de organização das informações que se deve desenvolver.

É neste sentido que se pretende analisar neste item as distintas teorias de aprendizagem de forma a se esclarecer como esta emerge segundo teóricos de referência, nomeadamente, Jean Piaget, Lev Vygotsky, David Ausubel e Howard Gardner.

Inicia-se a análise colocando em evidência dois conhecidos autores, respetivamente, Piaget e Vygotsky, que nos possibilitam conhecer duas visões relativas à construção do conhecimento que, concomitantemente, diferem e se complementam.

Primeiramente, alude-se a Piaget que assegura que a construção do conhecimento constitui um processo cognitivo que ocorre da interação do sujeito com o mundo e os objetos à sua volta, o que o torna um processo ativo (Fonseca, 2014; Sprinthall & Sprinthall, 1993). Depois de observar os padrões de pensamento que as crianças utilizam a partir do nascimento até ao término da adolescência, Piaget começou a se deparar com “sistemas consistentes dentro de certas faixas etárias amplas”, definindo, deste modo, quatro estádios de desenvolvimento cognitivo, são eles: sensório-motor (0-2 anos), intuitivo ou pré-operatório (2-7 anos), operações concretas (7-11 anos) e operações formais (11-16 anos) (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 102).

De acordo com os autores citados, cada estágio principal integra um sistema de pensamento qualitativamente distinto do antecedente e cada um é uma transformação basilar dos processos de pensamento, comparativamente com o estágio anterior, revelando-se um significativo avanço no conhecimento. Pressupõe-se, assim, que se está na presença de uma teoria que compreende uma inalterável sequência de aprendizagens que surgem através da equilibração, ou seja, a partir do balanceamento da assimilação e da acomodação (figura 6).

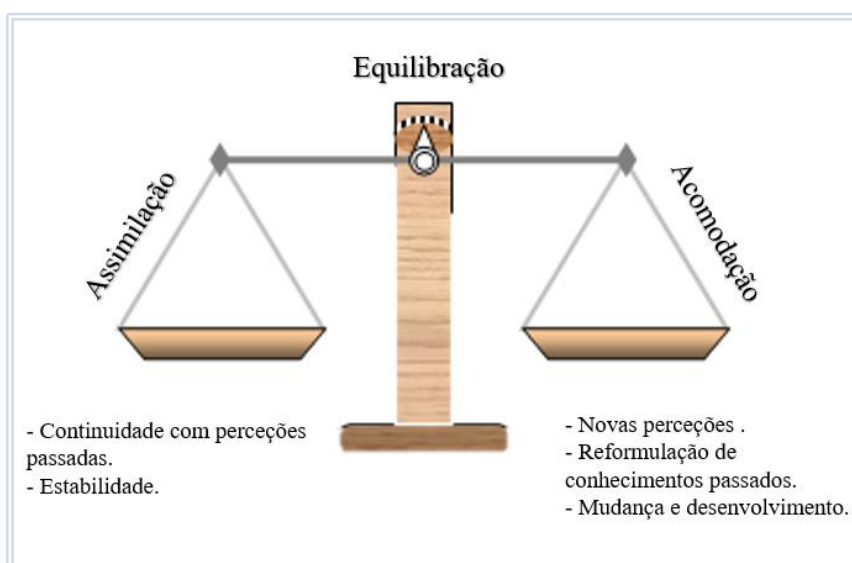


Figura 6 – Processo de Equilíbrio

(Adaptado de Sprinthall & Sprinthall, 1993)

É através da interação regular entre o sujeito e a realidade-concretizada por meio da assimilação e da acomodação que possibilita, simultaneamente, a construção de novos esquemas e da própria realidade (Pereira, 2012).

Já para Vygotsky “a aquisição e o desenvolvimento do conhecimento é um processo eminentemente social, e que as funções psicológicas humanas são mediadas pela cultura, são historicamente desenvolvidas e resulta da atividade prática” (Fontes & Freixo, 2004, pp. 16-17).

Ao contrário da teoria piagetiana, na qual a aprendizagem encontra-se dependente do desenvolvimento cognitivo, isto é, a maturidade biológica é uma condição imprescindível para a aprendizagem, Vygotsky, ostentou uma nova ótica de desenvolvimento, que assenta na interação do sujeito com o contexto sociocultural na qual fomenta aprendizagem resultando, em seguida, no desenvolvimento (Vygotsky, 2007a; Pires, 2001; Mir & et al., 1998). Nesta lógica de pensamento, o desenvolvimento é composto por um processo sociogenético e a atividade mental é percecionada como uma capacidade, unicamente humana, que advém da “aprendizagem social, da interiorização de sinais sociais, da cultura e das relações sociais” (Fontes & Freixo, 2004, p. 17).

Vygotsky (2007b) defende que esse desenvolvimento se identifica através de dois níveis, o atual (ou real) e o potencial, designadamente, o desenvolvimento atual (ou real) diz respeito às conquistas já consolidadas no aluno, isto é, as capacidades e funções que realiza de forma autónoma sem apoio de outrem e o desenvolvimento potencial refere-se ao que o aluno pode concretizar com ajuda de outro indivíduo, apresentando assim uma nova perspetiva sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança em idade escolar.

Com base na visão de desenvolvimento, e considerando os dois níveis supracitados, o mencionado construtivista apresenta o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) reconhecendo-o como um espaço que se emana pela interação entre o docente (ou o par mais capaz) e o aluno, em função do conhecimento sobre a tarefa a ser efetuada e dos conhecimentos e recursos usados pelo docente. Nesta zona, o sujeito não é visto como um recetor de conhecimento “depositado” pelo adulto, mas é quem se envolve na atividade conjunta da resolução de problemas, compartilhando um e outro o saber, assim como a responsabilidade pelo desempenho da atividade (Fontes & Freixo, 2004).

Note-se que a investigação aponta que “a zona imediatamente próxima de desenvolvimento é mais importante para a dinâmica do desenvolvimento intelectual e para o sucesso da aprendizagem do que o nível atual de desenvolvimento” (Vygotsky,

2007, p. 267). Deste modo, Vygotsky considera que uma aprendizagem favorável, é aquela que confere um avanço em relação ao desenvolvimento (Fontes & Freixo, 2004).

Por outro lado, Ausubel crê que a aprendizagem ocorre quando ela se torna significativa para o aluno, quando ele consegue relacionar aquilo que conhece com os conceitos que acabou de descobrir, porque se “a estrutura cognitiva for clara, estável e bem organizada, surgem significados precisos e inequívocos e este tem a tendência a reter a força de dissociabilidade ou disponibilidade” (Ausubel, 2003, p. 10).

Para o referido investigador têm de estar conciliadas duas condições basilares para que surja uma aprendizagem significativa, a primeira é o aluno apresentar uma predisposição para aprender e a segunda o conteúdo a ser aprendido tem de se demonstrar potencialmente significativo. O teórico pressupõe ser mais fácil para o aluno compreender as partes a partir do todo, visto acreditar que na estrutura cognitiva do aluno há uma hierarquia na qual os conceitos mais gerais encontram-se acima dos mais específicos.

Ausubel (2003) é defensor de que a aprendizagem dos conceitos só é útil quando é possível generalizá-la a outras situações.

Na visão de Gardner (2006) cada indivíduo detém variadas inteligências, embora sejam apresentadas em medidas e combinações distintas e autónomas entre si. Porém, o desenvolvimento de cada inteligência é afetado tanto por fatores hereditários e neurobiológicos, como por fatores ambientais. O autor pressupõe que o desenvolvimento de determinadas aptidões apenas é possível quando integradas num meio sociocultural que os fomenta.

Resultante da ideologia supracitada o teórico, identificou 7 tipos de inteligência (figura 7), que deu origem à denominada teoria das inteligências múltiplas que serão analisadas em seguida.



Figura 7 – As sete inteligências múltiplas

Sublinham-se as 7 inteligências determinadas pelo investigador, que foram publicadas no seu livro *Frames of Mind* no ano de 1983, a **inteligência lógico-matemática** que constitui a capacidade de analisar padrões lógicos e numéricos e na aptidão para enfrentar extensas correntes de raciocínio; a **inteligência linguística** que consiste nas capacidades verbais e escritas, na capacidade de se expressar, ouvir e compreender textos, narrativas, entre outras elaborações escritas; a **inteligência musical** que se refere à competência de produzir, comunicar e alcançar significados compostos por sons; a **inteligência visual/ espacial** que compreende a habilidade de representar e observar informações através de imagens mentais e pensamento espacial; a **inteligência corporal** que comporta a capacidade de utilizar o corpo, ou segmentos dele, para superar uma dificuldade, aprender ou produzir algo; a **inteligência interpessoal** que se define pela competência de compreender propósitos, motivações e desejos de outrem e, de forma consequente, de trabalhar eficientemente com os outros; e por fim, a **inteligência intrapessoal** que se caracteriza pelo reconhecimento de si próprio – desejos, receios e competências – e de utilizar essas informações com eficácia de forma a regular a sua vida (Gardner, 2001).

Destaca-se que, posteriormente, em 1996, o investigador acrescentou às sete inteligências, uma outra designada **naturalista** que diz respeito à aptidão de reconhecer e distinguir plantas, animais e rochas (Idem).

Cada uma das referidas inteligências possui a sua distinta forma de processar a informação, além de envolver um sistema simbólico próprio. Todavia, embora estas mostrem ser independentes entre si, é raro funcionarem de forma separada. Na prática, a generalidade das atividades que os alunos desempenham ilustram bem a necessidade de uma combinação de inteligências. (Gardner, 2006).

À luz da teoria defendida por Gardner, cabe ao docente adaptar-se às diversas variações cognitivas dos alunos e modificar, com frequência, a sua metodologia de ensino, de forma a atrair a atenção de todos os aprendizes. Se as evidências apontam para a existência de diversas formas de aprender, também, existem distintas formas de ensinar.

2.2 Aprendizagem Ativa, Cooperativa e Colaborativa: *Que relação?*

Quando se propõe aludir à metodologia da aprendizagem ativa deve-se clarificar o termo para melhor se compreender o seguimento daquilo que se vai desenvolver em redor da temática. Assim, este possui a conotação de aprendizagem que é principiada pelo aprendiz, na medida em que é realizada pelo mesmo, ao invés de lhe ser apenas transferida (Hohmann, Banet & Weikart, 1995).

Segundo Piaget (1986), o conhecimento não nasce dos objetos, nem do indivíduo, mas das interações entre ambos. O autor reitera que para se conhecer os objetos, precisa-se de atuar sobre eles e, portanto, transformá-los. Acrescenta ainda que o conhecimento, pode ocorrer desde as ações mais simples a nível sensório-motor até às operações intelectuais mais sofisticadas. Dewey (2002), que partilha de uma ideologia similar, refere, ainda, que ao se realizar tarefas práticas está a fornecer-se à criança uma motivação genuína, a oferecer experiências diretas e a colocá-la em contacto com a realidade.

De acordo com a perspetiva piagetiana, considera-se que as experiências diretas e imediatas de objetos, de pessoas e de acontecimentos, constituem circunstâncias necessárias para a reestruturação cognitiva e para o desenvolvimento do indivíduo, visto que a assimilação ocorre quando estimula uma reorganização ativa ou até uma reformulação pela criança (Piaget, 1977). Para complementar este ponto de vista Hohmann, Banet e Weikart (1995) referem que a aprendizagem é decisiva e duradoura caso esta seja ativa e direta, pois a partir destas surgem o envolvimento dos sentidos, bem como do sistema motor. Além do mais, “habilita a criança com a compreensão íntima mediante a qual ela pode adquirir novos conhecimentos por meios menos directos, quando tiver atingido um grau de maior maturação no desenvolvimento.” (p. 14).

Esta abordagem, apresenta, ainda, mais alguns benefícios, nomeadamente a possibilidade de se oferecer aos sujeitos margem de opções que garantam o seu interesse, pois quando há um interesse num dado assunto, existe uma grande probabilidade de se aprender algo de novo permanecendo o interesse no que se está a concretizar; ganha-se autoconfiança, ou seja, descobre-se que é possível fazer planos e realizá-los até ao fim sem que seja estabelecida uma forma, unicamente, correta de fazê-los, sendo que o que se pretende é a resolução de problemas; o desenvolvimento da independência ao se tomar decisões e ao resolver problemas, isto é, aprende-se a não depender em demasia de outrem para saber como fazer, quando ou porquê (Brickman & Taylor, 1991).

Segundo os autores apontados, a função do adulto, na abordagem da aprendizagem pela ação, não se limita a dirigir ou controlar, mas em criar ambientes apoiantes, que se caracterizam pela partilha do controlo entre os intervenientes do processo de ensino-aprendizagem, as crianças e os adultos. Ao se promover um ambiente apoiante os indivíduos desenvolvem múltiplas capacidades, designadamente, de confiança, autonomia, iniciativa, empatia e autoestima.

Brickman e Taylor (1991), destacam que num ambiente apoiante, como o que se apresenta na aprendizagem pela ação, nas interações com as crianças os adultos jamais adotam atitudes de deixar as crianças entregues a si mesmas, pelo contrário encontram-se focados e empenhados em observar, ouvir e comunicar com as crianças, encorajando-as e prestando apoio na solução de problemas decorrentes ao longo do dia.

Para os mesmos autores, esta abordagem propicia

um ambiente coerente e equilibrado no qual se valorizam as iniciativas pessoais das crianças, os seus pontos fortes e os seus interesses, e é nesse ambiente que as crianças são apoiadas à medida que vão comunicando e convivendo umas com as outras (p. 21).

Dois autores já, anteriormente, mencionados, Hohmann e Weikart (2003), vão mais além, ao aprofundar e defender que a aprendizagem ativa implica quatro elementos críticos, nomeadamente, (1) a ação direta sobre os objetos; (2) a reflexão sobre as ações; (3) a motivação intrínseca, invenção e produção; e (4) a resolução de problemas.

Respetivamente, o primeiro elemento destaca-se pelo facto da utilização de materiais, que por sua vez inicia a manipulação dos objetos e, conseqüentemente, utiliza o corpo e todos os sentidos para a descoberta de algo sobre esses objetos. Ao agir sobre os objetos possibilita à criança algo próximo do “real” para pensar e conversar com os outros. É a partir destas experiências concretas que as crianças iniciam de forma gradual, a criação dos denominados conceitos abstratos.

O segundo elemento, alerta que “a acção por si só, não é suficiente para a aprendizagem” (p. 23), pois para se compreender o mundo é necessário que se interaja conscientemente e de forma refletida. A compreensão que se possui do mundo desenvolve-se quando se leva a efeito ações que surgiram da necessidade de experimentar ideias ou de encontrar respostas a questões, quer isto dizer, que a aprendizagem pela ação

envolve, tanto a atividade física como a atividade mental, tornando as interpretações numa compreensão mais integral do mundo.

No que respeita ao terceiro elemento crítico, enaltece-se que o impulso para a aprendizagem ocorre, evidentemente, do interior da criança. Isto porque os seus interesses pessoais, bem como as suas questões e intenções conduzem à pesquisa, à experiência e à construção de novos saberes e compreensões. As crianças, em ação, demonstram a sua curiosidade questionando e inventando e, em geral, são elas mesmas que geram as suas hipóteses. Através das suas invenções, são capazes de criarem soluções e resultados ímpares. Assim, este elemento vem demonstrar que desta forma, a aprendizagem ativa constitui um processo permanente e criador, no qual as crianças têm a possibilidade de combinar materiais, experiências e ideias.

Por fim, o último elemento, surge das experiências nas quais se produz um efeito que pode ou não ter sido antecipado, o que as constitui fulcrais para o desenvolvimento de capacidades de pensamento e raciocínio.

Desta forma, os autores supracitados, asseguram que a aprendizagem ativa detém um impacto positivo no processo de ensino-aprendizagem, visto desenvolver a confiança entre todos os elementos presentes neste processo, assim como permitir extrair das experiências uma boa preparação para se integrarem, posteriormente, em outros contextos educativos. Assim,

é imperativo que os ambientes onde a criança vivencia a sua primeira infância apoiem e estimulem as práticas de aprendizagem activas [pois a partir] das suas experiências nestes contextos de aprendizagem pela acção as crianças desenvolvem um forte sentido das suas capacidades individuais para agir sobre, e para compreender o seu mundo, percepção essa que lhes será útil ao longo de toda a vida (Hohmann & Weikart, 2003, p. 55).

Nesta lógica de pensamento, é visível que a Aprendizagem Cooperativa (AC) mantém uma relação direta com a aprendizagem pela ação, pois esta consiste numa metodologia de ensino que recorre à utilização de pequenos grupos, de maneira que os elementos trabalhem em conjunto de forma a maximizarem a própria aprendizagem e a dos outros elementos que constituem o grupo (Johnson, Johnson & Holubec, 1993, cit. por Lopes & Silva, 2009a). Leitão (2010), partilha igualmente desta ideia, mas acrescenta que a AC constitui uma estratégia de ensino que se centra no aluno e no trabalho

colaborativo em pequenos grupos que são organizados na base das diversidades dos seus elementos e “que recorre a uma diversidade de atividades, formas e contextos sociais de aprendizagem, para ajudar os alunos a, activa e solidariamente, crítica e reflexivamente construir e aprofundarem a sua própria compreensão do mundo em que vivem” (p. 10).

Todavia, não se pode olhar a aprendizagem cooperativa como um simples trabalho de grupo, pois a cooperação não consiste em colocar os alunos sentados a dialogarem uns com os outros enquanto realizam os seus trabalhos individuais, nem em distribuir uma tarefa individual oferecendo-lhes instruções para que os elementos que terminem primeiro auxiliem os colegas com o ritmo mais lento e, muito menos em atribuir uma tarefa a um grupo na qual apenas um aluno realiza o indicado e os restantes elementos registam o nome. Cooperar vai além de estar fisicamente presente a discutir os conteúdos, a ajudar ou a partilhar materiais, apesar de cada uma destas ações serem relevantes na aprendizagem cooperativa (Lopes & Silva, 2009a).

Para se realizar trabalho cooperativo num grupo, necessita-se que estejam presentes os cinco elementos considerados essenciais ou básicos da aprendizagem cooperativa (Johnson & Johnson, 1989, Johnson, Johnson & Holubec, 1993 cit. por Lopes & Silva, 2009a). São eles os que se apresentam, em seguida, na figura 8.

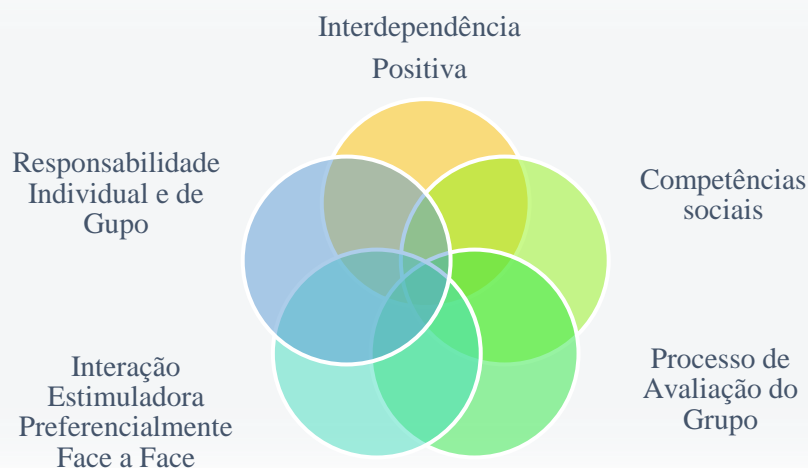


Figura 8 – Cinco elementos essenciais da AC

Procede-se, a uma breve síntese de cada um dos cinco elementos identificados acima, nomeadamente a interdependência positiva, que dá origem a momentos no qual os alunos trabalham conjuntamente, em pequenos grupos com o intuito de maximizar a

aprendizagem de todos os elementos, incluindo a partilha de recursos, apoiando-se mutuamente e celebrando o sucesso. Para que este elemento esteja presente devem definir-se tarefas a todos os elementos que constituem o grupo, responsabilizá-los pelas mesmas de modo que compreendam que se fracassarem, esse fracasso não é individual, mas de todo o grupo (Lopes & Silva, 2009a).

Outro dos elementos considerados essenciais da AC, defendidos pelos mesmos autores, é a responsabilidade individual e de grupo que assenta no compromisso efetivado por todos os indivíduos pertencentes ao grupo de alcançar os objetivos. “A responsabilidade individual existe quando se avalia o desempenho de cada aluno e os resultados da avaliação são transmitidos ao grupo e ao indivíduo para se determinar quem necessita de mais ajuda, apoio e incentivo para realizar a tarefa em questão” (p. 17).

Em relação à interação estimuladora preferencialmente face a face, esta demonstra-se verdadeiramente produtiva se o grupo cooperativo for composto entre dois a quatro elementos. A sua concretização necessita que os membros estejam distribuídos frente a frente para que consigam observar a face dos restantes. Assim promove-se a interação que por sua vez terá influência não apenas no campo educativo, como também irá desenvolver competências sociais da parte de todos os alunos envolvidos (Idem).

No entender dos autores, Lopes e Silva (2009a), para que ocorra AC, é crucial dotar os alunos de competências sociais, para além dos conteúdos programáticos nomeadamente saber aguardar a sua vez, elogiar os colegas, dividir materiais, solicitar ajuda, falar baixo, encorajar os colegas, comunicar com clareza, aceitar as diversidades, ouvir ativamente, resolver discórdias, partilhar opiniões, entre outras.

O processo de avaliação do grupo é o último elemento básico referente à AC, este visa a realização da apreciação do desempenho do grupo por parte dos seus elementos, o modo como atuam entre si e a tomada de decisões no que respeita às estratégias a eleger, de forma que o funcionamento do grupo decorra positivamente. Esta avaliação proporciona a tomada de perceção dos elementos para a relevância da práxis sistemática das competências sociais, auxiliando a sua aprendizagem, bem como o feedback aceite pela sua participação e ainda, na concentração da preservação e melhoria do grupo (Idem). Pode encarar-se este elemento como a reflexão de uma sessão em grupo para descrever as ações que foram vantajosas e não vantajosas e decidir sobre as ações que devem ter continuidade e as que devem ser modificadas (Johnson & Johnson 1999, cit. por Freitas & Freitas, 2002).

Não desvalorizando nenhum dos elementos descritos, não há dúvida de que um dos aspetos mais relevantes da AC passa pela aceitação por parte de todos os membros do grupo, de que só conseguem alcançar os seus próprios objetivos se os restantes elementos atingirem os deles, verificando-se deste modo uma interdependência positiva: não se pode ter sucesso sem os outros (Johnson & Johnson, referidos por Pujolás, 2001, cit. por Fontes & Freixo, 2004).

Considerando-se os preponderantes efeitos que a AC exerce sobre os alunos em áreas tão essenciais e diversificadas e que a destaca de outras atividades de ensino/aprendizagem, pode concluir-se que esta metodologia integra uma das ferramentas mais notáveis capaz de assegurar o sucesso dos alunos, “tanto a nível cognitivo como a nível da aquisição e desenvolvimento de competências sociais” (Fontes & Freixo, 2004, p.31).

À semelhança da AC, a aprendizagem colaborativa relaciona-se, também, de forma direta com a aprendizagem ativa, pois esta “supõe o envolvimento mútuo dos participantes num esforço coordenado e síncrono na resolução de tarefa ou problema”, ou seja, “é um processo educativo em que grupos de alunos trabalham em conjunto tendo em vista uma finalidade comum (...) [que se baseia] na participação ativa e na interação com pares e docentes” (Pereira, 2018, pp. 15-16) De acordo com a mesma autora, o trabalho colaborativo inclui mais do que uma simples distribuição de tarefas, que constitui a primordial característica do trabalho cooperativo.

2.2.1 Estratégias de Intervenção para uma Aprendizagem de Qualidade

Atualmente, integrados numa sociedade exigente, que se evidencia pela heterogeneidade dos indivíduos, é decisivo formar cidadãos ativos, capazes de atuar de forma responsável e fundamentada no mundo que os rodeia. Neste sentido, a escola detém um papel preponderante, visto ser o espaço onde se principia oficialmente a formação dos indivíduos, na qual se torna necessário potencializar o desenvolvimento das diversas competências inerentes aos múltiplos domínios.

Para que tal ocorra de forma eficiente é determinante que o docente promova no espaço da sala de atividades/aula, um leque de experiências de ensino-aprendizagem que proporcionem a aquisição de objetivos educacionais – não se limitando apenas ao domínio cognitivo. Necessita-se, deste modo, de implementar um vasto conjunto de estratégias de ensino-aprendizagem que respondam aos propósitos estabelecidos pelo docente para o momento educativo delineado. Pelas razões elencadas, corrobora-se com

a ideologia de Morais (2000), ao defender que “as estratégias a utilizar por cada professor devem, primordialmente, promover no aluno a vontade de aprender e convidá-lo a estar mentalmente dentro da sala de aula, construindo o seu conhecimento, de acordo com uma perspectiva construtivista da aprendizagem escolar” (p. 62).

Com o intuito de melhor compreender o que se entende por estratégias de ensino-aprendizagem, que constitui o foco deste item, explorou-se algumas noções defendidas por autores de referência, tais como Vieira e Vieira (2005) que referem que estas constituem “um conjunto de acções do professor ou do aluno orientadas para favorecer o desenvolvimento de determinadas competências de aprendizagem que se têm em vista” (p. 16). Na perspectiva de Roldão (2009), significa “conceber e concretizar, ajustando-o ao longo da acção, um percurso intencional orientado para a maximização da aprendizagem do outro” (p. 96). Já Silva e Lopes (2015) aludem-nas como “um conjunto de acções intencionais desenvolvidas pelos professores com o objetivo de assegurar a aprendizagem dos alunos (...) e traduzem-se em meios para possibilitar que os alunos alcancem os objetivos de aprendizagem previamente definidos (p. 53).

Tão importante quanto compreender o conceito explorado é, igualmente, refletir que não existe uma estratégia única, infalível e aplicável a qualquer situação de aprendizagem (Silva & Lopes, 2015). A partir deste ponto de vista, os mesmos autores, defendem que o docente tem ao seu dispor uma grande multiplicidade de estratégias que lhe concedem diversas escolhas para lecionar qualquer temática. Referem ainda, que cada estratégia viabiliza distintos tipos de aprendizagem, tanto no que se refere ao que se aprende, quanto à forma como se aprende.

Como já mencionado, não há uma estratégia singular e certa, nem há uma estratégia melhor ou pior. Contudo, existem escolhas para estimular e favorecer a consecução dos objetivos de aprendizagem que se pretende para os nossos alunos. Escolhas essas que o docente deve considerar tendo em atenção diversos aspetos como é possível verificar a partir da figura 9 (Silva & Lopes, 2015).

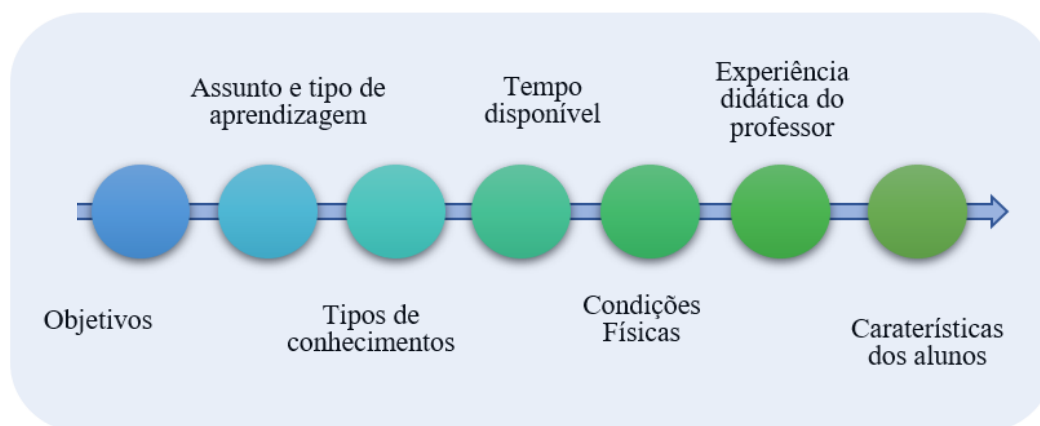


Figura 9 – Aspectos a considerar nas escolhas das Estratégias de Ensino

Segundo os referidos investigadores é frequente os docentes escolherem uma estratégia/método com base em critérios como “«Funcionou comigo», «Os alunos parecem divertir-se», «os alunos pareciam envolvidos», ou «Este método permitiu-me cumprir o currículo ou o programa»” (pp. 57-58) ou, por vezes, escolherem uma estratégia/método que a investigação educativa identifica como eficaz (Hattie 2009, citado por Silva & Lopes, 2015). Contudo, o que se deve valorizar é o impacto da escolha da estratégia/método de ensino nas aprendizagens dos alunos. Deste modo, o docente tem de refletir sobre os critérios que justificam as suas opções, focando-se no efeito da estratégia na aprendizagem, a partir da avaliação do impacto da sua utilização sobre a aprendizagem de todos os alunos (Silva & Lopes, 2015).

É essencial que as opções assumidas pelo docente sejam alvo de reflexão pelo mesmo, motivando-o para a inquietação de que resulte para todos, ou seja, que todos os alunos aprendam, e não se acomodem, nem considerem inevitável “que alguns ou vários não tenham conseguido se a maioria conseguiu” (Silva & Lopes, 2015, p. 58).

Cabe ainda ao docente não se conformar que uma determinada opção metodológica/estratégia que funcione para a generalidade, nem se refugiar em fundamentos como o anterior ou similares. Logo, a posição do docente na presença de situações de insucesso deve assentar em proporcionar aprendizagens de forma diferente, optando por um método/estratégia alternativo, que permita revelar-se mais eficaz para os alunos que não conseguiram alcançar os objetivos delineados, “porque quando os alunos não aprendem, eles não precisam de «mais», eles precisam de «diferente»” (Hattie, 2009, cit. por Silva & Lopes, 2015, p. 58).

2.2.1.1 O Jogo Lúdico–Pedagógico, um recurso indispensável para a aprendizagem

Os jogos integram uma das formas de manifestação da ludicidade, como supramencionado. Este recurso “pode ter uma utilização pedagógica com uma linguagem universal e um poder robusto de significação nas estratégias de ensino-aprendizagem” (Condenssa, 2009, p. 24). Neste sentido, o jogo adquire um espaço como ferramenta ideal da aprendizagem, apresentando-se como potencial pedagógico, visto que desperta o interesse da criança/do aluno, ajudando-a(o) a produzir novas descobertas e a desenvolver e enriquecer a sua personalidade (Alves & Bianchin, 2010).

Ademais, na ação do jogo, a criança/o aluno assimila a realidade e assim, modifica-a em função das suas necessidades (Piaget, 1978). O autor defende a importância de se estabelecer situações favoráveis ao jogo, em contextos educacionais, porque a partir destas a criança/o aluno compreende a realidade intelectual, impedindo que permaneça exterior à sua inteligência.

Além dos aspetos referenciados precedentemente, acrescenta-se que a criança/o aluno ao jogar, está a desenvolver-se e a reinventar-se, pois além do valor inconstante do movimento, interno e externo, para o desenvolvimento físico, psíquico e motor, além do tato, que se assume como a forma privilegiada do contacto com o mundo, é-lhe proporcionada a capacidade de agir sobre o mundo e os outros através da fantasia, da imaginação, e do símbolo (Neto, 2012).

Considera-se ainda que o jogo pode ser uma estratégia motivadora e desafiadora apta a controlar a ansiedade dos alunos que, por diversas vezes, não se sentem confortáveis e seguros na sala de aula, refletindo-se, conseqüentemente, nas suas aprendizagens e o no seu sucesso escolar. No decorrer do jogo, os alunos, para além de se divertirem, relaxam e comunicam sem a preocupação de eventuais erros que possam vir a cometer. Mais do que um momento de diversão, o jogo mantém os alunos incentivados e concentrados (Mubaslat, 2012).

O designado recurso, apresenta-se muito vantajoso no processo de ensino-aprendizagem, pois oferece à criança/ao aluno motivação para procurar estratégias capazes de atingirem o objetivo pretendido pelo jogo, e algumas vezes, por constituir um impulso inato que desperta o pensamento na organização do tempo e espaço, contribuindo

para a evolução das competências e personalidade afetiva, social, motora e cognitiva (Beckenkamp & Moraes, 2013).

Sintetiza-se, ainda, um conjunto de vantagens que os jogos apresentam, a partir da figura 10, segundo Grandó (2000).



Figura 10 – Vantagens do jogo

Todavia, o jogo pode demonstrar-se desvantajoso aquando da inadequada utilização, da má gestão do tempo das atividades lúdicas em sala de aula o que pode, conseqüentemente, sacrificar outros conteúdos, da privação do carácter lúdico pela interferência frequente do docente, das falsas concepções de que se deve ensinar todos os conceitos a partir dos jogos, da dificuldade de acesso e disponibilidade de materiais e recursos e ainda, da coerção do professor, impondo que o aluno jogue, mesmo contra a sua vontade, desfazendo a voluntariedade pertencente à essência do jogo (Idem).

Finaliza-se, afirmando, que o jogo no seu sentido geral, é o meio mais eficiente e estimulador das inteligências, pois ao brincar a criança/o aluno “desenvolve-se na fantasia e constrói um atalho entre o mundo inconsciente, onde desejaria viver, e o mundo real, onde precisa conviver” (Antunes, 2014, p. 17).

2.2.1.2 As Atividades Experimentais

Fomentar a realização de atividades experimentais tanto na Educação Pré-Escolar como no 1.º Ciclo do Ensino Básico, torna-se imprescindível para que a criança/o aluno construa o seu próprio conhecimento. Neste sentido, é fundamental que o docente oriente todo o processo em que as crianças/os alunos se tornem observadores ativos capazes de explorar, analisar, experienciar e aprender. Para que tal ocorra de forma eficaz, precisa-se de privilegiar o contacto direto com o meio envolvente, assim como momentos variados de aprendizagem que explorem questões e fenómenos que lhes sejam familiares, ampliando a compreensão do real.

A implementação de atividades experimentais, revela-se essencial no processo de ensino-aprendizagem, pois potencializa uma enorme motivação e facilita, também a alteração de conceções alternativas que possam surgir, visto que essas conceções são “construídas a partir do senso comum e da vivência empírica” (Roldão, 2004, p. 64).

De acordo com Matta, Bettencourt, Lino e Paiva (2004), o ensino experimental, além de se apresentar como fator motivador, como já mencionado, permite o desenvolvimento das capacidades manipulativas e de raciocínio, possibilitando um melhor conhecimento do mundo que nos rodeia, assim como o desenvolvimento de competências noutras áreas curriculares. Complementa-se assim, a perspetiva anterior, ao especificar um conjunto de capacidades que se apresentam transversais às múltiplas áreas do conhecimento, nomeadamente aquisitivas, organizacionais, criativas e comunicativas (Trowbridge & Bybee, 1990). Assim, ao se promoverem estas competências, as crianças/os alunos iniciam uma preparação para a vida social, na qual irão, conseqüentemente, emergir futuros cidadãos críticos e responsáveis.

Após as múltiplas potencialidades referenciadas, segundo Sá (2000), é inaceitável qualquer justificação para que esta metodologia não esteja presente de forma recorrente no espaço de aprendizagem, uma vez que a “Ciência para as crianças é importante não tanto em função da Ciência, mas primordialmente em função da educação da criança, ou seja, do seu desenvolvimento intelectual, pessoal e social” (p. 4).

Ademais, importa salientar que não se necessita de planear experiências muito complexas para se conduzir a grandes descobertas. Contudo, deve manter-se o rigor científico, embora se empregue uma linguagem adequada à faixa etária/ao grau de escolaridade.

2.2.1.3 Materiais Manipuláveis

A interação que a criança tem com o meio, e que lhe possibilita construir conceitos sobre o mundo, ocorre quando esta vivencia situações concretas nas quais lhe é permitido utilizar materiais, independentemente destes serem espontâneos ou concebidos de forma intencional. Deste modo, é fundamental implementar atividades pedagógicas que visem a manipulação dos diversos recursos, visto se constituírem agentes facilitadores na aquisição do conhecimento da criança/do aluno, bem como promotores de uma aprendizagem ativa.

Neste item pretende explicar-se o conceito de materiais manipuláveis, as suas classificações e respetivas funções.

Os materiais manipuláveis constituem “objectos, instrumentos que podem ajudar os alunos a descobrir, a entender ou a consolidar conceitos fundamentais nas diversas fases da aprendizagem” (Serrazina, 1991, p. 37). Os referidos materiais, passam por objetos ou coisas que o aluno é capaz de sentir, tocar, manipular e movimentar, podem ser objetos reais que possuem aplicação no quotidiano ou objetos que são utilizados para a representação de uma ideia (Reys, 1982, cit. por Pires, 1994).

O manuseio dos referidos materiais caracterizam-se por proporcionar às crianças/aos alunos experiências diversas em contextos ricos e variados, cooperando para o desenvolvimento de capacidades e hábitos de cariz cognitivo, afetivo e social, nomeadamente despertando a curiosidade, o sentido crítico, o gosto de comunicar, de encarar e resolver problemas (Figueiredo, s.d.).

Destaca-se que os materiais abordados se classificam em dois grupos, designadamente, material estruturado e material não estruturado. O material estruturado compreende materiais manipuláveis que possuem “subjacente algum fim educativo” (Hole, 1977, cit. por Caldeira, 2009, p. 16). Enquanto os materiais que não apresentam na sua génese “uma preocupação em corporizar estruturas matemáticas” designam-se por materiais não estruturados (ibidem). Ambos constituem instrumentos que, por meio da manipulação, podem proporcionar às crianças/aos alunos o desenvolvimento da matemática e a realização de aprendizagens (Lorenzato, 2006, cit. por Caldeira, 2009).

Através da manipulação lúdica de materiais manipuláveis, ou seja, estruturados ou não estruturados, é possível concretizar três aspetos referidos por vários autores como fundamentais para se aprender algo: a utilidade/necessidade do que se aprende; o

gosto/prazer no que se aprende; e a curiosidade por aprender, revelando-se este último aspeto “tanto mais importante porque, (...), no aprender factos interfere o cerebelo e no saber fazer (aprendizagens de aptidões) o hipocampo. Estamos perante duas zonas diferentes do cérebro, que devem ser estimuladas para que o aluno saiba o conceito, mas também para que o saiba aplicar e utilizar.” (Caldeira, 2009, p. 9-10).

A importância deste recurso evidencia-se na investigação de Royo (1996) ao enumerar sete funções relativas a estes materiais na prática educativa como é visível na tabela 1.

Tabela 1- Sete Funções dos Materiais Manipuláveis na Prática Educativa

Informadora	- “mediante a observação e manipulação do material, a criança adquire determinada informação em torno das qualidades dos objetos”.
Estruturadora	- Onde a proximidade dos alunos com o material possibilita o despertar e o melhorar das suas “capacidades sensorio-motoras, perceptivas, operativas, etc”.
Modeladora	- Visto modelar “as estruturas cerebrais da criança”.
Mediadora	- Na qual “o material pode ser mediador entre o concreto e a ideia e o caminho que leva a criança da acção ao pensamento”.
Relacional	- Através da interação do aluno com o material, formulam-se “as primeiras noções (...) com os objectos, dos objectos entre si” bem como “da sua situação entre o espaço e o tempo”
Simbólica Representativa	- Por oferecer “modelos próximos à criança [de] realidades que não sejam facilmente acessíveis de outro modo” (ibidem);
Instrutiva	- Onde as manipulações dos materiais devem estar integradas nas tarefas da unidade didática.

(Adaptado de Royo (1996), citado por Caldeira (2009), pp. 25-26)

Refere-se, ainda, que embora a manipulação de materiais estruturados e não estruturados forneça às crianças/aos alunos “formas de representação com forte apelo visual” (Ponte & Serrazina, 2000, p. 165), é de extrema importância que o objetivo primordial de um primeiro contato das crianças/dos alunos com um material manipulável que desconhecem, seja o da exploração livre (Cardoso, 2002, cit. por Caldeira, 2009), e

só posteriormente, é que poderá ser colocada a tarefa que irá proporcionar a construção de conceitos e consequentes momentos de partilha (Smole, 1996, cit. por Caldeira, 2009), visto estes materiais facilitarem “a comunicação e interação” (Pires, 1995, cit. por Caldeira, 2009, p. 29). Caso as crianças/os alunos não compreendam a tarefa, o processo de ensino-aprendizagem não está a ser facilitado, tornando-se, inclusivamente, ineficaz (Ponte & Serrazina, 2000).

2.3 A Avaliação Formativa: *Porquê?*

Quando se defende uma nova escola e conseqüente inovação de métodos e práticas pedagógicas, precisa-se de repensar, igualmente, a modalidade de avaliação que se considera mais coerente e apropriada. Como defende Fernandes (2005), necessita-se de uma avaliação que permaneça fundamentalmente direcionada para apoiar os alunos a aprender melhor, a aprender com compreensão, isto porque “a avaliação está, na verdade, no coração de toda a aprendizagem” (Lopes & Silva, 2012, p. VII).

Avaliar as aprendizagens não se pode limitar a analisar o trabalho dos alunos em tarefas rotineiras, que exigem pouco mais do que a utilização da memorização e da compreensão de factos e procedimentos (Fernandes, 2005), pois a função da avaliação é regular o processo de ensino-aprendizagem que, por sua vez, auxilia a investigar se os alunos estão a efetivar os progressos ambicionados e a encontrar os caminhos indispensáveis para se conseguir alcançar metas estabelecidas para o nível de ensino que frequentam (Lopes & Silva, 2012). Quer isto dizer que o processo avaliativo tem de contribuir para desenvolver os processos complexos de pensamento, para incrementar a motivação dos alunos para a resolução de problemas e para a valorização de aspetos de cariz socio-afetivo e mais direcionada para as estratégias metacognitivas utilizadas pelos alunos (Fernandes, 2005).

No que respeita à avaliação de carácter sumativo, o objetivo principal passa por “medir o nível do aluno, da escola, ou o sucesso de um programa e envolve a avaliação do desempenho dos alunos de acordo com as normas nacionais”, conferindo-se que este tipo de avaliação, de forma geral, não possui influência positiva na aprendizagem do aluno (Lopes & Silva, 2012, p. 6). A título de exemplo, na situação dos alunos que apresentem maiores dificuldades e um baixo rendimento, irá promover-se a desmotivação para a aprendizagem (Idem). Desta forma, não fará sentido “insistir numa avaliação que se desenvolve pontualmente, desfasada do processo de ensino e de aprendizagem, mais

orientada para os produtos da aprendizagem e em que a participação dos alunos é débil ou mesmo inexistente” (Fernandes, 2005, p. 68). Por esta razão, enfatiza-se que será a modalidade de avaliação formativa ou avaliação para a aprendizagem o foco da abordagem deste item, pois esta constitui a principal modalidade de ambos os processos avaliativos das aprendizagens que detém um carácter contínuo e sistemático, assim como agrega a função diagnóstica, que possibilita obter informação privilegiada nos distintos domínios curriculares com o envolvimento dos alunos no processo de autorregulação das aprendizagens (Decreto-lei 55/2018; DGE, s.d.).

Por avaliação formativa (AF), compreende-se o processo de avaliação que visa melhorar qualitativamente a aprendizagem dos alunos e não a quantificar (Lopes & Silva, 2012). Para os referidos autores, caso a avaliação seja “vista apenas como uma forma de certificação das aprendizagens e de classificação de alunos, transforma-se num mero instrumento de distribuição que, na maioria dos casos, acaba em exclusão” (p. 2).

Constata-se que a avaliação formativa permite prestar informações que facilitem ajustar o ensino às dificuldades de aprendizagem dos alunos e não classificar os alunos pela aprendizagem atingida, como é o objetivo da avaliação sumativa. A AF é, fundamentalmente, “um processo e não um produto que se foca em descobrir o que e como o aluno compreende todo o curso de formação” (Idem, p. 13).

De acordo com os mesmos investigadores, a AF deve ser concebida como um processo ativo e intencional que envolve docentes e alunos, numa relação de cooperação, na recolha contínua e dinâmica de informações relativas à aprendizagem. Através da utilização dos dados obtidos, tanto o docente como o aluno procedem à tomada de decisões sobre as ações a tomar para promover a aprendizagem futura. Por sua vez, Cohen e Fradique (2018) aditam que a finalidade da avaliação de cariz formativo sustenta a definição de estratégias de ensino e ainda, possibilita não só aos alunos e docentes como também aos encarregados de educação a aquisição de informação privilegiada e detalhada sobre o empenho dos seus educandos.

Do ponto de vista de Lopes e Silva (2012), a avaliação de natureza formativa constitui-se uma mais-valia, uma vez que permite receber informações no decorrer do percurso do processo de ensino, precedentemente à avaliação sumativa (figura 11).

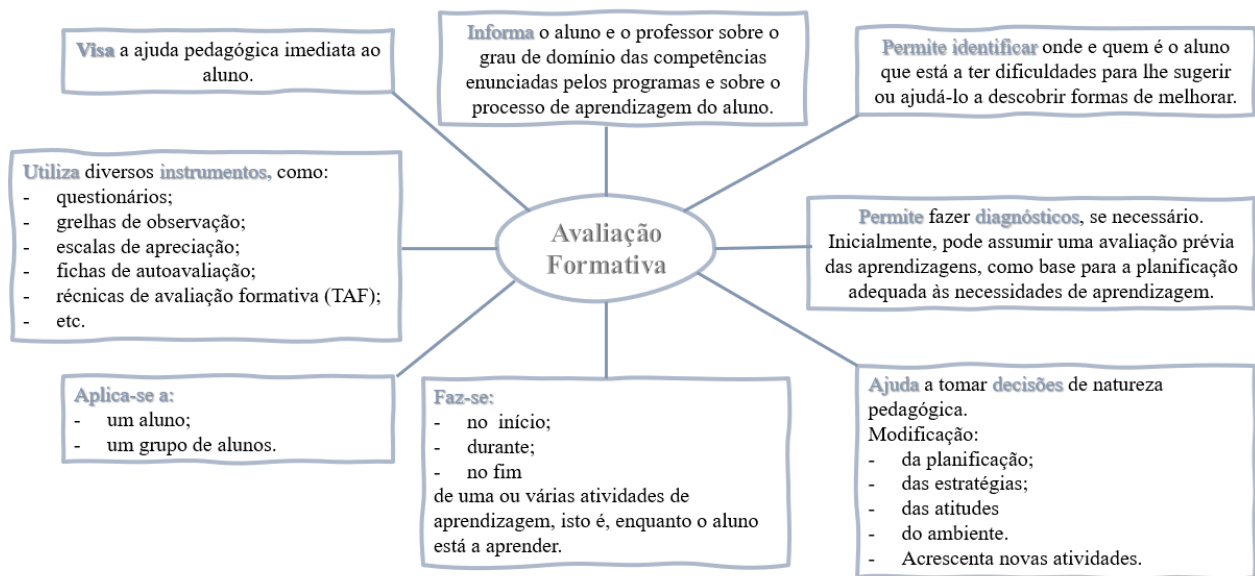


Figura 11 – A AF no processo de ensino-aprendizagem

(Adaptado de Lopes & Silva, 2012, p. 14)

Acrescenta-se que a AF se evidencia por apresentar um duplo poder, pelo facto de conferir *feedback* aos docentes sobre a eficácia das aulas/atividades desenvolvidas como também aos alunos relativamente ao nível em que a sua aprendizagem e o seu trabalho correspondem às expectativas e às metas de aprendizagem e objetivos ambicionados. Além do mais, destaca-se “pelas revisões que inspira ao ensino e à aprendizagem” (Lopes & Silva, 2012, p. 15).

A modalidade avaliativa que se tem focado realiza a monitorização dos acontecimentos diários da sala de aula, guiando-se a partir de três questões: “Para onde vou?”, “Onde estou agora?” e “Qual a estratégia ou estratégias que me podem ajudar a chegar até onde preciso?”. As designadas questões orientam tudo o que concretiza o docente bem como o aluno e também, tudo o que ambos fazem em conjunto. Conseguir responder-lhes compromete um processo contínuo que contempla, similarmente, três aspetos que, por seu lado, incluem a essência de uma AF de qualidade, nomeadamente, (1) “a definição de metas de aprendizagem a atingir na próxima etapa de aprendizagem”; (2) “avaliar os níveis atuais de compreensão dos alunos relativamente às mesmas”; e (3) “trabalhar estrategicamente para reduzir a distância diagnosticada” (Idem, ibidem).

Para se assegurar que a AF seja de qualidade, Lopes e Silva (2012) elencaram um conjunto de elementos-chave. Constituem eles: a partilha dos objetivos de aprendizagem, assim como os critérios de sucesso; o auxílio aos alunos para entender e reconhecer as

metas de aprendizagem a alcançar; o questionamento; a utilização de modo formativo dos testes sumativos ou da avaliação sumativa; o envolvimento dos alunos na autoavaliação e avaliação pelos pares; o conceder do *feedback*; a promoção da confiança de que cada aluno pode melhorar; e por fim, o empenho por parte do docente e dos alunos na análise e reflexão acerca das informações da avaliação (OECD, 2005, cit. por Lopes & Silva, 2012).

Um outro aspeto igualmente crucial prende-se com o facto de que a AF de elevada qualidade atenua os limites artificiais entre o ensino, a aprendizagem e a avaliação, cooperando para incitar na sala de aula um ambiente de cooperação que admite que tanto docentes como alunos se tornem parceiros de aprendizagem (Lopes & Silva, 2012).

Existem evidências científicas que provam que a modalidade formativa constitui um dos instrumentos mais preponderantes que um docente pode utilizar no espaço de aprendizagem, visto esta ser cada vez mais um processo partilhado e até negociado com os alunos (Marzano, 2007, cit. por Lopes & Silva, 2012). Deste modo, ao incrementar-se na prática docente a modalidade de AF, pretende-se cada vez mais quebrar a aplicação frequente da modalidade de avaliação tradicional/sumativa, que tem vindo a ser privilegiada ao longo de anos, o que impede a inovação pedagógica, visto: absorver, com regularidade, grande parte da energia dos alunos e dos docentes; os alunos trabalharem pela e para a nota, quase exclusivamente; apresentar-se como uma relação de força que situa alunos e docentes em campos opostos, dificultando a desejável cooperação; a necessidade regular de atribuir notas, ou realizar apreciações qualitativas com base numa avaliação uniformizada, beneficiando um mecanismo capaz de inibir o conhecimento; privilegiar atividades fechadas, estruturadas, desgastadas, sem apelar à expectável inovação de processos; forçar os docentes a priorizarem os conhecimentos isoláveis e decifráveis às competências de alto nível, como raciocínio e comunicação, mais complexas de delimitar através da escrita ou de tarefas individuais propostas; e por fim, aparentar ser rigorosa e objetiva, ocultando uma grande arbitrariedade, difícil de conseguir concordância numa equipa pedagógica (Perrenoud, 1998).

Em suma, a avaliação tem de ser fundamental e particularmente admitida como um poderoso processo favorável para ensinar e aprender melhor, capaz de modificar e melhorar a atual realidade da generalidade dos sistemas educativos (Fernandes, 2005).

Capítulo 3

Linguagem e Comunicação Oral na Infância

No presente capítulo pretende-se explorar a temática Linguagem e Comunicação Oral na Infância. Esta surge da necessidade de fundamentar a problemática que emergiu no decorrer da Prática Pedagógica I, e que deu início ao Projeto de I-A explanado, posteriormente, no capítulo cinco.

Principia-se então, este capítulo clarificando que a linguagem e a comunicação não mantêm uma relação de sinonímia, ainda que a função principal da linguagem seja a comunicação. Assim sendo, entende-se por comunicação o processo ativo de troca de informação que envolve a codificação, a transmissão e a decodificação de uma mensagem entre dois, ou mais intervenientes. (Sim-Sim, 1998).

No que se refere ao conceito de linguagem, esta consiste na “capacidade que qualquer ser humano possui para adquirir e usar a língua da sua comunidade” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 9).

Acrescenta-se que a linguagem constitui um processo humano de carácter pessoal e, conjuntamente social, evidenciando ainda que esta se configura em um preponderante instrumento de mediação utilizada, primeiramente pelas crianças como forma de comunicar com os outros e, seguidamente como forma de organizar o próprio pensamento e construir aprendizagens sobre o mundo (Vytotsky, 2007a).

Por fim, enfatiza-se que a linguagem não é algo que se aprende, mas que se vai adquirindo e desenvolvendo espontaneamente, através da influência do meio e da ação da criança no mesmo, sendo as suas tentativas de comunicar o que sente, o que pensa e o que experiencia, indicadores desse processo de implicação ativo e maturação da criança no seu meio envolvente (Hohmann & Weikart, 2003).

3.1 A Linguagem como Meio de Comunicação

De acordo com Horta (2007) os primeiros anos de vida da criança representam-se essenciais para a aquisição da sua linguagem oral e, por conseguinte, para se relacionar com os outros. Ao começar a utilizar a linguagem para comunicar, esta detém um novo fator de desenvolvimento, uma vez que por meio da linguagem adquire tanto experiência humana como social que influenciará de forma eficaz a sua formação mental.

A esse respeito é a partir do nascimento que as crianças iniciam o desenvolvimento de mecanismos para comunicar com os sujeitos que se encontram à sua volta. Numa primeira etapa estes mecanismos fazem-se através do choro evoluindo para uma segunda fase onde surgem os guinchos, risos, gritos, repetições de palavras ou de sons ouvidos e expressões faciais (Hohmann & Weikart, 2003).

Para Sim-Sim e Nunes (2008), a aquisição da linguagem ocorre espontânea e naturalmente e apenas requer que a criança se encontre exposta e em convívio com falantes da sua língua. Silva (2004), crê que a aquisição e o desenvolvimento desta faculdade processa-se a partir da ação da própria criança, ou seja, esta por ser um sujeito ativo e curioso, questiona-se e coloca hipóteses sobre o mundo à sua volta, suscitando, a necessidade de comunicar e, conseqüentemente, o desenvolvimento da linguagem, o que a torna cada vez mais complexa.

Importa destacar que a comunicação abarca mais do que a linguagem oral, visto ser possível comunicar sem utilizar a fala, tome-se como exemplo quando nos apercebemos ou sentimos que uma determinada pessoa está triste e a abraçamos ou apenas colocamos a mão sobre o ombro sem expressar nenhuma palavra, está-se a comunicar (Lentin, 1990), ou até mesmo quando é partilhada alguma situação e nos mostramos surpresos ao abirmos a boca. Similarmente, bebés e crianças pequenas recorrem a outras estratégias de comunicação para se fazerem compreender explorando diferentes formas de linguagem muito antes de se exprimirem através da linguagem oral. Porém, conforme a vão desenvolvendo, atribuem-lhe um lugar de destaque nos atos comunicativos, visto o contato ser cada vez maior e mais complexo. A necessidade de comunicar os seus pensamentos e sentimentos, as suas aprendizagens e os seus desejos vai se revelando cada vez maior levando-as a sentirem a necessidade de reaver formas mais eficazes de serem entendidas. Por essa razão, começam a utilizar a linguagem oral para se fazerem compreender, pois as crianças querem compreender mas também ser compreendidas (Hohmann & Weikart, 2003).

Considera-se, deste modo, que a linguagem oral é extremamente importante no processo de desenvolvimento da criança, pois é esta que permite estabelecer a comunicação com os outros, transmitir sentimentos, dizer o que pensa e o que observa. Assim sendo, é possível verificar este aspeto através do tipo de vocabulário que utiliza (Sim-Sim, 1998).

Ao praticar a linguagem a criança é capaz de se apropriar de um conjunto de conceitos e regras que lhe possibilitam melhorar a comunicação e adequá-la aos contextos nos quais está inserida. (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). Nesta linha de pensamento, o diálogo apresenta-se como um importante aliado na prática da linguagem, visto que proporciona a interação verbal da criança com o outro, nas mais diversas situações como: solicitar algo, expressar ideias ou até mesmo, esclarecer dúvidas. Complementando esta ideologia, Gonçalves, Guerreiro e Freitas (2011), evidenciam que o diálogo é fundamental no que concerne ao conhecimento linguístico da criança, pois para que esta participe tem de aprender a modificar os papéis, a tomar a sua vez, partilhar da sua experiência e ainda, processar diversos tipos de informação, motivando competências cognitivas, sociais e linguísticas. Também Hohmann e Weikart (2003), realçam significativamente, os diálogos em pequeno grupo, pois consideram que através deles as crianças expressam as próprias ideias e experiências, bem como comunicam entre elas.

3.2 O Desenvolvimento da Linguagem na criança

“Ao nascer a criança chora, meses depois entra numa fase de palreio, posteriormente repete sílabas e finalmente produz palavras...” (Sim-Sim, 1998, p. 77).

Segundo a mesma autora, o primeiro ano de vida da criança constitui um período muito relevante no que respeita ao desenvolvimento da linguagem, sendo este denominado de período *pré-linguístico*, caracterizando-se pela projeção das bases de comunicação entre a criança e os que a rodeiam. Inicia-se nesta fase, a vocalização e o desenvolvimento das aptidões de discriminação que tornam possível a diferenciação dos sons da fala humana.

Seguidamente, surge o período *linguístico*, onde se verifica a perceção da fala, que de acordo com Sim-Sim “é o primeiro degrau na compreensão da linguagem” (p. 78). Nesta etapa, as vibrações sonoras produzidas pela(o) criança/falante alcançam o ouvido

do ouvinte, no qual o sistema auditivo traduz essas vibrações em cadeias de sons que são compreendidas como fala.

Importa, ainda, referir que a aquisição fonológica ocorre de uma forma muito célere, comparativamente aos outros domínios da linguagem. Com efeito, pelos cinco/seis anos a criança já atingiu a maturidade articulatória e, precedentemente, pelos três/quatro anos está capaz de discriminar os sons que pertencem ou não à respetiva língua materna (Idem).

3.2.1 Marcos de Desenvolvimento

É entre os dois e os três anos de idade, que a criança se torna cada vez mais fluente a nível linguístico. A classe de palavras que utiliza é sobretudo o substantivo. Os verbos são utilizados em menos de metade dos casos. Relativamente aos advérbios e aos adjetivos, os primeiros são pouco empregues e os segundos ainda menos que os primeiros. Nesta faixa etária, prevalece o artigo definido singular (o-a) e iniciam-se pronomes (pessoais e possessivos) e preposições. As restantes classes encontram-se ausentes ou não são significativas (Rigolet, 2006).

Conforme defende a mesma autora, no que respeita à expressão sintática, são apenas utilizadas as declarativas afirmativas ou negativas. A interrogativa é uma declarativa afirmativa ou declarativa negativa, nomeadamente com uma entoação crescente específica da forma de interrogação, ou seja, é a consonância da voz que indica a distinção entre interrogações e afirmações.

A autora refere ainda, que o comprimento médio dos enunciados ou pequenas frases atinge em média, as três palavras. Quanto aos tempos verbais empregues, estes encontram-se maioritariamente no presente, no passado e algumas vezes, no futuro do modo indicativo. É visível, com alguma frequência, surgirem erros, denominados de “generalizações abusivas”, tais como: “fazi”, “eu ouvo”, “pinti”. Isto significa que a criança está a produzir regras linguísticas que retira, de forma progressiva, do que ausculta à sua volta e assim sendo depreende que para conjugar um verbo, retira-se a raiz e coloca-se a designação da pessoa.

A articulação nesta fase está muito clara. Porém, a criança mostra alguma dificuldade na produção de determinados fonemas e na articulação de palavras mais extensas ou cujos sons apresentam maior complexidade (Idem).

Importa destacar, que é nesta mesma etapa que tem origem uma aquisição linguística relevante o “Porquê” – surge como marco de uma evolução decisiva ao nível cognitivo, isto é, “a descoberta da causalidade finalmente expressa linguisticamente na sua forma interrogativa” (Rigolet, 2006, p. 93).

Por fim, menciona a investigadora que é entre os dois e os três anos a fase em que se dá um aumento enorme de vocabulário, a criança aprende e diz novas palavras, entre cinco a quinze por dia. Deste modo, é extremamente importante a forma como o educador fala com e para ela, pois este constitui um modelo para a criança.

3.3 A Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância

A educação pré-escolar, constitui “o primeiro degrau de um longo caminho educativo com um peso decisivo no sucesso escolar e social” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 7). Por sua vez, o jardim-de-infância representa-se como um espaço de tempo excepcional para aprendizagens estruturantes e determinantes no desenvolvimento da criança. Assim sendo, são indiscutíveis o papel e a importância da linguagem como capacidade e agente de comunicação, bem como de acesso ao conhecimento sobre o mundo e a vida pessoal e social (Idem).

Tal como referem as OCEPE (2016), um melhor domínio da linguagem oral constitui um objetivo fundamental na educação pré-escolar. Ouvir as crianças, criar espaços para dialogar com elas, estimular a expressão oral e a vontade de comunicar beneficiam o desenvolvimento da capacidade comunicativa, bem como da linguagem oral em especial. Assim sendo, é função do educador aumentar propositadamente situações de comunicação nos diversos contextos, com distintos interlocutores, conteúdos e propósitos que possibilitem às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como recetores.

As crianças adquirem a língua da comunidade a que pertencem através da interação comunicativa. Portanto, as trocas conversacionais são determinantes no processo de desenvolvimento da linguagem. Neste sentido, Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) afirmam que a interação diária com o educador de infância constitui uma fonte inesgotável de estímulos para a criança. É extremamente importante que o educador esteja consciencializado de que é um modelo, ou seja, a sua atitude conversacional deve ter em consideração parâmetros que facilitem o processo de desenvolvimento da linguagem.

É esperado que no jardim-de-infância estejam presentes frequentemente, atitudes pedagógicas com vista a fomentar a interação adulto-criança, tais como: a leitura diária para a criança e diálogo sobre o que foi lido; a brincadeira com a linguagem através de rimas, canções e outras atividades em grupo; a devolução correta e integrada numa frase de palavras mal pronunciadas pela criança ou comunicadas de forma “abebezada”; a expansão da frase que a criança pronunciou – completando a ideia expressa por esta; a realização de questões abertas dirigidas à criança; a introdução de novo vocabulário diversas vezes durante o diálogo; a utilização de exemplos acompanhados de imagens que expliquem o significado de uma palavra desconhecida; a possibilidade diálogo de forma clara e sem pressa; e o encorajamento de comunicar não só através de palavras; (Idem).

Quanto mais atenção a escola prestar ao desenvolvimento das potencialidades linguísticas dos(as) alunos/crianças, maiores serão as possibilidades de êxito social e coletivo de uma comunidade (Sim-Sim, 1998).

Parte II

Enquadramento Metodológico e Intervenção Pedagógica

Capítulo 4

Investigação Qualitativa

O ato de investigar advém de uma atitude que qualquer indivíduo exerce perante algum objeto ou atividade através de critérios estabelecidos. A sua natureza pode ser de carácter quantitativo ou qualitativo e pretende apresentar argumentos que promovam a mudança, tal como afirmam Bogdan e Biklen (2013) que descrevem a investigação como sendo um “instrumento de mudança social” (p. 292).

Para Erickson (1986), um dos mais conceituados especialistas de estudo qualitativo, citado por Stake (2009), a característica mais distintiva da investigação qualitativa é a sua ênfase na interpretação. Este defende o trabalho qualitativo como um estudo de campo no qual as interpretações principais não constituem as interpretações do investigador, mas as dos indivíduos a serem estudados.

Ainda segundo o mesmo autor, o papel do investigador qualitativo no decurso da recolha de dados é, evidentemente, o de sustentar uma interpretação vigorosa. Baseando-se nas observações e outros dados, os investigadores retiram as suas próprias conclusões. Importa referir que num projeto de investigação qualitativo os problemas emergem, crescem e morrem.

A investigação qualitativa procura também, criar uma compreensão empática com o leitor através da descrição, por vezes uma descrição densa, conduzindo ao leitor o que a própria experiência conduziria, bem como favorece a compreensão das complexas inter-relações entre tudo o que existe (Idem).

As semelhanças de algumas estratégias da I-A com estratégias da investigação qualitativa são razões que levam a que alguns autores considerem a I-A como uma modalidade da investigação qualitativa (Coutinho, 2005).

4.1 Investigação – Ação

Como refere Coutinho (2005) citado por Coutinho et al. (2009), a I-A pressupõe uma expressão ambígua, que se aplica a contextos de investigação tão diferenciados que se torna quase inexequível, tal como consideram Gómez et al. (1996) ou ainda McTaggart (1997), chegar a uma “conceptualização unívoca”.

Também, Latorre (2003), citado por Coutinho et al. (2009), acrescenta uma compilação de definições, defendidas por alguns autores de referência da I-A, nomeadamente Elliot (1993) que considera que a mesma constitui uma análise de uma situação social cujo propósito é a melhoria qualitativa da ação dentro da mesma; Kemmis (1984), que defende que a I-A não só se constitui como uma ciência prática e moral mas, também, crítica; Lomax (1990), refere que a I-A é uma intervenção na práxis profissional com o objetivo de proporcionar uma mudança positiva; e Bartalomé (1986), afirma que a I-A é um procedimento reflexivo que liga de forma dinâmica a investigação, a ação e a formação, concretizada por profissionais das ciências sociais, sobre a sua prática.

Mais recentemente, de acordo com Bogdan e Biklen, (2013), “a investigação-acção é um tipo de investigação aplicada, no qual o investigador envolve-se activamente na causa da investigação” (p. 293), como por exemplo na profissão docente.

Seguindo o raciocínio dos referidos autores, este tipo de investigação é um “agente de mudança” (p. 294) que “fortalece o empenho e encoraja a prossecução de objectivos sociais particulares” (p. 298). Esta processa-se de forma cíclica alternando entre a planificação, a ação e a reflexão crítica, permitindo um contínuo aperfeiçoamento dos métodos e dos dados.

Importa referir que a I-A caracteriza-se e identifica-se essencialmente pelo facto de se tratar de uma metodologia de pesquisa, fundamentalmente prática e aplicada, que se gere pela inevitável resolução de questões reais (Coutinho et al., 2009).

Para além do mencionado anteriormente, existem vários autores, referidos por Coutinho et al. (2009), nomeadamente Kemmis e McTaggart (1988), Zuber-Skerritt (1992), Cohen e Manion (1994), Denscombe (1999), Elliot (1991), Cortesão (1998), que destacam e acrescentam as seguintes características da I-A: “participativa e colaborativa; prática e interventiva; cíclica; crítica e auto-avaliativa” (p. 362-363).

Relativamente aos principais benefícios da I-A, Latorre, (2003) inspirado no pensamento de Kemmis e McTaggart (1988), citado por Coutinho et al. (2009), realçam que estes são: a melhoria da prática, a compreensão da prática e a melhoria da situação onde tem lugar a prática. O propósito fundamental da I-A não é tanto gerar conhecimento, mas sobretudo questionar as práticas sociais e os valores que as integram com a finalidade de explicá-los.

A I-A pressupõe um conjunto de fases cujo desenvolvimento ocorre de forma contínua, a qual inclui a seguinte sequência: planificar, agir, observar e refletir de forma mais cuidada do que aquilo que se faz no dia a dia, no sentido de induzir melhorias nas práticas e um melhor conhecimento dos profissionais acerca das suas práticas (Coutinho et al., 2009).

4.1.1 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

De acordo com Coutinho et al. (2009), a recolha de dados é determinante, no desenvolvimento de uma investigação, para a definição da questão-problema, assim como para as estratégias de intervenção a operacionalização. Portanto, é imprescindível que o docente defina quais as técnicas e instrumentos que considera mais apropriados e que lhe possibilitem melhor organizar e refletir sobre as suas práticas.

Para que tal ocorra, Graue e Walsh (2003), acrescentam que a aquisição de dados tem de ser um processo muito ativo, criativo e de improvisação, no qual os dados têm de ser reunidos antes de serem recolhidos, ou seja, “se a investigação consiste em assimilar e esgravatar, nós privilegamos o esgravatar sobre o assimilar, ou melhor, primeiro há que esgravatar e, depois assimilar” (p. 94).

Deste modo, passa-se a mencionar e descrever as técnicas e os instrumentos indispensáveis num projeto de investigação qualitativa, com a finalidade de realizar a recolha de dados essenciais na sua concretização.

Recorre-se à *observação* como a fonte de obtenção de dados, nomeadamente a observação participante, pois à semelhança do que evidenciam Graue e Walsh (2003), um observador, quando participante, permanece “lá [no campo de ação,] não atrás de um ecrã ou de um vidro, mas ao lado das crianças, capaz de ouvir o que está a ser dito, interagindo com elas e partilhando até certo ponto das suas experiências” (p. 93).

Confirmando a ideologia de Máximo-Esteves (2008), a observação constituiu um instrumento essencial na compreensão dos contextos das crianças bem como das suas interações, no decorrer desta fase. Assim sendo, o primeiro passo consistiu em registar tudo aquilo que foi observado, tal como defendem (Graue & Walsh, 2003).

Tendo em conta os mesmos autores aludindo Erikson (1986), a finalidade da observação compreende regular as “particularidades concretas”. Acrescentam também

que esta é em geral, descrita como um *continuum* que vai da observação distanciada à observação participante total.

Para além da observação, existem outras técnicas e instrumentos, com o objetivo de reunir informações, tais como **diários de bordo e notas de campo, registos fotográficos e audiovisuais** e, ainda, **entrevista etnográfica**.

Relativamente aos diários de bordo e notas de campo, estes são empregues como a primordial estrutura de registo escrito (Máximo-Esteves, 2008). Os **diários** constituem um instrumento imprescindível, tal como afirma a mesma autora. Estes têm a função de conter excertos de registos descritivos sobre o que acontece nas aulas, “sob forma de notas de campo ou apontamentos, de observações estruturadas e registos de incidentes críticos” (p. 89). Importa referir, que todos os registos devem se encontrar, devidamente, datados e referenciados.

À semelhança dos diários, nas **notas de campo** devem ser incluídos registos pormenorizados, descritivos e focados no contexto dos sujeitos, bem como nas suas ações e interações, efetuados regularmente, respeitando a linguagem dos intervenientes nesse contexto. A finalidade consiste em registar parte da vida que ali ocorre, procurando deste modo, estabelecer as ligações entre os elementos que interagem nessa situação (Idem).

Quanto aos **registos fotográficos**, estes não pretendem ser representações artísticas, mas unicamente documentos que englobem informação visual disponível para posteriormente serem analisados e reanalisados. Estes também, podem ter como objetivo “ilustrar, demonstrar e exibir, como acontece habitualmente nas exposições retrospectivas de qualquer projeto ou período escolar” (Máximo-Esteves, 2008, p. 91)

De acordo com Graue e Walsh, (2003), o **vídeo** (recurso audiovisual) pode constituir-se útil no registo de observações, pois possibilita que se observe frequentemente sendo em particular vantajoso ao nível da microanálise. Importa referir que esta técnica tem vindo a tornar-se, progressivamente, mais popular.

Por fim, a **entrevista: etnográfica** ou **informal**, respetivamente denominadas por Fino (2008), Máximo-Esteves (2008) e Bogdan e Biklen (2013), também se representa uma técnica fundamental, pois através desta é possível obter parte da recolha de dados. Este instrumento, consiste em conversas ocasionais no campo de ação, logo

não estruturadas, e mediante o estudo, quer de documentos “oficiais”, quer, sobretudo, de documentos pessoais, nos quais os nativos revelam

os seus pontos de vista pessoais sobre a sua vida ou sobre eles próprios, e que podem assumir a forma de diários, cartas, autobiografias. (Fino, 2008, pp 4-5).

4.1.2 Método de Análise de Dados

Após a conclusão da recolha de dados, é fundamental passar à fase de análise rigorosa de forma a compreender a informação recolhida e registada assim como, refletir e aferir conclusões.

Segundo Bardin (1977) e Bogdan e Biklen (2003), a análise de dados constitui um processo de pesquisa e organização sistemático que se apresenta como uma compilação de técnicas de análise das informações. É inexistente uma análise de conteúdo padrão. O que se verifica é a existência de determinadas normas de base. Pois, tal como refere Bardin (1977), a técnica de análise de conteúdo apropriada ao domínio e ao objetivo ambicionados, tem de ser reinventada a cada momento. Portanto, interpretar pressupõe um processo complexo que ocorre respeitando diversas fases (Máximo-Esteves, 2008).

Limitar apenas uma estratégia de investigação leva ao preconceito no registo de dados. Contudo, na procura, tanto de rigor como de esclarecimentos alternativos, é necessária disciplina e protocolos que não dependam apenas da simples intuição e das boas intenções de “fazer as coisas bem feitas”. Na investigação qualitativa, esses protocolos denominam-se de “triangulação” (Graue & Walsh, 2003; Stake, 2009).

Deste modo, é possível concluir que o docente investigador deverá relatar e avaliar os resultados, viabilizando a maximização das potencialidades da sua prática pedagógica.

Capítulo 5

Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar

O capítulo que se segue tem como objetivo primordial descrever, partilhar, analisar e refletir a Prática Pedagógica (PP) que decorreu com um grupo de crianças de 2 e 3 anos, pertencente à valência de Jardim-de-Infância.

A referida PP decorreu durante 10 semanas, com início a 8 de outubro e término a 12 de dezembro, com a frequência de 3 dias por semana, respetivamente segunda, terça e quarta. As primeiras duas semanas tiveram como finalidade a observação participante, a qual possibilitou um maior e melhor conhecimento sobre a rotina, o grupo e da equipa pedagógica. Estas semanas revelaram-se cruciais, visto ter permitido recolher e analisar um conjunto de dados, que se tornaram essenciais para as intervenções pedagógicas nas semanas subsequentes.

Importa referir que a presente prática pedagógica teve como suporte as OCEPE (2016).

5.1. Caraterização do Meio Envoltente

O Infantário Semi-Internato de Santa Clara está localizado no Edifício do Convento de Santa Clara, enquadrando-se numa zona urbana da cidade do Funchal, pertencente à freguesia de São Pedro (figura 12).



Figura 12 – Localização do Infantário

Nos seus arredores encontram-se o Museu da Quinta das Cruzes, a Igreja de São Pedro, o Aquário, o Museu Universo de Memórias, a casa Museu Frederico Freitas, a Santa Casa Misericórdia do Funchal, bem como, numa distância pouco notável de outros estabelecimentos de pré-escolar, ensino básico e ensino universitário, a Igreja do Colégio, o Instituto de Estatística, o Hospital Distrital do Funchal, clínicas privadas, a Cruz Vermelha Portuguesa, a Junta de Freguesia de São Pedro, a Câmara Municipal do Funchal e finalmente, o Parque de Santa Catarina.

A ampla comunidade envolvente descrita proporciona ao Infantário Semi-Internato de Santa Clara uma estreita relação com o Museu da Quinta das Cruzes, onde as crianças são conduzidas até ao jardim dessa instituição para realizar diversas atividades, como a partilha de um objeto lúdico no Dia do Brinquedo, piqueniques e lanches. Destacam-se ainda, as relações com a casa Museu Frederico de Freitas, onde as crianças, que até lá são dirigidas, usufruem do serviço educativo existente. O Museu Universo de Memórias proporciona, também, várias atividades didáticas, bem como o Aquário do Funchal (PEE, 2016-2020).

5.2 Caraterização da Instituição

“O estabelecimento educativo deve organizar-se como um contexto facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças” (OCEPE, 2016, p. 23).

De acordo com o PEE (2016-2020), o Infantário Semi-Internato de Santa Clara, inclui-se numa rede de estabelecimentos Particulares de Solidariedade Social, com identidade judicial, apresentando na sua dinâmica caraterísticas e especificidades próprias (figura 13).



Figura 13 – Infantário Semi-Internato de Santa Clara

Para além da educação pré-escolar, esta instituição abrange outros níveis educativos como a creche e o berçário.

É um estabelecimento educativo que se constitui um contexto facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, bem como oferece oportunidades de formação de adultos que nele operam, nas mais diversas áreas, como educacional, social e saúde.

Trata-se ainda de uma instituição que dá prioridade aos mais carenciados, embora não exclua outros estratos sociais.

Possui, a nível de equipamentos, vários espaços interiores e exteriores: 12 salas de atividades, refeitórios, uma copa, uma cozinha, uma lavandaria, balneários, uma sala de computadores, duas bibliotecas, um salão polivalente), uma sala para reuniões, dois quartos para cacifos de pessoal docente e auxiliar, uma sala de apoio ao ensino especial e, ainda, dois parques (figura 14), sendo estes em espaços ao ar livre.



Figura 14 – Parques infantis

Relativamente aos recursos humanos apresenta uma Diretora de Serviços, uma Diretora Pedagógica, 12 Educadoras de Infância, uma Educadora destacada para o Ensino Especial, um professor de Educação Musical e Dramática, uma Administrativa, 24 Ajudantes da Ação Educativa e catorze Auxiliares de Serviços Gerais. Compreende, na sua totalidade, cinquenta e dois trabalhadores.

5.3 Caracterização da Sala: Espaço e Tempo

“A organização do espaço da sala é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo” (OCEPE, 2016, p. 26). Portanto, uma boa organização do espaço tem influência no bom funcionamento das atividades que são realizadas na sala.

Relativamente à sala de atividades esta caracteriza-se por ser ampla, permitindo a fácil movimentação dos adultos e das crianças, bem equipada, apresentando boas condições de iluminação, arejamento e segurança, patenteando uma organização na qual é possível retirar o maior proveito do espaço.

A sala dispõe de quatro placares, nos quais são colocadas informações como os objetivos gerais e específicos do Projeto Curricular de Grupo, os aniversários das crianças e noutros são afixadas decorações alusivas à época (realizadas pela equipa da sala) e expostos os artefactos produzidos pelas crianças. As paredes da sala, tanto interiores como exteriores (corredor) também são utilizadas para colocar em exposição as produções do grupo, constituindo assim, uma forma de comunicação representativa dos processos desenvolvidos (OCEPE, 2016).

No que concerne aos materiais e brinquedos estes são adequados e diversificados, aptos a favorecer à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino & Niza, s.d.). A sua distribuição pelo espaço alude ao modelo curricular *High-Scope*, que pressupõe a organização da sala de educação de infância de acordo com as áreas de interesse, de forma a potenciar a aprendizagem significativa (Idem).

Na sala existem cinco áreas de interesse promotoras de desenvolvimento, que segundo os autores anteriormente mencionados, seguem uma orientação construtivista, nomeadamente a área da casinha, do acolhimento, da garagem, da biblioteca e dos jogos e trabalho. As referidas áreas assumem-se fulcrais, visto reunirem fatores considerados significativos no processo de aprendizagem, tais como a maturação, a experiência com os objetos, a transmissão social e a equilibração que detém uma grande ligação no processo de desenvolvimento da inteligência, bem como a construção do conhecimento, tal como defendia Piaget (Oliveira-Formosinho, et al., s.d.).

Na área da casinha (figura 15), onde decorria sobretudo o jogo simbólico, na qual as crianças representam diversos papéis familiares, é possível destacar a cozinha e o

quarto. Esta área era fornecida por equipamentos à escala das crianças, nomeadamente, um armário, uma prateleira, um fogão, um espelho, uma mesa acompanhada por quatro cadeiras, duas camas, vários utensílios de cozinha, alimentos de plástico, ferro de engomar, secador do cabelo, toalhas e lençóis e “nenucos” multirraciais.



Figura 15 – Área da casinha

A área de acolhimento (figura 16), utilizada com muita frequência, através da realização da canção do “Bom Dia”, do conto de histórias e atividades diversas em grande grupo, tinha como recurso um tapete de grandes dimensões, onde as crianças permaneciam frequentemente, dispostas em “U”.



Figura 16 – Área de acolhimento

A área da biblioteca (figura 17), possuía uma pequena prateleira constituída por um conjunto diversificado de livros de histórias, que se apresentavam em boas condições de utilização. A exploração dos livros era limitada a esta área e à área de jogos e trabalhos. Neste espaço ainda podíamos encontrar três pufes para as crianças se sentarem, possibilitando observar e folhear livros, imaginar histórias, bem como simularem a leitura.



Figura 17 – Área da biblioteca

A área da garagem (figura 18), revelou-se a menos apelativa, pois era de pequenas dimensões e continha apenas quatro carros.



Figura 18 – Área da garagem

Por fim, a área de jogos e trabalho (figura 19), era composta por duas mesas redondas, com seis cadeiras cada. Nesta área encontravam-se diversos jogos, tais como blocos lógicos, jogos de encaixe, jogos de construção, *puzzles*, multibásico, enfiamento, jogos de memória, legos, entre outros, que estavam organizados num armário. Esta área

era a mais utilizada no dia-a-dia destinando-se à realização de trabalhos de artes visuais, tais como desenhos, colagens, pinturas e modelagem, além disso, também se realizavam jogos e exploração de livros, permitindo que as crianças desenvolvessem a sua imaginação e criatividade.



Figura 19 – Área de jogos e trabalho

À semelhança da organização do espaço, também a organização do tempo constitui uma das dimensões relevantes a refletir na prática docente, pois a rotina diária possibilita “criar maior oportunidade para todas e cada uma das crianças” (Oliveira-Formosinho et al., s. d., p. 88). Segundo o mesmo autor, a rotina cria condições estruturais para a criança ser independente, ativa, autónoma, facilitando deste modo, ao educador, uma utilização cooperativa do poder, para além de lhe oferecer sentimentos de maior segurança e significado (OCEPE, 2016; Hohmann & Weikart, 2003).

Neste sentido, a organização do dia-a-dia das crianças tinha por base a rotina diária, propositadamente planeada em distintos momentos, de forma a dar resposta aos interesses, bem como às necessidades da mesma. Esta rotina, previa a existência de um equilíbrio entre atividades em grande grupo e pequeno grupo, dadas as potencialidades que cada um apresentava, pois de acordo com Hohmann e Weikart (2003), o tempo em grande grupo permite reunir crianças e adultos por tempos breves, para trocar informações e realizar atividades enquanto grupo, constituindo esta experiência para produzir nas crianças o sentido de “nós” e “nosso”.

Por sua vez, o tempo em pequeno grupo possibilita apoiar as capacidades das crianças, introduzir-lhes materiais e experiências que estas de outra forma poderiam não

manipular nem vivenciar. Este tempo proporciona ainda, ao adulto, “a um ritmo diário, um contexto de observação e aprendizagem sobre cada uma das crianças consideradas individualmente” (Idem, p. 375).

Destaca-se que a gestão temporal da sala, não constituía uma organização estática, mas flexível e aberta, pois sempre que necessário era alvo de alterações, procurando respeitar as necessidades do grupo de crianças. Deste modo, a rotina diária que se segue (figura 20), apresenta-se como uma indicação para uma melhor organização das atividades.



Figura 20 – Organização da Rotina Diária

5.3.1 Caracterização do Grupo

Existem diversos fatores que determinam a forma própria de funcionamento de um grupo, designadamente as características individuais das crianças que o constituem, o maior ou o menor número de crianças de cada género, a multiplicidade de idades ou a dimensão do grupo (OCEPE, 2016).

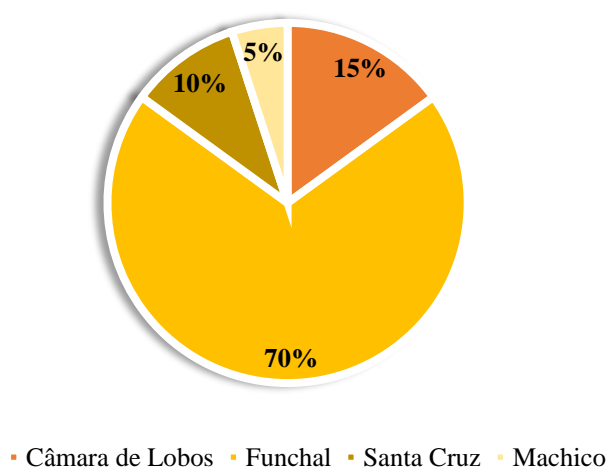
O grupo de crianças era constituído por 21 crianças, 10 do género masculino e 11 do género feminino, com idades compreendidas entre os dois e os três anos. Todavia, a existência de crianças de diferentes idades revelou-se um aspeto positivo, visto enriquecer as interações, bem como as aprendizagens entre elas.

Do total de crianças, 16 transitaram do ano letivo anterior e cinco crianças frequentavam a escola pela primeira vez. Era um grupo que se encontrava em diferentes níveis de desenvolvimento.

Evidenciava-se por ser dinâmico, participativo, interessado e afetuoso, demonstrando uma boa capacidade de interação com todas as crianças e adultos da sala. Este caracterizava-se por ser heterogéneo no que respeita à autonomia, aos interesses e às suas necessidades.

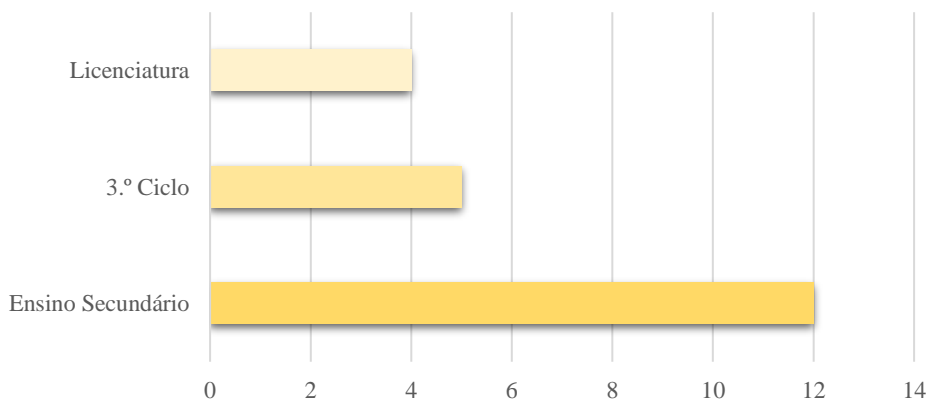
No que se refere à área de residência, era no concelho do Funchal onde habitava a maioria das crianças, seguindo-se os concelhos de Câmara de Lobos, Santa Cruz e Machico (Gráfico 1).

Gráfico 1-Área de residências das crianças



Quanto às habilitações literárias dos Encarregados de Educação das crianças do grupo, constatou-se que a generalidade detinha o 12.º ano, enquanto um reduzido grupo possuía o 9.º ano garantindo a conclusão do 3.º Ciclo do Ensino Básico e, em menor número, o grau de licenciado (Gráfico 2).

Gráfico 2 - Habilitações literárias dos Encarregados de Educação



Em relação à atividade profissional dos pais das crianças do grupo destacavam-se o setor terciário com 90% e o primário com apenas 2%. Os restantes 8% encontravam-se inativos.

No que concerne à **Área de Formação Pessoal e Social**, as crianças da sala dos Moranguinhos eram sociáveis.

Frequentemente, algumas crianças manifestavam comportamentos de teimosia e birras, quando lhes eram atribuídos limites.

Gostavam de participar em todas as atividades dinamizadas que se desenvolviam na sala, bem como no exterior, revelando sempre muito interesse e empenho.

Maioritariamente, identificavam as suas características individuais, assim como reconheciam semelhanças e diferenças com as características dos outros.

Quanto à autonomia e higiene pessoal revelavam, ainda, alguma dependência dos adultos, principalmente nas refeições, embora conseguissem comer sozinhos, solicitavam apoio.

Relativamente ao controle dos esfíncteres, apenas três crianças ainda não tinham iniciado o processo. As restantes já o tinham adquirido, sendo que apenas duas ainda necessitavam da fralda durante o período de descanso.

Na **Área da Expressão e Comunicação**, nomeadamente no domínio de Educação Física, o grupo na sua generalidade apresentava, a nível da motricidade global, um desenvolvimento adequado para a faixa etária, dominando movimentos que implicavam deslocamentos e equilíbrios como: trepar, correr, saltar a pés juntos e saltar sobre obstáculos. Também controlavam movimentos de perícia e manipulação como: lançar, lançar em precisão e agarrar.

Quanto à motricidade fina e coordenação óculo-manual, verificou-se que algumas crianças utilizavam a preensão palmar para pegar no lápis e colher, enquanto outras já tinham adquirido esta habilidade corretamente.

No domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, o grupo apresentava níveis distintos de desenvolvimento. A maioria das crianças já conseguia articular bem as palavras. É de evidenciar que algumas crianças se demonstravam mais tímidas quando estavam em grande grupo, comunicando mais à vontade nas atividades individuais e em pequeno grupo. A maioria das crianças era capaz de dizer o nome dos colegas e

identificar, através da casinha das presenças, quem estava presente ou ausente da escola. Gostavam de explorar livros e demonstravam grande interesse e capacidade de concentração, quando lhes eram proporcionados contos de histórias.

Relativamente ao domínio da Matemática, reconheciam formas geométricas presentes no seu quotidiano. No geral, o grupo recitava a sequência numérica sem, no entanto, possuírem o sentido de número. Compreendiam conceitos como "em cima" e "em baixo".

No que se refere ao domínio da Educação Artística, mais propriamente, ao subdomínio da música, as crianças mostravam muito interesse por canções, sendo que algumas delas eram capazes de as identificar e cantar, representando-as através da mímica.

No subdomínio do Jogo Dramático/Teatro, representavam situações de jogo dramático, nomeadamente o jogo simbólico que acontecia sobretudo nas diversas áreas de desenvolvimento da sala, onde recriavam o espaço e os objetos experienciando situações do quotidiano, inventando histórias e diálogos. Demonstravam ainda, interesse e curiosidade em assistir a pequenas peças de teatro.

Quanto ao subdomínio da Dança, a maior parte das crianças apresentava competências ao nível dos movimentos locomotores básicos e não locomotores. Demonstravam ter já desenvolvido algum sentido rítmico e de relação com o corpo tanto ao nível do espaço, assim como com os outros. Eram capazes de manifestar sentimentos e emoções em diversas situações a partir da dança.

No que concerne ao subdomínio das Artes Visuais, as crianças gostavam de fazer desenho livre, assim como pintura, não demonstrando receio de se sujarem (à exceção de duas crianças), e apresentavam curiosidade em experimentar novas atividades e materiais. Na generalidade, as crianças identificavam todas as cores primárias e algumas secundárias. No que respeita à evolução do desenho algumas crianças encontravam-se, ainda, na fase da garatuja desordenada, enquanto o outro grupo de crianças já se encontra na fase da garatuja ordenada.

No que respeitava à **Área do Conhecimento do Mundo**, revelavam grande curiosidade por tudo o que os rodeava, explorando e manipulando ativamente o espaço, elementos da natureza e objetos.

Identificavam os ruídos/sons do meio envolvente e conseguiam identificar alguns animais da quinta e imitavam o som dos mesmos, bem como de alguns animais selvagens.

Possuíam conhecimento do seu nome e, algumas crianças, reconheciam a sua idade. Também identificavam os membros da família próxima e ainda, eram capazes de reconhecer algumas partes do seu corpo.

5.4 Projeto de Investigação – Ação

O Projeto de I–A que se segue possibilitou uma valorização e um enriquecimento da prática pedagógica desenvolvida no âmbito da EPE, na medida em que viabilizou responder às necessidades e fragilidades existentes, na sua generalidade.

O presente projeto principiou com a observação e identificação de uma problemática e resultou na formulação da questão de estudo. Contudo, evidencia-se que esta fase do projeto se concretizou entre a quarta e a quinta semana após o início da intervenção pedagógica (Tabela 2).

Tabela 2-Cronograma do Projeto de I-A desenvolvido na EPE

CRONOGRAMA										
<u>Fases do Projeto</u>		Duração								
		outubro				novembro			dezembro	
		Semanas								
		2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a	2. ^a
OBSERVAR - Recolha de Dados										
PLANEAR	- Identificação do Problema									
	- Revisão Preliminar									
	- Definição de Estratégias									
AGIR - Operacionalização das Estratégias										
- REFLETIR - Recolha e Análise de Dados										

Após ser formulada a questão–problema, passou-se à realização de uma revisão preliminar sobre a problemática identificada para posteriormente, proceder-se à

construção e a implementação de um conjunto de estratégias cujo objetivo consistia em obter uma resposta favorável capaz de colmatar as necessidades e fragilidades demonstradas pelas crianças. Deste modo, é essencial referir que este projeto assentou numa revisão preliminar efetiva sobre a metodologia adotada, o que permitiu compreender que a I-A tem como primordial pretensão a resolução de problemas reais, pois tal como afirma Filipe (2004) esta permite a melhoria dos conhecimentos sobre a forma como ocorre a aprendizagem e conseqüentemente, agir de forma adequada sobre a sua realidade. Contrariamente à aplicação de conhecimentos concebidos por outros, exteriormente às suas práticas, os educadores constituem-se investigadores das suas práticas.

5.4.1 Enquadramento do Problema

Mantendo-se uma atitude, simultaneamente, reflexiva e crítica, com base na recolha e na análise de informação obtida através da observação e diálogo com a educadora titular da sala, reuniu-se um conjunto de evidências no qual se considerou que uma parte significativa do grupo apresentava dificuldades no âmbito da Linguagem e Comunicação Oral. Temos como exemplo, após o conto de uma história, no decorrer do seu relato havia a preocupação em integrar as crianças promovendo a sua participação ativa. Aqui, questionava-se o que tinham observado e ouvido sobre a história, obtendo-se o *feedback* apenas das mesmas sete crianças – situação que se verificou por diversas vezes.

Verificava-se também, a quase total ausência de comunicação por parte de seis crianças, sendo que em três destas se devia ao facto da sua língua materna não ser o português. Relativamente a uma das outras crianças, ocorria face a um atraso no desenvolvimento já sinalizado pelo pediatra. Quanto às restantes duas, pela observação, esta ausência de comunicação devia-se à sua personalidade, pois demonstravam serem crianças introvertidas.

Era visível que as restantes crianças comunicavam, no entanto havia diversos momentos em que o seu discurso se tornava impercetível, aspeto que suscita alguma inquietação sobretudo por parte de três crianças que se apresentavam na faixa etária dos três anos.

Importa, ainda, referir que um dos elementos do grupo nunca esteve presente durante o período de intervenção e uma outra criança faltava com alguma frequência à

escola. No entanto, quando a mesma estava presente demonstrava alguma fragilidade na comunicação face à sua personalidade, pois constatou-se que comunica de forma articulada, contudo, em grande grupo, acabava por se retrair.

Com efeito, o foco da I-A centrou-se na problemática inerente à Linguagem e Comunicação Oral, com o propósito de solucionar positivamente tais fragilidades e necessidades demonstradas pelo grupo, onde se formulou a seguinte questão:

Como é que as crianças podem desenvolver os aspetos da linguagem e da comunicação oral, de forma a superar as dificuldades presentes?

5.4.2 A promoção da Linguagem e Comunicação Oral: Estratégia(s)

As estratégias de intervenção desenvolvidas foram refletidas de acordo com as necessidades do grupo, assim como através de uma revisão de literatura preliminar.

Salienta-se que estas estratégias tiveram por base os objetivos delineados inerentes à problemática sinalizada e interligaram-se com objetivos patentes nas OCEPE (2016) relativamente à Área da Expressão e Comunicação. Deste modo, os objetivos de intervenção passaram por:

- Estimular a linguagem e a comunicação oral das crianças;
- Proporcionar oportunidades para dialogar sobre interesses e experiências vivenciadas.

Apresenta-se seguidamente um pequeno conjunto de estratégias de intervenção que procuraram proporcionar o envolvimento, bem como a motivação do grupo e, sobretudo, construir aprendizagens significativas.

Segue-se uma breve descrição das atividades pedagógicas a nível global, que representaram as estratégias de intervenção relativamente à problemática identificada.

5.4.2.1 Conto de histórias e recontos

Criou-se uma rotina educativa, na qual se incluía a narração de histórias e dramatizações, bem como do reconto das mesmas, tratando-se de estratégias de excelência para o desenvolvimento da linguagem oral, pois em paralelo com a sua particularidade lúdica, possibilitavam a comunicação, articulação de ideias, a expressão do pensamento e ainda, a aquisição de vocabulário diverso.

De forma a captar a atenção das crianças, estas atividades foram servidas de recursos materiais diversos, tais como livros, teatro de fantoches, avental de histórias filmes e formato digital-PowerPoint (figura 21).



Figura 21 – Conto de histórias com recurso a livro e a avental

5.4.2.2 Canções

Foram também, incluídos na rotina diária, momentos específicos de forma a estimular a linguagem oral na criança através da audição e reprodução de canções diversificadas, por vezes acompanhadas de mímica. Na aplicação deste tipo de atividade, fomentaram-se momentos de diversão através de brincadeiras com as palavras.

Destaca-se ainda, que estas atividades não foram apenas exploradas na sala, mas também, durante os percursos realizados na ida para o refeitório, para o parque, entre outros espaços da rotina.

5.4.2.3 Jogos de Exploração em grande grupo

Foram construídos jogos que para além de explorarem o domínio da Matemática apresentavam-se de carácter transversal com o domínio da Linguagem Oral, no que respeitava à exploração de imagens diversas (figura 22), tornando os jogos não só matemáticos como também jogos de vocabulário, cuja finalidade consistia em nomear o que continha na imagem, estimulando assim a linguagem e comunicação oral.



Figura 22 – Exploração das imagens do jogo do dominó

5.2.2.4 Diálogos sobre interesses e experiências vivenciadas

Nas atividades desenvolvidas na Área do Conhecimento do Mundo, nomeadamente “degustação dos frutos de outono”; “confeção das broas” e “semear o trigo”, foi estimulada a participação do grupo de crianças, não só na sua execução de tarefas, mas também na sua comunicação oral, proporcionando ao grupo oportunidades para dialogar sobre as suas experiências.

No decorrer das referidas atividades também foi promovida a formulação de pedidos, a introdução de conceitos novos decorrentes das tarefas, a descrição dos alimentos apresentados para a concretização das atividades propostas e o diálogo sobre as características dos recursos materiais e naturais utilizados.

5.4.3 Reflexão e Avaliação Pós - Implementação

Como já destacado inicialmente neste capítulo, após as duas primeiras semanas, destinadas à observação participante e as duas primeiras semanas de intervenção, respetivamente a quarta e quinta semana, foi possível identificar sinais que deram origem à questão-problema formulada.

Em seguida, procedeu-se à revisão preliminar da problemática durante duas semanas e à definição de estratégias igualmente, outras duas semanas.

Na sexta semana, deu-se início à implementação das diversas estratégias mencionadas e descritas anteriormente, com vista a melhorar a problemática identificada. Nos três dias de intervenção da presente semana, apenas foi possível coligir o interesse e o gosto que o grupo demonstrava perante as estratégias adotadas. Contudo, não foram

visíveis quaisquer respostas por parte das crianças que apresentavam maiores fragilidades, apenas as que costumavam fazê-lo mantiveram o seu comportamento comum.

Nas semanas posteriores, começou a surgir uma gradual resposta favorável por um reduzido número de elementos do grupo, tanto no reconto das histórias exploradas e das canções, como também, nos jogos de exploração referentes às várias áreas de conteúdo, embora primeiramente através da linguagem não verbal passando à linguagem verbal apenas numa segunda fase. Quer isto dizer que inicialmente, quando apoiadas no reconto de histórias, bem como na exploração de jogos, através de perguntas e diversas opções de resposta apenas se obtinha *feedback* segundo a gesticulação, o movimento do corpo e a expressão facial das crianças. Em relação à interpretação das canções apenas foi possível observar o mimar das canções e, em algumas situações, o verbalizar de algumas expressões.

Os diálogos sobre os interesses e experiências vividas pelas crianças foram também, estratégias facilitadoras durante o desenrolar das atividades. Todavia, foi a estratégia que revelou um tempo de resposta mais prolongado. As primeiras atividades supracitadas foram importantes, constituindo um ponto de partida para que esta estratégia resultasse positivamente, visto ter permitido ganhar a confiança das crianças de modo que estas comunicassem de forma mais espontânea e clara, sem se apresentarem retraídas como inicialmente acontecia.

Na penúltima semana, começou-se a observar uma consistente evolução positiva relativamente às dificuldades apresentadas, pois algumas das crianças que nunca comunicaram até então através da linguagem oral durante o tempo que lá se permaneceu, começaram a dar sinais de comunicação oral e de forma perceptível. Outra das evoluções evidenciadas foi a da criança que se encontrava em observação pela educação especial, esta partilhada pela própria mãe que referiu “agora já sei o porquê do (...) cantar tanto”.

Através destes indicadores, acredito que se a minha intervenção pedagógica tivesse continuidade, iria obter resultados significativos no que concerne a esta questão. No entanto, mantenho a esperança na continuidade deste trabalho iniciado com muita motivação e persistência, por parte da educadora cooperante.

5.5 Intervenção Pedagógica

Neste ponto, é possível consultar-se uma pequena seleção de atividades de entre um vasto conjunto de atividades exploradas. Esta seleção deve-se à restrição de um limite máximo de palavras estipulado para a elaboração deste relatório. Todavia, apresenta-se uma pequena amostra que pretende refletir os princípios e a intencionalidade pedagógica baseada na aprendizagem ativa e na articulação das diversas áreas do saber, possibilitando às crianças o conhecimento de forma significativa e integral.

5.5.1 Exploração do “Pão – por – Deus”

A presente descrição remete para uma sequência de atividades didáticas subordinada à temática do Pão-por-Deus, que decorreram ao longo de três dias. A intencionalidade pedagógica centrou-se permanentemente em articular a temática com as diversas áreas de conteúdo, de forma a alcançar aprendizagens significativas capazes de fomentar o desenvolvimento integral das crianças.

A exploração da mencionada temática iniciou-se com um pequeno teatro de fantoches, intitulado “*A festa do Pão-por-Deus*” (figura 23) cujo objetivo passava por contextualizar esta comemoração. Destaca-se, que as personagens desta dramatização davam vida às frutas alusiva à época do outono, que igualmente representavam as frutas partilhadas nesta festividade.



Figura 23 – Teatro de fantoches

No decorrer do teatro, as crianças permaneceram atentas e expressavam pequenas gargalhadas quando se enfatizavam algumas personagens recorrendo à entoação mais exagerada.

Após o fim do teatro, realizou-se o reconto (figura 24), questionando sobre: qual era a festa? Que frutos participavam na festa? Qual dos frutos estava muito feliz? E qual o que estava aborrecido?



Figura 24 – Reconto da peça de teatro

No dia seguinte, realizou-se o reconto da história do teatro de fantoches, de forma a relembrar ao grupo a sequência de acontecimentos, bem como verificar se eram capazes de articular ideias ouvidas no dia precedente.

Posteriormente, apresentou-se ao grupo um cesto que disponha de vários conjuntos de frutas (figura 25) e questionou-se sobre as que estavam presentes na história “*A festa do Pão-por-Deus*”.



Figura 25 – Apresentação do cesto com as frutas

Recorrendo às frutas existentes no cesto, questionou-se ainda, sobre as cores, a quantidade e a dimensão. O momento mais curioso, surgiu quando se mostrou a romã questionando se a conheciam, ao que as crianças responderam que não, sendo que as menos comunicativas se expressaram através do gesto de abanar a cabeça para transmitir igualmente que não. Possibilitou-se a passagem da mesma, individualmente, para que a pudessem observar pormenorizadamente apelando analogamente, que esta fruta tinha uma coroa tal como as princesas (figura 26).



Figura 26 – Observação da romã

Após o diálogo em torno do significado desta comemoração, bem como a observação das frutas, prosseguiu-se a partilha e a degustação das mesmas (figura 27), à exceção da romã, que apenas foi observado o seu interior por questões de segurança.



Figura 27 – Degustação das frutas

Entretanto, seguiu-se uma atividade no âmbito das Artes Visuais, recorrendo-se à técnica de colagem (figura 28) para a decoração do cesto do Pão-por-Deus. Esta realizou-se em pequenos grupos de duas crianças, sob a orientação da estagiária e o apoio de uma das auxiliares. As restantes crianças exploraram jogos de construção e de encaixe no tapete, sob a supervisão de uma auxiliar.

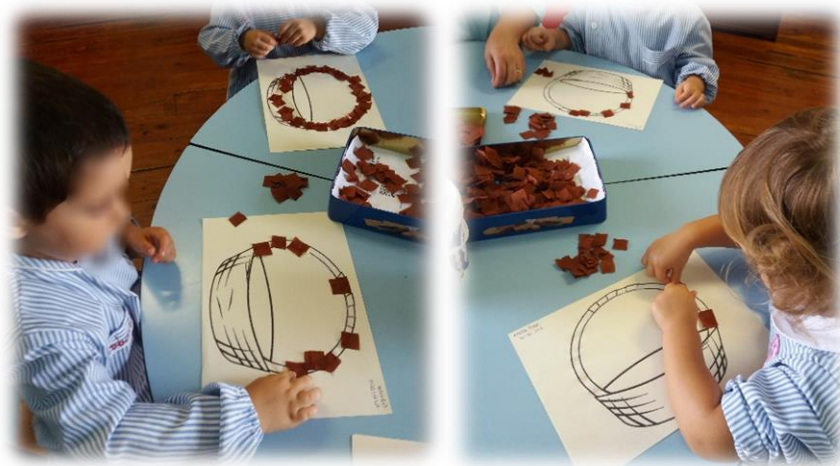


Figura 28 – Técnica de colagem

No terceiro dia, deu-se continuidade à atividade da técnica colagem e concluiu-se com a utilização da técnica do carimbo (figura 29), com recurso a frutas naturais (maçã, pera, romã e laranja), que constituiu o segundo momento de trabalho da atividade iniciada no dia anterior.



Figura 29 – Técnica do carimbo

Esta atividade realizou-se em pequenos grupos, de duas crianças e um adulto, à semelhança do dia anterior. Aquando da realização da carimbagem, era dialogado com cada criança a oportunidade de escolha dos frutos que pretendia utilizar bem como das cores. As restantes crianças realizavam, atividades de construção e de encaixe, enquanto aguardavam a sua vez. Esta atividade, constituiu um momento de curiosidade para as crianças, pois estavam a utilizar alimentos que faziam parte das suas refeições do dia-a-dia para a elaboração de uma atividade artística.

Finalizada a atividade artística, procedeu-se à exposição dos artefactos realizado pelas crianças, no placard exterior da sala.

5.5.2 A Estação do outono

À semelhança do ponto anterior, a descrição que se segue compreendeu uma sequência de atividades na qual esteve presente a intenção de explorar a temática outono, articulando o máximo de área de conteúdo tornando as aprendizagens harmoniosas entre si.

Após reunir o grupo à volta do tapete, começou-se por introduzir a mencionada temática, a partir de um diálogo na qual se destacaram algumas das suas características, principiando com a referência ao tempo que se faz sentir nesta estação do ano.

Por coincidência, no presente dia até ao período do lanche, o tempo apresentava-se chuvoso. Assim sendo, aproveitou-se para apelar à memória das crianças, questionando sobre o tempo que tinham observado quando estavam a vir para a escola, obtendo-se a seguinte resposta “chuva”.

Posteriormente, no seguimento da referida observação, passou-se à implementação do relógio do tempo, onde se solicitou ao grupo que se deslocasse até à janela e observasse como estava o tempo lá fora. Perguntou-se, se estavam a ver chuva, ao que responderam “não”. Continuou-se a questionar “então o que conseguem ver lá fora?”, sendo que uma das crianças respondeu “nuvens”, “e que mais conseguem ver? O sol?” questionou-se retoricamente, sendo que, entretanto, chegaram à conclusão que o sol, também, estava a espreitar.

Depois de realizada a observação do estado do tempo, procedeu-se à exemplificação da colocação do ponteiro que o representava (figura 30), solicitando a ajuda do grupo de crianças. Referiu-se que a partir do presente dia teriam de observar diariamente o estado do tempo e que cada criança teria oportunidade de o fazer e de seguida manusear o ponteiro para representar a sua observação.



Figura 30 – Observação do tempo e exemplificação da atividade

No dia seguinte, de forma a dar continuidade à temática, explorou-se a história “*O livro laranja do outono*”. Esta história narra a curiosidade de um rapaz que se interroga sobre a chegada do outono. É uma obra que permite a descoberta do mundo impressionante que nos rodeia e que nos dá a conhecer tudo sobre o outono. Salienta-se que dada a sua extensão e a capacidade do tempo de concentração desta faixa etária, procedeu-se à adaptação deste, optando-se por explorar apenas as primeiras cinco páginas. O conto da referida história tinha como objetivo principal introduzir o vestuário do outono e ainda, promover a linguagem e comunicação do grupo, visto este apresentar algumas dificuldades neste âmbito.

Ao longo do conto da história, mais precisamente quando foram denominadas as peças de vestuário, recorreu-se a um pequeno menino impresso - o Ruca -, para vesti-lo com as respetivas peças que eram narradas, exemplificando o vestuário da época, tornando esta ação pedagógica o mais lúdica possível.

Após o término da história, seguiu-se o seu relato questionando-se a sequência de acontecimentos. No decorrer deste exploraram-se ainda, conceitos de tamanho e quantidade recorrendo às peças de vestuários presentes na história. Logo de seguida, possibilitou-se individualmente, a exploração das texturas das peças de vestuário que vestiam o Ruca e, ainda, a experimentação de dois gorros disponibilizados pela estagiária (figura 31), questionou-se, entretanto, em que parte do nosso corpo é que este deveria ser, corretamente, utilizado e qual a sua denominação.



Figura 31 – Exploração do gorro

No último dia da semana, sentiu-se a necessidade de recontar, novamente, a história narrada no dia 23 de outubro utilizando, igualmente, o Ruca e o vestuário alusivo ao outono, para o compor. Seguidamente, utilizou-se o momento final da história para dar continuidade à seguinte atividade de Educação Física – “Folhas Secas”. Para melhor se compreender, a transição das duas atividades, esclarece-se o que era narrado: o menino da história, após estar vestido a rigor saiu para a escola, acompanhado da sua mãe e no seu percurso encontrou um senhor que recolhia todas as folhas caídas no chão do jardim, porque o vento as tinha soprado e arrastado.

No seguimento deste acontecimento, criou-se um pequeno jogo simbólico no qual se partilhou com as crianças que o senhor tinha mandado as folhas que recolhera para se fazer um pequeno jogo no exterior.

À chegada ao exterior deram-se as indicações exemplificando o jogo passo a passo. Primeiramente, propôs-se às crianças para descarregarem as suas energias e atirarem folhas secas em todos os sentidos; no segundo momento, solicitou-se que fizessem um grande monte de folhas e reunissem-se em círculo à volta dele; de seguida, em grupos de três ou quatro elementos, indicou-se para se dirigirem ao monte de folhas e recolherem braçadas de folhas; por fim solicitou-se que as crianças mantivessem a braçada de folhas contra si, e ao sinal da estagiária, deviam atirá-la o mais alto que conseguirem gritando muito alto. Após os esclarecimentos principiou-se a atividade (figura 32), tendo esta sido repetida três vezes, pelo facto de as crianças terem demonstrado interesse na sua realização.



Figura 32 – Concretização da atividade “Folhas Secas”

Importa destacar, que a atividade para além dos objetivos principais, designadamente, libertar as tensões; canalizar a agressividade e controlar movimentos de perícia e manipulação, permitiu fomentar nas crianças atitudes de cooperação bem como de interajuda, pois para recomeçar a atividade as folhas que tinham sido lançadas ao ar e que permaneciam espalhadas pelo espaço, tinham de estar concentradas dentro do arco, assim sendo todas as crianças participaram ativamente na concentração das folhas quando solicitadas.

5.6 Intervenção com a Comunidade Educativa – Dramatização

O processo de ensino-aprendizagem não ocorre apenas no espaço da sala e não se esgota nas interações com as crianças e o docente do grupo a que pertence, pois, a instituição escola é também, uma comunidade na qual a criança encontra espaço para se desenvolver quer a nível pessoal como social. Pertencem a esta comunidade docentes, pessoal não docente e outras crianças que incluem os berçários, as valências de creche e de jardim de infância.

Neste sentido, conjectura-se que o docente seja eficiente em tirar proveito das diversas dinâmicas que surgem na escola, enquanto comunidade educativa, e relacionar-se positivamente tanto com as crianças, como com os adultos. Ademais deverá ainda, contribuir para que se vivencie na escola um clima de bem-estar entre todos os constituintes da comunidade educativa (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto). Visto a importância que possui o envolvimento com a comunidade educativa, nesta prática pedagógica a interação com a mesma foi um aspeto valorizado. Deste modo, em conjunto com as minhas colegas que também se encontravam a estagiar na mesma instituição, idealizou-se a organização de uma Dramatização no seguimento das temáticas exploradas no presente mês de outubro, respetivamente o outono e o Pão-por-Deus, que nos permitisse intervir neste contexto.

Num primeiro momento, definiu-se que seria uma dramatização na qual iriam participar não só as crianças das salas onde ocorriam as práticas pedagógicas, mas que se alargava às restantes salas da valência de Jardim-de-Infância e duas salas de creche com as referidas equipas pedagógicas.

Em seguida, trabalhou-se a peça “O Espantalho” - já existente, da autoria do Gabinete de Coordenação Artística da Madeira -, o vestuário e o cenário, durante cerca de duas semanas. Ao explorarmos o guião, uma vez que necessitávamos de 6 personagens, solicitamos a colaboração da Diretora Pedagógica para integrar o elenco da peça, que se demonstrou logo disponível e interessada em participar.

No dia 30 de outubro, dia agendado para realizar a atividade com a comunidade, encontrava-se à entrada da instituição um cartaz a informar a realização da Dramatização “O Espantalho”, onde indicava o local onde iria ocorrer – Polivalente, a hora e os participantes, dando assim oportunidade aos interessados a estarem presentes.

Após alguns minutos da hora agendada, iniciou-se a dramatização (figura 33), que teve a duração aproximada de vinte minutos. Esta não só se encontrava enquadrada nas temáticas referidas anteriormente, como refletia sobre a importância da amizade e a aceitação das diferenças, promovendo assim aprendizagens no âmbito da Formação Pessoal e Social. Posteriormente, iniciou-se uma pequena coreografia acompanhada da canção “Espantalho Trapalhão” da autoria da Xana Toc Toc, dirigimo-nos até às crianças na plateia, solicitando a participação de uma/duas criança(s) por sala para nos acompanhar na coreografia.



Figura 33 – Dramatização “O Espantalho”

De volta ao palco, iniciou-se um pequeno diálogo sobre a peça e introduziu-se, também, os frutos do outono (utilizando pequenos cestos que continham maçãs, peras, bananas, castanhas, etc.) questionando as crianças que estavam junto a nós, as mesmas que solicitamos para a coreografia.

Por fim, voltamos a reproduzir a canção “Espantalho Trapalhão” e dirigimo-nos, novamente, para junto dos grupos de crianças solicitando que todas participassem na dança deslocando-se no espaço do polivalente.

Através desta atividade, as crianças revelaram grande curiosidade e interesse, interagindo de forma ativa. Demonstraram também, uma boa capacidade de interpretação relativamente às personagens da dramatização, assim como competências no que respeita ao sentido rítmico e de relação do corpo com o espaço e com os outros.

5.7 Reflexão Final da Prática Pedagógica I

A elaboração do presente item, pretende refletir sobre a intervenção pedagógica em contexto da Educação Pré-Escolar, de uma forma geral.

Deste modo, principia-se enaltecendo a importância da relação com as crianças, pois segundo Portugal (1998),

tanto a criança como o educador necessitam de tempo para se adaptarem um ao outro e aprenderem a descodificar os sinais e comportamentos. A continuidade de interações entre um determinado educador e a criança permite não apenas melhores cuidados como relações mais intensas e responsivas. (p. 181)

Neste sentido, verificou-se logo nos primeiros dias de observação, que foi possível criar uma grande empatia com a maioria das crianças, pois estas já solicitavam que participasse, de forma ativa, nas suas brincadeiras diárias, bem como na sua rotina, nomeadamente no auxílio das refeições. Esta empatia foi crescendo de forma visível de dia para dia levando, a meu ver e segundo a partilha de alguns pais, a uma relação afetiva muito rica e sólida entre mim e as crianças do grupo.

De salientar que desde o primeiro até ao último momento, manteve-se sempre uma relação de respeito com todas as crianças como seres competentes que são e que possuem “uma forma única de agir ou de interagir de acordo com o seu próprio ritmo” (Post & Hohmann, 2003, p. 71).

Após a primeira semana que se destinou à observação participante, chegou ao momento de planificar e intervir. O processo de planificação teve por base as OCEPE (2016), visto este ser um documento fundamental no apoio ao educador de infância, facilitando a articulação das diversas áreas bem como os seus vários domínios, visando a promoção do desenvolvimento integral do grupo de crianças.

Evidencia-se a permanente atenção em planificar atividades que servissem objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares, conforme defendem Bertram e Pascal (2009), na sequência desta ideologia, afirma-se que se cumpriu na íntegra, pois a título de exemplo através de uma atividade no âmbito da Expressão e Comunicação exploravam-se em simultâneo, um conjunto de domínios, nomeadamente da Matemática, da Linguagem Oral e das Artes Visuais.

De referir que apesar de não ser notório um plano individual diferenciado, através das planificações elaboradas, relativamente à criança referenciada com NEE, tinha-se em atenção constantemente, as suas dificuldades, auxiliando-a quando necessário, mantendo-a incluída no grupo, tal como defendem as OCEPE (2016), de forma a favorecer das propostas educativas que são proporcionadas a todos.

Tal como referem Lopes e Silva (2009b), “(...) as crianças no período pré-escolar são muito curiosas, tem um espírito explorador e uma sede de aprender incomparável” (p. 9). Observadas as referidas características no grupo, pressupôs-se, no decorrer de toda intervenção pedagógica, criar um ambiente educativo, na qual as oportunidades oferecidas tivessem a intencionalidade de proporcionar uma verdadeira vivência do papel ativo da criança no seu próprio processo de aprendizagem.

A intervenção pedagógica teve ainda por base uma abordagem apoiante, visto esta se caracterizar pela partilha do controlo entre as crianças e os adultos, tal como defendem Brickman e Taylor (1991). Segundo os mesmos autores, onde há partilha de controlo, existe equilíbrio entre liberdade e estrutura, possibilitando às crianças desenvolverem diversas capacidades como: confiança, autonomia, iniciativa, empatia e autoestima.

Durante a presente ação pedagógica procurou-se aperfeiçoar ao máximo os princípios e objetivos delineados no perfil do educador, desde a organização: do espaço (adaptando-o sempre ao bem estar do grupo); do tempo e dos materiais estimulantes e variados (maioritariamente construídos por mim, ao longo da minha prática pedagógica); de modo a proporcionar experiências educativas diversificadas, observar cada criança, visando a adequação das atividades e dos objetivos de desenvolvimento, valorizar os seus conhecimentos prévios, planificar a intervenção educativa de forma integrada e flexível e avaliar a sua intervenção, o ambiente, os processos educativos utilizados e as aprendizagens de cada criança e do grupo (Decreto-Lei n.º 241/2001).

De acordo com Bertram e Pascal (2009), importa que o educador de infância reflita sobre a estimulação da curiosidade da criança pelo que a rodeia, promovendo a sua capacidade de identificação e resolução de problemas, bem como sobre a promoção do desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspetiva de educação para a cidadania. Neste sentido, acredita-se ter conseguido alcançar tais reflexões, pois possibilitou-se às crianças, por diversas vezes, atividades que fomentassem a exploração de recursos

naturais, tais como o ouriço-castanha, o semear do trigo, a degustação dos frutos de outono/Pão-por-Deus, assim como atividades que permitissem refletir sobre a segunda dimensão referida acima, como é exemplo o conto da história da “Maria Castanha”, as atividades de partilha, a cooperação nos jogos em grande grupo, entre outras.

De forma a enriquecer o processo de aprendizagem do grupo, considerou-se essencial iniciar, diariamente, as intervenções reunindo o grande grupo, recorrendo aos jogos, conversas, canções ou leituras de histórias, pois é através desta interação que “a criança tem a oportunidade de crescer e de se desenvolver de forma espontânea” (Zabalza, 1998, p. 374)

No decorrer da intervenção, apesar de alguns obstáculos nas sugestões das atividades, acreditou-se sempre nas competências das crianças e defendeu-se que era importante tentar, acabando por concretizar parte delas com sucesso, pois eram atividades que estavam adequadas à faixa etária e que a meu ver teriam grande interesse em serem desenvolvidas, permitindo enriquecer o processo de aprendizagem do grupo.

Em modo de conclusão, acredito ter cumprido com a missão, bem como os objetivos delineados e ainda, correspondido à solicitação do autor Rubem Alves

a pedido de alguém que muito sofre ao ver o rosto aflito das crianças (...): lembrem-se de que vocês são pastores da alegria e que a vossa responsabilidade primeira é definida por um rosto que lhe faz um pedido: “Por favor, ajudem-me a ser feliz” (p. 19),

neste sentido, permanece a convicção que se deixou marcas da identidade pessoal e profissional, pelas confidências que foram transmitidas, no dia da Festa de Natal, por parte dos encarregados de educação. Acrescenta-se ainda que foi uma experiência enriquecedora e gratificante a juntar a outras tantas já vivenciadas.

Capítulo 6

Prática Pedagógica no 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Neste capítulo, pretende-se retratar e a refletir sobre a PP que aconteceu numa turma do 4.º ano do 1.º CEB.

A supracitada PP teve a duração de 10 semanas, com começo a 11 de março e final a 28 de maio, com a frequência de 3 dias por semana, respetivamente segunda, terça e quarta. À semelhança da PP do capítulo anterior, a primeira e a segunda semana tiveram como objetivo a observação participante, a qual viabilizou um maior e melhor conhecimento sobre os tempos de atividade, o grupo de alunos, bem como os seus interesses e as suas fragilidades. Estas afiguraram-se determinantes, uma vez que possibilitaram a recolha e a análise de um conjunto de dados, que se demonstraram fundamentais para as intervenções pedagógicas nas semanas ulteriores.

Realça-se que a PP foi perspetivada e organizada mediante a Organização Curricular e Programas: Ensino Básico – 1.º Ciclo, o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico e as Metas Curriculares Ensino Básico – Matemática.

6.1 Caracterização do Meio Envolvente

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar (EB1/PE) Visconde Cacongo situa-se na freguesia de Santa Maria Maior, a terceira mais habitada pertencente ao Município do Funchal (figura 34). Esta encontra-se circunscrita a Norte com as serras das freguesias do Monte e da Camacha, a Sul com o Oceano Atlântico, a Este com a freguesia de São Gonçalo e a Oeste com as freguesias da Sé, Santa Luzia e Monte.



Figura 34 – Localização da Escola

A referida freguesia, considerada como berço da cidade, detém um grande património arquitetónico, no qual se salienta a existência de inumeráveis monumentos, igrejas, capelas, bustos, estátuas que têm vindo a ser preservados e recuperados no decorrer dos anos. Destaca-se a Fortaleza de São Tiago que tem promovido um programa de dinamização sociocultural onde, para efeito, se instalou o museu da Arte Contemporânea, o Museu Militar e um restaurante. Pode encontrar-se ainda, o Jardim Botânico, o Mercado dos Lavradores como referência histórica, unidades hoteleiras, teleféricos, instituições e serviços públicos no âmbito da educação, saúde e cultura (PEE 2015-2019).

Realça-se que a área envolvente da mencionada freguesia ostenta um elevado indicador de residências e habitações, evidenciadas por um elevado custo e interesse histórico, bem como uma área com excelentes acessibilidades rodoviárias, como a proximidade à via-rápida e diversos arruamentos que possibilitam a circulação de transportes públicos.

6.2 Caraterização da Instituição

Segundo o PEE (2015-2019), no ano letivo 2015/2016 a EB1/PE Visconde Cacongo, passou a ser composta por dois edifícios em resultado da junção dos dois núcleos, passando a funcionar um edifício no número 31 e o outro no número 103 na Estrada Visconde Cacongo, onde decorreu a presente PP (figura 35).



Figura 35 – EB1/PE Visconde Cacongo, Edifício 103

No que respeita ao edifício 103, este possui dois pisos e um piso inferior. Quanto ao piso dois existem duas salas de aula e um *hall*. No piso um há uma sala de biblioteca, uma sala de informática, um gabinete e um corredor com escadaria de acesso ao piso dois.

Por fim, no piso inferior, encontra-se um *hall* de entrada, com escadaria para o piso um e acesso às restantes divisões, uma cantina, uma cozinha, sanitários para os funcionários, uma sala de aula, uma sala de música/expressão plástica, uma sala de Pré-Escolar, uma sala de convívio, uma arrecadação e sanitários masculinos e femininos para docentes e alunos.

Relativamente ao espaço exterior há seis áreas ajardinadas, um fontanário, uma escadaria e várias rampas de acesso às portas de entrada, ao campo desportivo e aos balneários, um pátio exterior coberto, um campo desportivo com gradeamento e com marcas para a prática de algumas modalidades, balneários e duas arrecadações.

6.3 Caraterização da Sala do 4.º ano: Espaço e Tempo

O espaço da sala de aula dispõe de elementos que o integram com a propósito de gerar uma dinâmica para que as aprendizagens se desenvolvam com sucesso. De acordo com Estrela (2008), valorizar o espaço ou o tempo como condicionante da relação pedagógica dá origem a diversas formas de conceber o ato pedagógico, quer isto dizer que se deve valorizar as referidas duas dimensões, uma vez que as mesmas constituem fatores que condicionam a construção de um ambiente educativo de qualidade.

A sala de aula onde se desenvolveram, maioritariamente, as atividades da turma do 4.º ano, onde decorreu a intervenção pedagógica, apresentava um ambiente agradável com boa iluminação natural e arejamento. Era uma sala de aula com uma ampla área, porém uma parte considerável era ocupada por material de Expressão Plástica, referente à componente de enriquecimento curricular das turmas do 3.º e 4.º ano, o que condicionava a movimentação e organização de algumas atividades (figura 36).



Figura 36 – Sala de Aula do 4.º ano

No que se refere à organização da sala, salienta-se que esta não se encontrava segundo uma metodologia específica. A disposição das mesas não era estática, mas alterada sempre em função das atividades e respetivos objetivos.

Relativamente aos recursos existentes, era visível uma variedade de materiais ao dispor do grupo que se encontravam nos diversos armários e prateleiras presentes na sala, desde materiais estruturados aos não estruturados que eram de acesso a todos com intuito de apoiar e enriquecer as suas aprendizagens. Acrescenta-se que no interior da sala, podia-se observar vários cartazes e *placards* onde se encontravam afixados conteúdos alusivos às temáticas lecionadas, bem como os trabalhos realizados pelos alunos. Este espaço, contava ainda com duas secretárias de grande dimensão, uma secretária com um computador, dois quadros de giz e um lavatório.

A conservação e arrumação do espaço ficava ao encargo dos alunos, eram da sua responsabilidade as funções de distribuir e recolher os materiais utilizados durante as atividades diárias.

Quanto ao tempo, este encontrava-se definido desde o início do ano letivo, existindo uma rotina diária de trabalho estabelecida pelo horário das atividades referentes à componente curricular, designadamente Inglês, Educação Física, Apoio, Música e Tecnologias de Informação e Comunicação (figura 37). Em relação às componentes curriculares de Português, Matemática e Estudo do Meio estas não compreendiam um horário estático, verificando-se alguma flexibilidade e abertura face aos interesses e necessidades apresentadas pelo grupo, contudo cumpriam com as matrizes em vigor.


	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
8h15/ 10h30					9h30/10h30 Inglês
10h30/ 11h00	Intervalo				
11h00/ 13h15	12h/13h Ed. Física	12h15/13h15 Apoio	11h/12h Música 12h/13h Inglês		11h45/12h45 TIC
13h15 14h15	Almoço/ Intervalo				

Figura 37 – Horário das Componentes Curriculares do 4.º ano

6.3.1 O Grupo de Alunos do 4.º ano

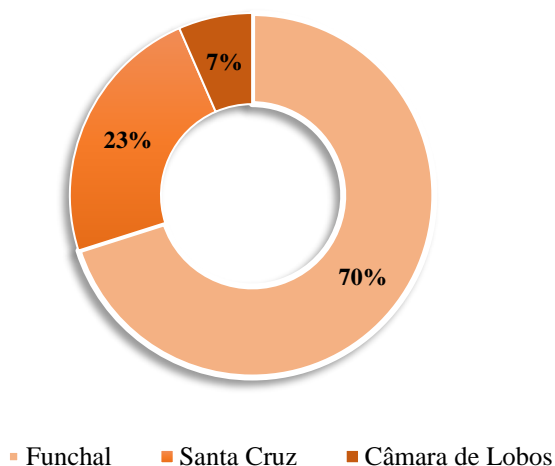
A caracterização do grupo constitui um fator essencial para que o professor possa adequar as suas intervenções às necessidades próprias dos alunos, de modo a fomentar um ambiente favorável de aprendizagem (Morgado, 2001).

O grupo de alunos do 4.º ano era formado por 21 alunos, 13 do género masculino e oito do género feminino, com idades compreendidas entre os nove e os 12 anos. Dos 21 alunos, cinco apresentavam Necessidades Educativas Especiais, sendo apoiados por profissionais especializados de Educação Especial. De entre os 21 alunos, um não frequentava as aulas por se encontrar em regime de ensino domiciliário.

De uma forma geral, a turma era muito participativa, empenhada e autónoma. Uma das características que mais se destacava, era sem dúvida a cooperação. Havia uma evidente capacidade de interajuda entre o grupo onde todos os elementos se sentiam incluídos. Era de facto um grupo que demonstrava uma enorme coesão a nível socio-afetivo.

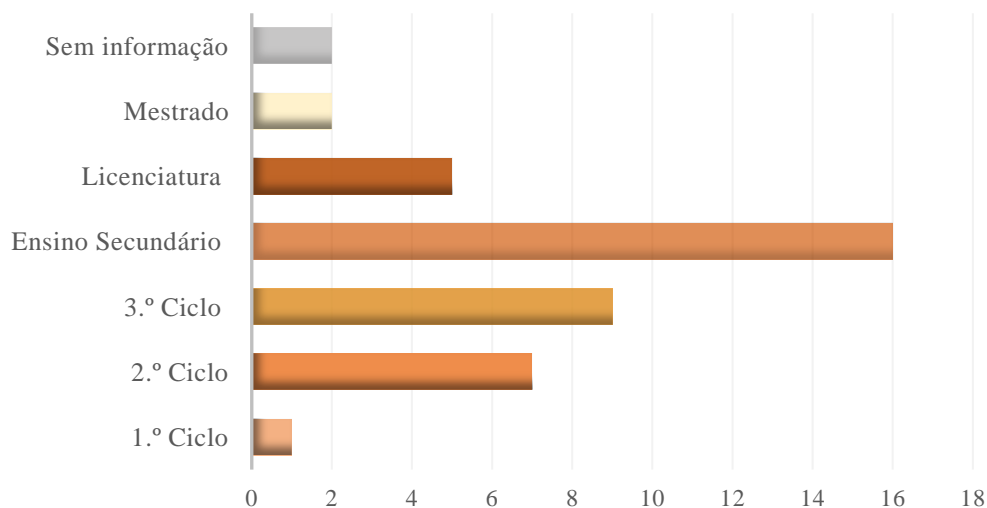
A generalidade dos alunos era proveniente do concelho do Funchal, existindo um pequeno grupo que residia no concelho de Santa Cruz e um aluno no concelho de Câmara de Lobos (Gráfico 3).

Gráfico 3-Área de residência dos alunos do 4.º ano



No âmbito das habilitações literárias (Gráfico 4), verificou-se um grupo considerável de pais que possuíam o Ensino Secundário, seguindo-se o 3.º e 2.º Ciclo respetivamente. A partir do gráfico é possível ainda, confirmar a existências de um reduzido número de pais que possuíam habilitações a nível do Ensino Superior.

Gráfico 4-Habilitações literárias dos pais dos alunos do 4.º ano



Quanto à atividade profissional dos pais dos alunos pertencentes ao grupo, estes encontravam-se inseridos maioritariamente no setor terciário (72%) e no sector secundário (19%). Os restantes 9% não foi possível reunir quaisquer informações.

Para se concluir a caracterização do grupo de alunos, segue-se uma breve análise das competências e saberes referentes às várias componentes do currículo, que no global apresenta bons resultados.

Entre as diversas componentes curriculares, era na de Português que mais se denotavam algumas fragilidades por parte de oito alunos, nomeadamente no âmbito gramatical e de interpretação. Contudo, a maioria demonstrava uma enorme facilidade no que se refere à expressão oral e leitura, manifestando expressividade e fluidez, bem como o cumprimento das regras de pontuação; à escrita e construção de textos, nomeadamente na organização das suas ideias e na adequada estrutura do texto, respeitando a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. Existia ainda, um pequeno grupo que se destacava pelo emprego de um rico vocabulário utilizado na sua comunicação.

Ao nível da Matemática, os alunos, na generalidade apresentavam boas capacidades de raciocínio, de resolução de problemas e ainda, demonstravam possuir uma adequada comunicação matemática, embora necessitassem, em situações pontuais, de explorar situações práticas para consolidar conteúdos mais complexos e até mesmo abstratos.

Em relação à componente curricular de Estudo do Meio, o grupo demonstrava ter adquirido, ao longo do seu percurso educativo, excelentes aprendizagens, demonstrando conhecer o meio em que se encontravam inseridos e manifestando constantemente vontade em enriquecer ainda mais esta área de conhecimento.

As áreas das Expressões que mais interesse suscitavam eram a de Plástica e de Educação Física. No entanto, mostravam-se muito empenhados aquando da exploração das restantes (Dramática e Musical), demonstrando a existência de um potencial de competências em ambas.

6.4 Projeto de Investigação-Ação

O seguinte Projeto de I-A desenvolvido na turma do 4.º ano, permitiu agir com o intuito de provocar uma mudança eficiente da problemática identificada, nomeadamente na gestão de comportamentos na sala de aula.

A primeira etapa deste projeto compreendeu a observação e conseqüente identificação da problemática, pertencente à segunda etapa desta investigação, que resultou na formulação da questão do estudo. Destaca-se que estas duas fases do projeto se concretizaram durante as duas primeiras semanas destinadas à observação participante e a primeira semana de intervenção pedagógica, que corresponde à segunda, terceira e quarta semana do mês de março, como é possível verificar no cronograma (Tabela 3).

Num segundo momento ainda referente à segunda etapa do processo investigativo, depois de formulada a questão-problema, prosseguiu-se a realização de uma revisão preliminar sobre a problemática identificada para, em seguida, proceder-se à implementação de uma estratégia cuja finalidade comportava uma resposta eficaz capaz de minimizar os comportamentos apresentados pelo grupo, de forma a melhorar o funcionamento das atividades curriculares.

Tabela 3- Cronograma do Projeto de I-A do 4.º ano

CRONOGRAMA											
Fases do Projeto		Duração									
		março			abril			maio			
		Semanas									
		3. ^a	4. ^a	5. ^a	1. ^a	4. ^a	5. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a
OBSERVAR - Recolha de Dados											
PLANEAR	- Identificação do Problema										
	- Revisão Preliminar										
	- Definição de Estratégias										
AGIR - Operacionalização das Estratégias											
REFLETIR - Recolha e Análise de Dados											

6.4.1 Enquadramento do Problema

O não cumprimento de regras predefinidas e atitudes de desrespeito colocam em causa a dinâmica da aula. Nesta linha de pensamento, Estrela (2002) defende que os conceitos de disciplina e de indisciplina não podem compreender uma análise isolada, embora sendo um o oposto do outro, estes encontram-se interligados, uma vez que ao serem definidas regras para preservar a disciplina em sala de aula, o seu incumprimento resulta em indisciplina.

Desde a primeira semana de observação participante até à quarta semana da PP, que corresponde à segunda de intervenção, verificou-se que o grupo apresentava algumas fragilidades no cumprimento de algumas regras pré-estabelecidas na sala de aula, sendo a mais evidente o facto de comunicar/participar sem aguardar a sua vez. Eram sucessivas as vezes em que um grupo considerável de alunos falava em simultâneo, tornando o discurso impercetível, bem como quem o tinha proferido, o que se traduzia em pequenos conflitos que consequentemente, prejudicavam o bom funcionamento das atividades. Havia, com regularidade, o desrespeito pela vez do colega que se encontrava a participar de acordo com as regras, o que levava à interrupção da aula para se proceder a várias

chamadas de atenção, o que gerava uma quebra de raciocínio por parte do colega que se encontrava a participar, bem como do ritmo das atividades.

Posteriormente, em diálogo com a docente cooperante, no final da primeira e segunda semana dedicada à observação, refletiu-se sobre os dados recolhidos desta possível problemática identificada, eis que a professora referiu que este era já um problema que advinha do início do ano letivo, momento em que se tornou titular da turma, tendo vindo desde esse período a definir algumas estratégias, que resultaram em algumas melhorias, como a implementação do registo individual do comportamento.

Visto esta ser uma problemática identificada a partir da observação participante e igualmente, por ter sido partilhada como sendo umas das preocupações pela docente titular, considerou-se evidente dar continuidade à sua resolução.

Face à recolha de dados resultante da observação e da reflexão individual e conjunta com a docente titular, a presente I-A centrou-se na problemática referente ao “Cumprimento de Regras na Sala de Aula” com a intenção de solucionar, favoravelmente tais fragilidades demonstradas pelo grupo, na qual se formulou a questão subsequente:

Como gerir as regras de comunicação/participação preestabelecidas no contexto da sala de aula?

6.4.2 A Gestão de Atitudes e Comportamentos na sala de aula: Estratégia(s)

A estratégia de intervenção utilizada refletiu-se mediante as necessidades do grupo, bem como a partir de uma revisão de literatura preliminar.

Destaca-se que a estratégia de intervenção empregue se baseou numa atitude reflexiva da importância da componente de Cidadania e Desenvolvimento que de acordo com as respetivas Aprendizagens Essenciais (2018) em vigor, “visa contribuir para o desenvolvimento de atitudes e comportamentos, de diálogo e no respeito pelos outros, alicerçando modos de estar em sociedade que tenham como referência os direitos humanos, nomeadamente os valores da igualdade, da democracia e da justiça social” (p. 6).

Assim sendo, formulou-se o objetivo geral que esta investigação pretendia atingir:

- Gerir atitudes e comportamentos no âmbito da comunicação/ participação oral dos alunos em sala de aula;

Para que fosse possível obter, progressivamente, os resultados da investigação definiu-se como objetivos específicos:

- Moderar a comunicação/participação oral;
- Promover o respeito pela participação do colega.

Deste modo, passa-se a descrever a estratégia de intervenção implementada resultante da problemática em estudo, que assentou na adaptação de uma Técnica de Avaliação Formativa (TAF), da autoria de José Lopes e Helena Santos Silva (2012), designadamente Cabeças Numeradas Juntas. Para a presente operacionalização, destaca-se que se renomeou para Senhas de Participação.

Primeiramente, optou-se por utilizar placas organizadoras de hortas, onde se colocaram números aleatoriamente numa das faces e no seu verso pontos de interrogação cujo significado consistia em “tenho dúvidas”.

Posteriormente, adaptou-se a TAF referida anteriormente, que funcionou da seguinte forma: a cada manhã eram distribuídas aos alunos as senhas, aleatoriamente, para serem utilizadas durante o período curricular. À semelhança dos alunos, encontrava-se junto a um dos quadros, o do lado direito, pequenos cartões que continham os mesmos números presentes nas placas dos alunos, que eram sorteados, aleatoriamente, por mim estagiária, para solicitar a participação dos alunos de forma ordeira.

A estratégia empregue encontrava-se organizada por rondas, conforme iam sendo gastas as senhas, estas eram deslocadas para o quadro esquerdo, no fim da primeira ronda, voltava a funcionar de forma semelhante, apenas as senhas estavam do lado do quadro esquerdo e eram deslocadas para o lado direito após serem utilizadas. Assim, conseguia-se gerir a participação do grande grupo, garantido que todos tinham a mesma oportunidade.

Acrescenta-se ainda, que quando sorteada uma senha e o aluno demonstrava dificuldade em responder ou comentar um determinado assunto, era retirada outra senha que permitia que um colega respondesse ou partilhasse a sua opinião promovendo assim

a colaboração entre colegas. Após o esclarecimento reformulava-se uma questão idêntica ou questionava-se se o aluno concordava com o colega e por que razão, de forma a se diagnosticar se o assunto tinha sido interpretado e compreendido corretamente.

6.4.3 Reflexão e Avaliação – Pós implementação

A operacionalização da estratégia que visava moderar a participação/comunicação dos alunos através de um sistema de comunicação por meio de senhas de participação, inicialmente não produziu o efeito previsto, sobretudo nos dois primeiros dias, visto coincidir com o regresso das férias da Páscoa, na qual um grupo significativo de alunos se mostrava agitado, mantendo conversas paralelas, assim como participações sem aguardarem a sua vez, desrespeitando o sistema de comunicação/participação aplicado.

Contudo, foi na segunda semana de implementação que surgiram algumas melhorias significativas, depois de se alertar que o incumprimento das regras impostas seria assinalado numa folha de rascunho e que teria influência no final da semana, aquando da atribuição da cor relativa ao seu comportamento, que por sua vez seria do conhecimento do Encarregado de Educação.

No entanto, na mesma semana, um pequeno grupo de alunos ainda, quebrava o sistema imposto, participando sem indicação, refletindo de imediato que não o deviam ter feito. Todavia, registou-se os seus nomes na folha de rascunho e pediu-se que indicassem as senhas de forma a compreenderem que tinham esgotado a sua vez naquela ronda, tendo de aguardar a sua vez até à ronda seguinte para voltarem a participar. Durante este período, devido à capacidade de alguns alunos refletirem que não poderiam participar sem indicação e na tentativa de participarem sinalizando com as senhas a sua intenção, abriu-se exceções de forma a valorizar estas atitudes solicitando a sua participação.

Mediante tais evidências, conclui-se que a aplicação do Sistema de Comunicação mediante as Senhas revelou-se crucial para moderar a participação/comunicação oral, bem como na promoção do respeito pela participação do colega, embora de forma gradual.

6.5 Intervenção Pedagógica com o Grupo de Alunos do 4.º ano

À semelhança dos capítulos anteriores, neste ponto descreve-se duas atividades que integraram um vasto conjunto de propostas exploradas na PP II.

A primeira inclui-se no âmbito do Português e enquadra-se, segundo o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico de 2015, no domínio da Leitura e Escrita, tendo como objetivo a leitura de textos diversos e escrita de textos descritivos.

No que concerne à segunda, esta engloba uma sequência de atividades inseridas na unidade curricular de Matemática referente ao domínio da Geometria e Medida, cujo objetivo é “Medir volumes e capacidades” conforme o Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico de 2012.

6.5.1 Será que conheces os teus colegas?

Num primeiro momento partilhou-se com o grande grupo, que a exploração da atividade tinha como propósito trabalhar o texto descritivo, promovendo-se a escrita e a leitura.

Num segundo momento, dialogou-se que esta atividade consistia em descrever um(a) colega da turma e apresentá-lo ao grande grupo, que tinha como missão adivinhar de quem se tratava a descrição. Para tal, indicou-se que seria realizado um sorteio, a partir de um saco de pano que continha pequenos papeis autocolantes com os nomes dos alunos da turma, de modo a não serem escolhidos os mesmos alunos, tornando a atividade mais desafiadora e possibilitando a mesma oportunidade a todos. Neste preciso momento, alertou-se que após cada aluno retirar o seu papel, não poderia passar a informação do sorteio, tendo de o guardar cuidadosamente.

Para iniciar a atividade distribuiu-se uma folha A5 por aluno, que se encontrava previamente organizada, como é possível consultar no anexo 4 da Planificação de 28 de maio¹ referente à PP II.

O registo, indicava que os alunos tinham de proceder à descrição do colega sorteado, apelando tanto às suas características físicas, como psicológicas. Numa segunda fase, assinalada nas orientações, os alunos eram desafiados a realizar uma ilustração representativa do(a) colega.

¹ Consultar CD, Pasta C, Apêndice 8.

Finalizados os textos descritivos, prosseguiu-se a apresentação das descrições dos alunos, assim como das respectivas ilustrações (figura 38), onde os colegas eram desafiados a adivinhar. De forma a se confirmar o aluno descrito, após a descoberta era afixado o papel autocolante no quadro, como é possível verificar a partir da figura 38.

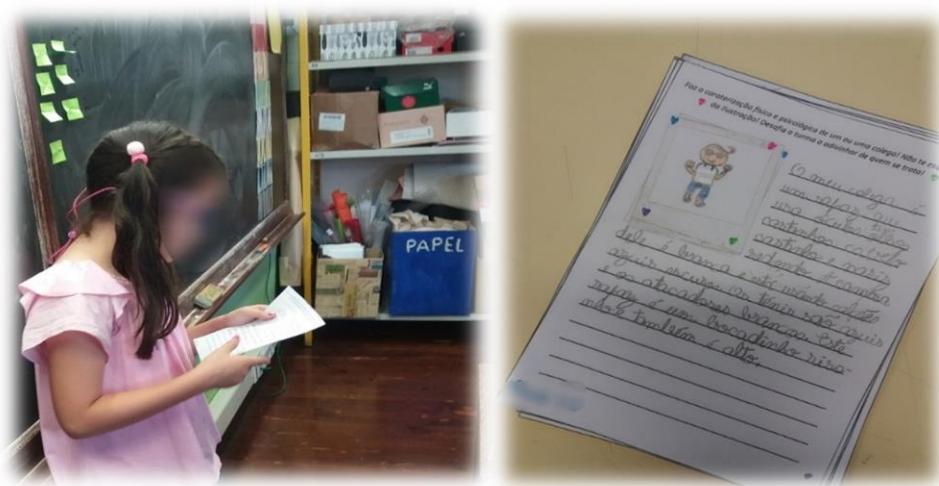


Figura 38 – Apresentação da descrição e respetiva ilustração

O resultado da atividade mostrou-se muito positivo, pois os alunos fizeram boas caracterizações dos seus/suas colegas tendo-os(as) respeitado nas suas descrições, não utilizando expressões/adjetivos que ferissem suscetibilidades, bem como ilustrações muito criativas e pormenorizadas (DB, 28 de maio²).

Além de fomentar a Leitura e Escrita, esta atividade, possibilitou mobilizar competências na área da Expressão Plástica, designadamente, o desenho e a pintura.

6.5.2 Desmistificando o conceito de Volume

As atividades selecionadas para serem partilhadas neste item, compreenderam uma sequência de dois dias.

Primeiramente, sem anteceder qualquer tentativa de apresentação de uma definição formal do conceito “volume”, o grupo foi desafiado, através da observação de um cubo composto por diversos cubos de dimensão inferior (Cubo *Rubik*), a relembrar os conceitos que tinham vindo a explorar, desde algumas semanas, perguntando-se sobre as suas dimensões, nomeadamente, o comprimento, a largura e a área. A partir destes

² Consultar CD, Pasta C, Apêndice 8.

conceitos e com o auxílio do cubo *rubik*, questionou-se em seguida, se tinham explorado todas as dimensões, tendo um aluno afirmado que não, pois faltava explorar a altura.

Num segundo momento, voltou-se a desafiar o grupo, interrogando, então, sobre que conceito iria ser explorado, tendo o mesmo aluno referido “o volume”.

Beneficiando-se deste breve diálogo introdutório, deu-se seguimento à representação ativa do conceito volume. Para tal recorreu-se a experiências que proporcionassem aos alunos uma melhor compreensão de que o volume de um sólido corresponde à quantidade de espaço por ele ocupada.

De imediato, solicitou-se que os alunos observassem uma panela e uma garrafa e perguntou-se qual dos objetos parecia ter maior volume. Entretanto, disponibilizou-se outros materiais de formas e dimensões diversas com o intuito de os alunos continuarem a observarem e compararem quais os objetos que apresentavam maior / menor volume (figura 39).



Figura 39 – Exploração de materiais de formas e dimensões diversas

Antes de se passar para as atividades seguintes, que exploravam o novo conceito, considerou-se fundamental proceder ao esclarecimento entre o conceito de volume e a noção de capacidade, por serem, muitas vezes, confundidos. Desta forma, propôs-se uma atividade, com base numa experiência, de modo a contribuir para a melhor compreensão de ambos. Neste sentido, a atividade começou pela observação direta de três recipientes diferentes, que foram, em seguida, ocupados na totalidade por água.

Com o intuito de se confirmar a capacidade possível que continha cada recipiente, indicou-se um aluno para colaborar na medição das mesmas, recorrendo-se à utilização

de um copo medidor, que tinha como unidade de medida os mililitros (ml), onde, posteriormente, se transmitiu os seus totais ao grande grupo (figura 40).



Figura 40 – Confirmação da capacidade dos recipientes através do copo medidor

Para se diferenciar os referidos conceitos, verteu-se 50 ml de água para o recipiente de maior capacidade, 100 ml para o recipiente médio e 200 ml para o recipiente pequeno. Realizada esta ação, prosseguiu-se um conjunto de questões como: “qual destes três recipientes contém maior volume de água?”, tendo de imediato os alunos respondido que era o recipiente mais pequeno, no entanto, para sistematizar e consolidar esta diferenciação, seguiu-se uma segunda questão: “Mas não vimos que este recipiente era o que continha menor capacidade?”, tendo um dos alunos justificado que sim, mas que este era o recipiente em que a água estava a ocupar mais espaço.

De forma a consolidar a noção de volume explorada, cada aluno construiu um cubo de 1dm^3 , através de uma planificação de 1dm^3 , previamente construída e recortada (figura 41).

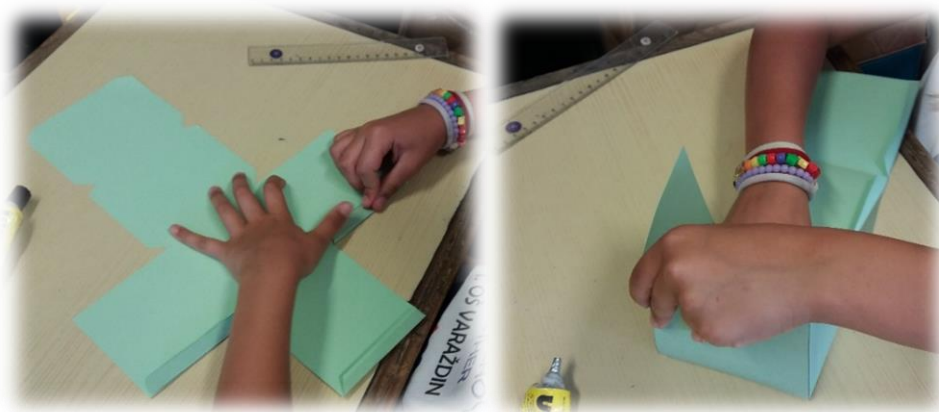


Figura 41 – Construção do cubo de 1dm^3

Finalizada a construção, dividiu-se a turma em dois grupos, tendo um sido composto por sete elementos e outro por 10, e indicou-se que edificassem uma figura, por grupo, com o auxílio destes (figura 42). Entretanto, após a conclusão da tarefa perguntou-se se os dois muros ocupavam a mesma porção de espaço e se apresentava a mesma configuração, tendo os alunos afirmado que não, justificando que um dos muros ocupava um volume de 10 dm^3 sendo superior ao outro cujo volume era de 7 dm^3 .



Figura 42 – Edificação das figuras realizadas pelos dois grupos

No segundo dia de exploração, recapitulou-se o conceito de volume, construindo duas figuras diferentes, mas com o mesmo volume, à semelhança da última atividade realizada no dia precedente.

Numa etapa posterior, seguiu-se, a exploração do jogo “Dominó de Volumes”, em pequenos grupos, promovendo assim a aprendizagem cooperativa (figura 43).

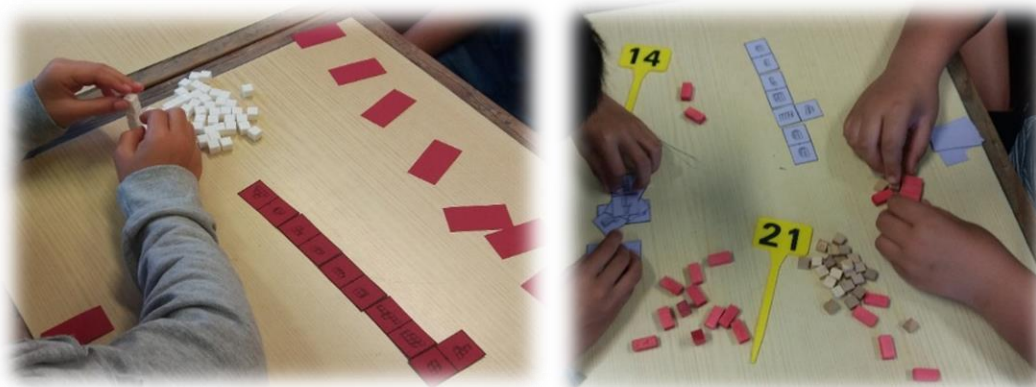


Figura 43 – Exploração do dominó de volumes

Esta atividade, pretendia calcular e comparar o volume das construções representadas nas peças do dominó, utilizando o cubo de cada construção como unidade de medida do volume. Para a exploração da atividade, disponibilizou-se o material *Cuisenaire*, pois acredita-se que a sua manipulação possibilita uma maior compreensão de ideias matemáticas abstratas, tais como as representações icônicas que se encontravam nas peças do jogo “Dominó de Volumes”.

No final da primeira sessão da exploração do conceito volume, inferiu-se que o conceito ficou bem consolidado, fruto das diversas oportunidades didáticas disponibilizadas, visto não só responderem corretamente aos desafios propostos como, também pelo facto de apresentarem justificações nas quais era notória uma boa comunicação matemática e ainda, por revelarem uma positiva capacidade de interpretação e organização dos conhecimentos (DB, 20 de maio³). Na segunda sessão, mais precisamente no decorrer do jogo Dominó de Volumes, constatou-se uma evolução positiva na capacidade de aplicar diferentes estratégias para a resolução da atividade, tendo-se observado a partilha das mesmas entre colegas demonstrando atitudes de entreatajuda e colaboração (DB, 21 de maio⁴).

6.6 Reflexão Final da Prática Pedagógica II

Refletir é uma atitude imprescindível à prática docente, porém para que esta seja verdadeiramente efetiva deve tornar-se quase permanente (Perrenoud, 2002a).

Ao conhecer-se a realidade atual das salas de aula, procurou-se numa primeira fase observar a diversidade existente tanto do ponto de vista das suas competências individuais como das suas fragilidades, interesses e motivações, por se considerar que apenas a partir desta observação e reflexão é possível planear e agir de forma efetiva. Além desta observação e reflexão, tentou-se junto da docente cooperante, reunir breves informações do percurso antecedente de um pequeno grupo de alunos, em particular, face a algumas evidências analisadas no decorrer da observação participante, pois os alunos aprendem melhor quando se tem em consideração as particularidades de cada um, bem como quando se respeita a sua individualidade (Grave-Resendes, 2002).

³ Consultar CD, Pasta C, Apêndice 7.

⁴ Consultar CD, Pasta C, Apêndice 7.

Embora esta PP, inicialmente, se tivesse mostrado desafiante, visto apresentar um conjunto de programas e metas a cumprir, deixando pouco espaço para a autonomia e flexibilidade curricular, não se ficou pela acomodação dos limites da linearidade muito comuns no 1.º CEB, mas tentou-se dar continuidade às metodologias ativas que se implementaram na PP anterior, pois o 1.º ciclo deve ser visto como a continuidade da EPE.

Deste modo, implementou-se uma panóplia de atividades promotoras da aprendizagem pela ação, com recurso a estratégias diversificadas, tais como: jogos pedagógicos, atividades experimentais, manipulação de materiais estruturados e não estruturados, visto valorizar-se as especificidades de cada aluno, bem como pela importância de se promover competências essenciais enquanto futuros cidadãos. Estas constituíram-se ainda, como instrumentos fundamentais à motivação e incentivo à aprendizagem, levando, por conseguinte, a potenciar momentos de aprendizagens significativas.

Enfatiza-se ainda, a aplicação da aprendizagem cooperativa ao longo desta PP, pois esta sustenta a cooperação entre alunos, estimula atitudes de interajuda e, ao mobilizar padrões de interação verbal, desenvolve competências de comunicação (Spillman, 1991, cit. por Morgado, 2003). Esta metodologia, segundo Dean (2000) citado por (Morgado 2003), possibilita ainda ao professor uma gestão mais diferenciada do seu trabalho possibilitando que cada aluno o solicite apenas quando no grupo não consegue encontrar ajuda para as suas eventuais dúvidas ou problemas. Uma outra vantagem expressa é o facto de esta metodologia ativa compreender uma forma de aprender a democracia aplicando-a (Perrenoud, 2002b).

Durante a intervenção pedagógica, foi constante a incrementação da diferenciação pedagógica, não só aos alunos sinalizados pela educação especial, bem como aos restantes, pois diferenciar implica responder às necessidades dos alunos direcionando-os através de princípios gerais como são exemplo: as atividades escolares, a adaptabilidade na organização dos grupos de trabalho e a avaliação e ajustes contínuos (Tomlinson, 2004).

Outro aspeto que se teve em atenção foi a existência de conteúdos, no presente ano de escolaridade que comumente suscitam algumas dificuldades de assimilação, visto os alunos ainda se encontrarem a desenvolver a sua perceção espacial própria de acordo com Piaget, do estágio de desenvolvimento cognitivo em que se encontram, nomeadamente, o estágio Operatório Concreto, que decorre dos seis anos aos 11/12, uma

vez que é nesta fase que as operações mentais incidem sobre objetos concretos ou sobre as suas representações, onde a criança exhibe uma frágil capacidade de raciocínio abstrato (Troadeç & Martinot, 2003).

Com intuito de colmatar tais fragilidades, adotou-se como estratégia frequente a utilização de materiais didáticos, pois estes constituem instrumentos que representam, de forma explícita e concreta, ideias matemáticas abstratas, assim como permitem que os alunos extraiam os princípios matemáticos subjacentes, através da manipulação. Deste modo, e segundo Bruner (1962) citado por Boavida et al. (2008), tornou-se imprescindível proporcionar ambientes motivadores e estimulantes, partindo sempre da representação ativa, através de um processo de manipulação-ação, seguindo para a representação icónica, através da organização visual, para posteriormente, chegar à representação simbólica, procurando alcançar assim, a pretendida concetualização dos conteúdos.

Para que o processo de ensino-aprendizagem se revelasse de qualidade, possibilitou-se várias estratégias em simultâneo para a aquisição do conhecimento, a título de exemplo, utilizou-se o jogo pedagógico auxiliado pelo material *Cuisenaire*, visto “os jogos estimuladores e operatórios (...), identificar[em] os conhecimentos matemáticos como um dos meios para o conhecimento do mundo, transformar[em] os domínios numéricos e geométricos abstratos em percepções concretas ...” Antunes (2003) citado por Caldeira (2009, p. 47).

Assim sendo, e de acordo com Ponte e Serrazina (2000), constatou-se que este tipo de experiências constituiu um elemento motivador para a abordagem de conteúdos abstratos, assumindo particular interesse na medida em que os alunos investigaram e resolveram situações concretas presentes no seu dia-a-dia.

Enfatiza-se que no decorrer das atividades de exploração ativa, sobretudo no âmbito da Matemática, desafiava-se os alunos com questões de incentivo ao pensamento matemático, que contribuem para a formação de redes concetuais e promovem junto deste a interpretação dos dados que dispõem, conforme defende Boavida et al. (2008)

Relativamente à modalidade de avaliação adotada deu-se primazia, à formativa, pelo facto de apresentar um duplo poder, pois confere *feedback* aos docentes a respeito da eficácia das aulas e das atividades desenvolvidas, bem como aos alunos acerca do nível em que a sua aprendizagem e o seu trabalho correspondem às expetativas e às metas de

aprendizagem e objetivos ambicionados. E, ainda, “pelas revisões que inspira ao ensino e à aprendizagem” (Lopes & Silva, 2012, p. 15).

Deixa-se aqui presente a intenção que se tinha de alargar as estratégias nesta PP, utilizando-se o espaço exterior. No entanto, nem sempre foi possível concretizá-las face à permanência da utilização deste espaço por parte do professor de Educação Física, bem como pelas condições climáticas que se faziam sentir neste período. Outro dos espaços que se ambicionava utilizar, era a sala onde se encontravam os recursos relativos às Tecnologias de Informação e Comunicação, sendo esta a mais adequada ao desenvolvimento de outras metodologias ativas, pois neste espaço também se realizavam as aulas de Música, tornando-o indisponível, impedindo assim a implementação de outras atividades que se entendiam como enriquecedoras no processo de aprendizagem dos alunos. Todavia, quando existiu tal disponibilidade, no espaço exterior não se hesitou em dinamizar atividades dadas as suas potencialidades, bem como se requisitou frequentemente o projetor para se disponibilizar algumas observações e pesquisas em grande grupo, apesar de se defender que a utilização por parte dos alunos de forma individual ou em pequenos grupos beneficiariam a aquisição de outras competências.

Apesar da PP ter resultado positivamente, pelas evidentes observações, avaliações e autoavaliações, equacionou-se que há sempre algum aspeto a melhorar, sendo neste caso a gestão do tempo das atividades, pois em determinados momentos houve alguma dificuldade em definir o tempo adequado para a realização de certas atividades, verificando-se a necessidade de despender mais algum tempo. Contudo, com o passar dos dias, começou-se a conseguir ultrapassar tal dificuldade conforme se foi intervindo e ganhando mais alguma confiança.

Reconhece-se ainda, a existência de mais uma dificuldade, que surge em detrimento de uma PP na qual se está sob cooperação de um docente titular que orienta quais os conteúdos a explorar criando-se assim uma limitação na articulação dos diversos conteúdos, uma vez que privilegiava, maioritariamente, a utilização dos manuais. Pelas razões elencadas, estas constituíram um obstáculo à integração de conteúdos visto os textos a serem trabalhos no âmbito do Português não terem qualquer ligação que permitisse interligar com a Matemática ou com o Estudo do Meio e vice-versa, acabando por se segmentar as aprendizagens. No entanto, em alguns momentos após se dialogar e negociar algumas temáticas, foi possível ultrapassar esta barreira inicial, valorizando-se a integração de saberes no desenvolvimento integral dos alunos.

Para finalizar, enaltece-se o caminho percorrido nesta intervenção pedagógica que possibilitou não só o aperfeiçoar dos conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da formação docente, como também através de uma aprendizagem mútua entre docente-alunos.

Capítulo 7

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

A finalidade do presente capítulo, passa por fazer uma breve descrição e reflexão da PP que ocorreu numa turma do 2.º ano do 1.º CEB.

A referida PP decorreu num período de 9 semanas, iniciando-se a 14 de outubro e finalizando-se a 11 de dezembro, com frequência de 3 dias por semana - segunda, terça e quarta, perfazendo um total de 15 horas semanais. À semelhança da PP dos capítulos anteriores, na primeira semana procedeu-se à observação participante, o que propiciou um maior e melhor conhecimento dos tempos de atividade, do grupo de alunos, assim como dos seus interesses e as suas fragilidades / limitações. Esta semana foi decisiva, na medida em que ajudou na recolha e na análise de um conjunto de dados, que se apresentaram basilares para as intervenções pedagógicas nas semanas subsecutivas.

Salienta-se a que esta PP foi realizada segundo com o deliberado no Decreto de Lei n.º 55/2018, constituindo-se as Aprendizagens Essenciais o documento orientador da ação pedagógica.

7.1 Caracterização do Meio Envolve

A EB1/PE Ribeiro Domingos Dias, localiza-se no concelho do Funchal, na freguesia de Santa Maria Maior, mais precisamente junto a uma encosta que se situa na margem esquerda da Ribeira de João Gomes, a norte do Jardim Botânico (figura 44).

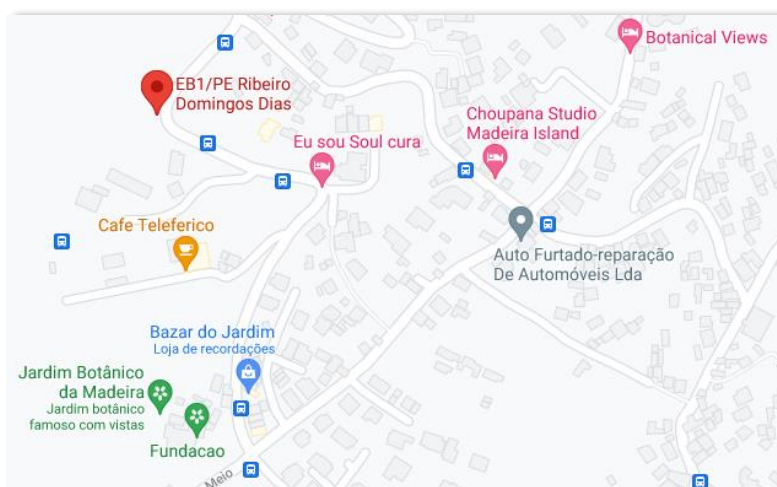


Figura 44 – Localização da Escola

A referida freguesia encontra-se ladeada a Nordeste por uma vertente da freguesia do Monte e a Norte por uma encosta pertencente à freguesia de São Gonçalo.

O facto da EB1/PE Ribeiro Domingos Dias pertencer à mesma freguesia da EB1/PE Visconde Cacongo, onde decorreu a PP II, e dada a sua proximidade, o meio envolvente caracterizado no capítulo 6 enquadra-se igualmente no presente capítulo.

7.2 Caracterização da Instituição

A designada instituição foi inaugurada no ano de 1984 tendo atualmente, 35 anos (figura 45). As suas infraestruturas permitem, desde a sua fundação, o acolhimento de todas as crianças, até mesmo as que apresentam um nível de mobilidade reduzido, devido à existência de rampas que possibilitam o acesso aos vários pisos, tanto nos espaços interiores como exteriores (PEE, 2017-2021).



Figura 45 – EB1/PE Ribeiro Domingos Dias

Relativamente ao espaço exterior, apresenta um campo desportivo, um parque infantil, dois pátios cobertos, uma horta pedagógica e um jardim. No seu interior é composta por nove salas, duas pertencentes à valência da Educação Pré-Escolar e nove salas de aula referentes ao 1.º CEB. Estas destacam-se por serem amplas, com boa iluminação e arejamento, bem como, por estarem equipadas com potenciais materiais pedagógicos enriquecedores no processo de ensino-aprendizagem. Existe ainda diversos gabinetes, nomeadamente, administrativo e de gestão, uma sala de convívio para pessoal docente e não docente, uma biblioteca, uma cozinha juntamente com o refeitório, seis casas de banho, sendo uma destas adaptada a pessoas com limitações motoras.

Com o passar dos anos, realizaram-se diversas melhorias das infraestruturas, com a finalidade de corresponder às necessidades da comunidade educativa, bem como de manter a boa qualidade no âmbito da segurança e da higiene do espaço.

No que concerne ao horário de funcionamento, a escola principia as atividades letivas às 8h15m e finaliza às 18h15m. Porém, existe um período de tolerância, anterior e posterior, disponibilizado no qual os encarregados de educação podem deixar as crianças em segurança, em conformidade com o seu horário laboral, permitindo às mesmas frequentarem a atividade de ocupação de tempos livres, orientada pelos docentes destacados. Refere-se que além das atividades curriculares e de enriquecimento, tais como: Expressão Físico-Motora, Expressão Musical e Dramática, Expressão Plástica, Estudo, Biblioteca, Inglês e TIC, a escola oferece vários projetos e clubes no seu Plano Anual de Atividades, articulados com o PEE, sendo que na generalidade os alunos participam nas referidas atividades.

7.3 Caracterização da Sala do 2.º ano: Espaço e Tempo

De acordo com Zabalza (2001), “o espaço na educação constitui-se como uma estrutura de oportunidades. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das actividades instrutivas” (p. 120).

A sala de aula, onde decorria grande parte das atividades curriculares do 2.º ano, estava inserida num ambiente educativo inovador. Este espaço releva-se muito harmonioso, propício à aquisição de conhecimentos, onde eram visíveis excelentes condições essenciais ao ato de aprender. Existia um conjunto de materiais e recursos que garantia tais condições, designadamente um videoprojector interativo, um computador para uso individual, um exemplar de esqueleto humano 3D, material manipulável como ábaco, multibásico, entre outros. Evidencia-se a existência de mobiliário sofisticado ergonómico, proporcionando um conforto superior aos alunos, contrariamente ao mobiliário tradicional que se conhece (figura 46).



Figura 46 – Sala de Aula do 2.º ano

A presente sala destacava-se por apresentar boa luminosidade natural, espaço amplo, boa capacidade de arejamento e ainda, boas áreas de arrumação, como prateleiras e armários que tinham como finalidade a organização do material. Neste espaço era possível encontrar também, um lavatório e um balcão de apoio sobretudo às atividades experimentais e artísticas.

Importa referir que este espaço ainda disponha de um *puff* de grande dimensão que era utilizado pelos alunos em momentos de leitura ou de convívio.

Por outro lado, no que se refere à dimensão do tempo as atividades referentes às Componentes Curriculares definidas na matriz em vigor encontravam-se sobretudo no período da manhã, entre as 8 horas e 15 minutos e as 13 horas e 15 minutos, com um intervalo de 30 minutos (10h15m – 10h45m). Porém, neste período, eram intercaladas algumas atividades de Oferta Complementar, nomeadamente, a Biblioteca, o Inglês e o Encontro (Meditação) (Tabela 4).

Tabela 4 - Horário das Atividades Curriculares do 2.º ano

2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
	Ed. Física 8h15m – 9h15m	Encontro 9h00m	Inglês 8h15m – 9h15m	Música 8h15m – 9h15m
Intervalo 10h15 – 10h45				
		Biblioteca 12h15m		TIC 12h15m

Relativamente às restantes Componentes Curriculares, como Estudo do Meio, Português, Matemática e Artes Visuais, estas não permaneciam estáticas por dias e tempos, visto apresentarem uma articulação harmoniosa entre si de carácter aberto e flexível, cumprindo-se, no entanto, a carga horária semanal que vigorava nos documentos oficiais do 1.º CEB.

7.3.1 O Grupo de Alunos do 2.º ano

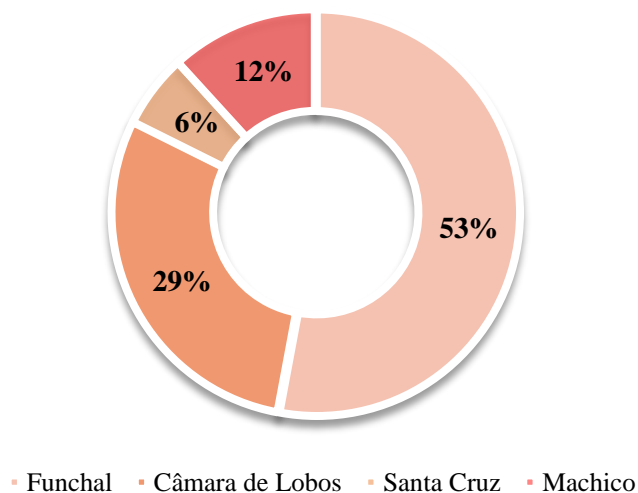
Como já citado no capítulo anterior, por Morgado (2001), para que o docente possa adequar a sua prática é esperado que procure conhecer as especificidades individuais dos seus alunos, de forma a oferecer condições que se adequem às distintas características de cada um.

O grupo de alunos do 2º ano era composto por 17 alunos, nove do género feminino e oito do género masculino, encontrando-se, maioritariamente, na faixa etária 6-7 anos, à exceção de um aluno com nove anos. Entre os 17 elementos que compunham a turma existia um aluno com necessidades educativas especiais apoiado pela Educação Especial.

A turma caracterizava-se por ser curiosa, empenhada, comunicativa e também, por apresentar uma enorme maturidade socioafetiva. Todavia, esboçava algumas fragilidades no cumprimento de regras de comportamento, que foram pré-estabelecidas desde os primeiros dias do ano letivo, como será descrito posteriormente no item 7.4.

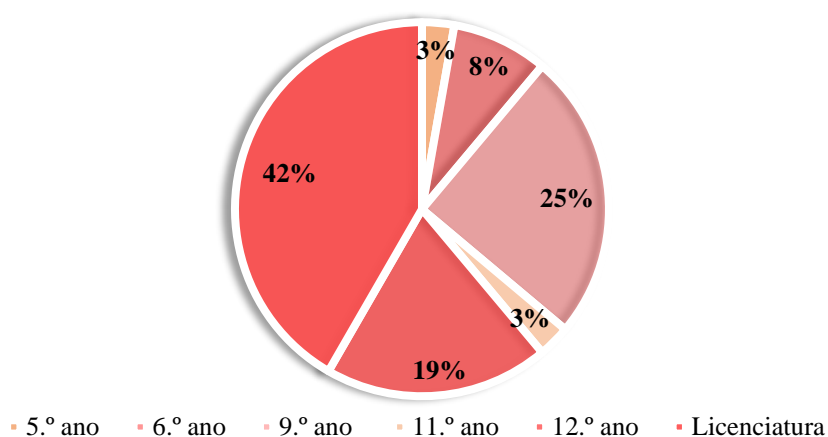
Do total dos 17 alunos, nove residiam no concelho do Funchal, cinco em Santa Cruz, dois em Câmara de Lobos e um em Machico (Gráfico 5).

Gráfico 5 - Área de residência dos alunos do 2.º ano



No que se refere às habilitações literárias dos pais dos alunos, aproximadamente metade detinha licenciatura, 25% concluiu o 3.º CEB, 19% o Ensino Secundário e 8% o 2.º CEB. Um reduzido número apenas completou 5.º ano do 2.º CEB perfazendo um total de 3% e o 11.º ano do Ensino Secundário, igualmente 3% (Gráfico 6).

Gráfico 6 - Habilitações literárias dos pais dos alunos do 2.º ano



Em relação à atividade profissional dos pais dos alunos, estes inseriam-se sobretudo no setor terciário (87%), seguindo-se o sector secundário (6%) e o sector primário (3%). Quanto aos outros 4% não se reuniram quaisquer informações.

Para se finalizar a caracterização do grupo de alunos, segue-se uma breve análise das competências e saberes referentes às várias componentes do currículo, que na sua generalidade apresentam resultados muito promissores.

Das diversas componentes curriculares a de Estudo do Meio era uma das que mais revelava o interesse dos alunos e a que menos apresentava dificuldades de aprendizagem, com exceção do reconhecimento do ano comum e bissexto.

À semelhança da referida componente curricular, também, a da Educação Artística e da Educação Física destacavam-se das restantes, visto os alunos expressarem um enorme gosto e interesse, motivando-os para uma maior disposição em aprender.

No âmbito do Português, a maioria dos alunos demonstrava boas capacidades na leitura de textos diversos, na referenciação do essencial de textos ouvidos, na organização da informação de um texto lido, na elaboração de perguntas para respostas dadas, na escrita de palavras simples, respeitando as regras de correspondência fonema-grafema, na identificação de nomes. Quanto às fragilidades reveladas verificou-se a realização de inferências e respetivas justificações, o reescrever frases no plural e a escrita de textos com um mínimo de cinquenta palavras.

Em relação à área disciplina de Matemática, no geral, as dificuldades residiam na resolução de problemas de dois passos, na identificação do valor posicional de

algarismos, na concretização de cálculos com recurso a estratégias distintas e, ainda, ao nível do cálculo mental.

No que concerne à área de Cidadania e Desenvolvimento, na globalidade, os alunos mostravam boas competências ao expressar opiniões, ideias e factos. Porém, a maior fragilidade estava presente em procurar, aprofundar e partilhar informação.

7.4 Projeto de Investigação-Ação

O Projeto de Investigação – Ação que se segue desenvolveu-se na turma do 2.º ano e possibilitou uma ação interventiva cuja intenção passou por incitar uma mudança eficaz da problemática detetada, que se relacionava com a gestão de regras de comportamento na sala de aula, à semelhança do PIA desenvolvido na PP II.

As etapas deste PIA compreenderam uma sucessão de quatro momentos, como já descritos nos anteriores PIA, embora seja possível observar-se a existência de um distanciamento quanto ao período entre as diversas fases (Tabela 5).

Tabela 5-Cronograma do Projeto de I-A do 2-º ano

CRONOGRAMA									
Fases do Projeto		Duração							
		outubro			novembro			dezembro	
		Semanas							
		3.ª	4.ª	5.ª	2.ª	3.ª	4.ª	5.ª	1.ª
OBSERVAR - Recolha de Dados									
PLANEAR	- Identificação do Problema								
	- Revisão Preliminar								
	- Definição de Estratégias								
AGIR - Operacionalização das Estratégias									
REFLETIR - Recolha e Análise de Dados									

7.4.1 Enquadramento do Problema

Tanto na escola como em outra organização social, os conceitos de disciplina e de indisciplina associam-se às necessidades dos seus membros se guiarem por normas e regras de conduta e de funcionamento que proporcionem quer a integração de cada indivíduo no grupo – classe e na organização escolar em global, quer a convivência social resultante da definição de um panorama de expectativas que tornem os comportamentos previstos (Amado & Freire, 2009). Deste modo, importa conhecer a posição que cada um ocupa, assim como os seus direitos e deveres, pois apenas deste modo é possível usufruir em pleno de práticas educativas de qualidade.

No âmbito da referida afirmação, verificou-se desde a primeira semana de PP, mais precisamente no segundo dia de observação participante, a existência de um grupo significativo de alunos que apresentava algumas fragilidades ao nível do cumprimento das regras definidas para o bom funcionamento e convivência no espaço de aprendizagem, pois *ao terem de aguardar a sua vez para explorarem um conjunto de materiais originou, de imediato, conflitos entre pares* de acordo com o DB, de 15 de outubro⁵.

Nesse mesmo dia, após a aula de Educação Física, verificaram-se, novamente, alguns comportamentos inadequados no regresso à sala, o que levou a docente titular a fazer uma advertência solicitando ao grupo que anotasse na sebenta as seguintes regras: *1.ª saber esperar; 2.ª pedir a palavra; 3.ª respeitar os outros*. Depois de todos terminarem o registo, solicitou a leitura coletiva das regras, como forma de as interiorizar.

No presente dia, além do já referido, a docente titular dialogou com o grupo sobre algumas indicações menos positivas referidas na reunião de conselho de turma, verificadas não só na sala de aula como no exterior.

Deste modo, foi logo desde a primeira semana de observação participante que se pôde constatar que prevaleciam muitas dificuldades no que respeita ao cumprimento das regras, que incidiam mais precisamente no facto de não aguardar a sua vez, nem de pedir a palavra, assim como o de desrespeitar os outros como já citado, visto a professora titular necessitar frequentemente de interromper as atividades para chamar à atenção dos alunos.

⁵ Consultar CD, Pasta D, Apêndice 1.

Na segunda semana dedicada, também, à observação participante, denotavam-se continuamente essas mesmas fragilidades comportamentais pela generalidade dos alunos.

Ao final das duas primeiras semanas sob observação e reflexão, dialogou-se com a docente cooperante, sobre os dados recolhidos e a possível problemática identificada concluindo-se que o desafio passava por otimizar os comportamentos evidenciados, pois este constituía também um dos objetivos que a mesma tinha delineado e partilhado com o grande grupo até ao final do período letivo, o de cumprirem com as regras que foram partilhadas desde os primeiros dias do ano letivo.

Identificada a problemática considerou-se evidente dar continuidade à resolução deste problema, o qual tinha sido, recentemente, iniciado pela docente através de um registo dos comportamentos inadequados e verificado pelo Encarregado de Educação.

Em resultado da recolha de dados a partir da observação e da reflexão primeiramente individual e, em seguida, com a docente titular, a presente IA focou-se na problemática pertencente ao “Comportamento no espaço de aprendizagem” com o propósito de resolver, positivamente, as fragilidades expressadas pelo grande grupo, na qual se formulou a questão posterior:

Como otimizar os comportamentos dos alunos no espaço de aprendizagem?

7.4.2 A Otimização de Comportamentos no Espaço de Aprendizagem: Estratégia(s)

As estratégias de intervenção implementadas surgiram de uma atitude reflexiva, face à componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento, de carácter transversal a todas as outras, similarmente ao que se defendeu no capítulo anterior fazendo-se referência às Aprendizagens Essenciais (2018).

Desta forma, formulou-se o objetivo geral que esta investigação pretendia alcançar:

- Otimizar os comportamentos dos alunos no espaço de aprendizagem;

Para se atingir, de forma progressiva, os efeitos da investigação foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Regular a comunicação/participação oral;

- Promover o respeito pela participação do colega.

Prossegue-se à descrição das estratégias de intervenção realizadas em resultado da problemática em estudo, que assentou na adaptação de duas Técnicas de Avaliação Formativa da autoria de José Lopes e Helena Santos Silva (2012), designadamente Cabeças Numeradas Juntas e Copos Coloridos e, ainda, uma Tabela de Registo de Ocorrências.

Na presente operacionalização, de forma idêntica à PP (II) evidencia-se que a estratégia Cabeças Numeradas Juntas foi renomeada para Senhas de Participação como mencionado e descrito no capítulo 6. Esta foi a primeira estratégia a ser empregue para a melhoria da problemática identificada, tendo sido operacionalizada logo no primeiro dia de intervenção que corresponde à 3.^a semana da PP (III), pelo facto de se ter revelado eficaz aquando implementada no PIA da PP (II).

Não tardou, sentiu-se a necessidade de implementar uma segunda estratégia que complementasse a primeira, de forma a anotar a frequência com que cada aluno infringia ou não as regras. A partir deste registo era possível, simultaneamente, verificar uma evolução dos comportamentos e atitudes dos alunos garantindo a eficácia da primeira estratégia empregue. Esta estratégia principiou-se logo no início do mês de novembro e apresentava um código de cores (critérios) que correspondiam às cores estabelecidas para o registo diário na caderneta do comportamento e desempenho, respetivamente, azul (duas falhas), verde (quatro falhas), amarela (6 falhas), vermelho (mais de 6 falhas e/ou faltas de respeito a colegas e docentes com recado na caderneta). Além das falhas, destaca-se que também, se privilegiou os incentivos através deste instrumento de registo, pois tal como defende Webster-Stratton (2012), estes têm a possibilidade de se apresentarem com função de alicerce, ou seja, de auxiliar um novo comportamento, assim aqueles alunos que não apresentassem nenhum registo, no final do mês de novembro, eram brindados com uma recompensa (surpresa) que acompanhava um recado na caderneta a elogiar o seu excelente comportamento.

A terceira estratégia, Copos Coloridos, surgiu na segunda semana de novembro, sendo utilizada para a monitorização de pequenos grupos de trabalho, na qual sinalizava quando estes necessitavam de ajuda ou *feedback*, regulando assim as chamadas dos alunos em voz alta, aguardando a sua vez e minimizando deslocções desnecessárias dos alunos na sala.

A referida estratégia funcionava da seguinte forma: após cada grupo formado distribuía-se um conjunto de três copos encaixados pela seguinte ordem - 1 verde, 1 cor de laranja e 1 vermelho -, que permanecia no centro da área de trabalho de maneira a facilitar o campo visual do docente. Todos os grupos principiavam com o copo verde em cima e apenas, quando as suas necessidades de apoio começavam a surgir é que trocavam a posição do copo verde (não tenho dúvidas), para a cor de laranja (preciso de ajuda) ou vermelho (urgente, não compreendo o que me foi pedido) conforme o nível de dificuldade. Ao observar a sala, o docente avançava em primeiro lugar para prestar ajuda aos grupos com a cor vermelha e só posteriormente, para a cor- de - laranja.

7.4.3 Reflexão e Avaliação – Pós implementação

Após o início da operacionalização da primeira estratégia, que aconteceu logo na primeira semana de intervenção pedagógica, no período de 29 de outubro, verificou-se uma melhoria a nível da participação dos alunos, aguardando a sua vez aquando lhes era solicitado bem como em pedir a palavra, por parte de um pequeno grupo de alunos.

Contudo, foi a partir da implementação da segunda estratégia que permitiu complementar a primeira que se pôde constatar uma mudança mais efetiva das regras de funcionamento e de comportamento por um grupo considerável de alunos, pois no dia 5 de novembro, como é possível conferir através do DB⁶, inferiu-se que as senhas de participação vinham a desempenhar um papel mediador, ao se revelarem uma ferramenta fundamental na organização das atividades, bem como na gestão do tempo, minimizando as interrupções, anteriormente, observadas. Neste mesmo dia equacionou-se que a utilização da referida estratégia, *tem sido, (...), muito vantajosa no desenrolar das atividades, pois promove uma participação mais ordeira e garante que todos os alunos participem, bem como cooperem entre si, desenvolvendo competências no domínio do desenvolvimento e cidadania.*

Quanto aos efeitos da terceira estratégia implementada, esta contribuiu favoravelmente no decorrer dos trabalhos realizados em pequenos grupos, visto gerir as constantes interrupções aquando se estava a esclarecer um grupo de trabalho minimizando as chamadas em tom de voz alto que acabavam por quebrar o raciocínio do grupo em esclarecimento bem como os restantes grupos em trabalho. Além do mais, esta

⁶ Consultar CD, Pasta D, Apêndice 4.

permitiu, de forma simultânea, promover nos alunos com dúvidas momentos de espera de forma a testar as suas capacidades de respeito perante os seus colegas.

Embora já se tivesse confirmado uma alteração positiva de comportamentos nos dias iniciais que se introduziu as duas primeiras estratégias, foi na terceira semana de novembro que se começou a observar uma melhoria significativa da problemática, pois através da tabela de registo de ocorrências é visível um reduzido número de registos desde a mencionada semana (figura 47).

EBI/PE Ribeiro Domingos Dias
Ano Letivo: 2019/2020

REGISTO DE OCORRÊNCIAS

Dias do mês de novembro (2.ª a 4.ª feira)

Aluno(s)	4	5	6	11	12	13	18	19	20	25	26	27
AR		I		II			I	II	I			II
AF		I									I	
ALR	II				II							
BN		I		I		I		I				
DA		II	II	I		II					I	
GF		II	I		I	I	I	I				
GA												
GS		III		III				I				
IP				I	I		I	I				I
JF			I			II	I	I				
LF							I					
MD						I		I				
RL												
RN												
SP												
SM			I					I				
YM	I	II	I	II	III	I			FRCA*			

Critério/Código: 2 falhas – azul 6 falhas – amarelo faltas de respeito a colegas e adultos *– vermelho e recado na caderneta
4 falhas – verde +6 falhas – vermelho 0 falhas – surpresa + recado na caderneta no final do mês

Figura 47 – Registo de Ocorrências

Como é possível apurar, segundo a análise da figura 47 relativa à tabela de Registo de Ocorrências, apenas um dos elementos do grupo foi capaz de manter o seu comportamento sem qualquer falha ao longo do presente registo, apresentando um comportamento exemplar, digno de um elogio e meritório da prometida recompensa surpresa, que consistiu na atribuição de uma caneta mágica, bem como do recado de excelência na caderneta, como partilhado, com o grande grupo, aquando da implementação da tabela.

De forma a valorizar o visível esforço dos restantes elementos, procedeu-se a um reforço positivo, referindo que este também estavam de parabéns e que se continuassem a revelar bons comportamentos seriam presenteados no final da PP.

Posteriormente, no mês de dezembro, é possível confirmar-se a partir do DB de 9 de dezembro⁷ que num determinado momento da aula, na qual não se adiantou a senha à pergunta de forma intencional, observou-se que um dos alunos que apresentava vontade em participar teve a capacidade de aguardar a sua vez e pedir a palavra sinalizando com o dedo, tendo-se aberto uma exceção à utilização da senha, de forma a motivá-lo e a incentivar comportamentos similares pelos restantes elementos do grupo. O mesmo diário dá conta de uma anotação significativa por parte do grande grupo ao assegurar que *“raramente existiram momentos de interrupção e a participação decorreu de forma muito organizada e ordeira”* traduzindo-se desta forma, uma grande eficácia do conjunto de estratégias delineadas e operacionalizadas com sucesso.

7.5 Intervenção Pedagógica com o Grupo de Alunos do 2.º ano

Apresenta-se, no atual item, uma seleção de três atividades que fazem parte de uma panóplia de atividades exploradas no decurso da mencionada PP. Pelas razões já reveladas nos capítulos anteriores, devido às restrições expostas, descreve-se uma breve amostra que expressa os princípios e a intencionalidade pedagógica assente na aprendizagem pela ação, na qual se incrementa a articulação das diversas componentes curriculares, que por sua vez favorecem a aquisição de diversas competências em simultâneo e ainda, é capaz de garantir a equidade ao oferecer a todos os alunos a oportunidade de aprender.

7.5.1 Descobrir o mundo através dos meus cinco sentidos

A atividade enquadra-se numa sequência didática onde se promoveu a integração de diversas componentes curriculares e conteúdos.

A sequência iniciou-se com a projeção da imagem do texto *“O nariz”*, de Maria Alberta Menéres, na qual se indicou que se observasse atenciosamente de modo a descobrir o seu título.

Após alguns minutos dispensados questionou-se o grupo sobre o que a imagem sugeria, tendo os alunos solicitados referido *“o giz; o quadro; o menino”* conforme é

⁷ Consulta CD, Pasta D, Apêndice 9.

possível confirmar no DB de 28 de outubro⁸. Algum tempo depois e dadas algumas pistas é que os alunos conseguem identificá-lo, referindo “ahhh... o nariz”.

Entretanto realizaram-se várias leituras do referido poema, desde as individuais às coletivas, silenciosas e em tom de voz alta e ainda, se explorou quem era a autora, o tipo de texto e a sua estrutura.

Posteriormente, consolidou-se exercícios gramaticais, com recurso ao texto que se encontra na Planificação de 28 a 30 de outubro (Anexo 2)⁹, como colocar palavras no plural, identificar nomes e registá-los, selecionar e registar palavras que rimassem com “nariz” e rodear no texto as palavras com as sílabas “az /ez/ iz/oz/ uz”.

Em seguida, organizou-se o espaço e juntaram-se os alunos da outra turma do 2.º ano que estiveram, igualmente, a explorar a mesma sequência de atividades. Reunidas as duas turmas, prosseguiu-se a exploração do “Circuito dos Sentidos”.

O circuito teve início a partir de uma questão que garantia a ligação entre as atividades anteriores e as que se seguiam, sendo esta “*Para que serve o nariz?*” seguindo-se de imediato e sem hesitar expressões como “*serve para cheirar*”; “*para cheirarmos*”.

No segundo momento, dialogou-se com o grande grupo sobre as regras de funcionamento do circuito e distribuiu-se, a cada aluno, um guião de exploração que tinha como objetivo registar as suas experiências (figura 48).

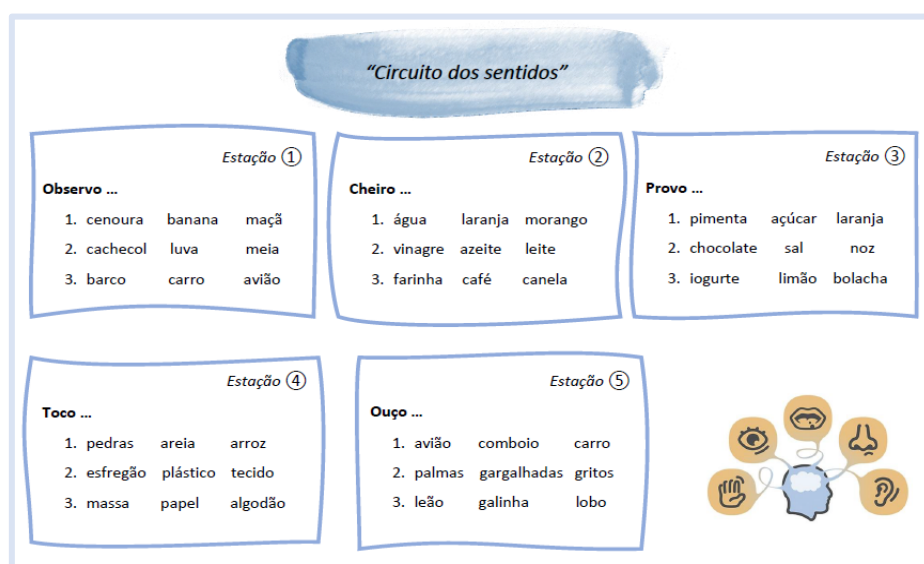


Figura 48 – Guião de exploração do “Circuito dos Sentidos”

⁸ Consultar CD, Pasta D, Apêndice 3.

⁹ Consultar CD, Pasta D, Apêndice 3.

Neste circuito, os alunos após serem divididos em pares de trabalho, e já com o guião na sua posse, foram distribuídos aleatoriamente, pelas cinco estações que se encontravam identificadas pelos respetivos números como se apresentavam no guião.

Em cada estação explorava-se um sentido (visão – olfato – paladar - tato - audição), através de três ingredientes, objetos, imagens ou sons que se encontravam, igualmente, identificados com os números um, dois e três correspondente às opções presentes no guião.

Ao experienciar-se cada estação tinha-se como objetivo identificar os três ingredientes, objetos ou sons assinalando a palavra referente ao número um, dois e três.

Quando finalizada a exploração e respetivo registo era indicado que seguissem para a estação mais próxima até passarem pelas cinco estações.

Cada estação encontrava-se sobre a supervisão de um docente ou estagiária, de modo a observar e apoiar o desenvolvimento da exploração (figura 49).



Figura 49 – Estação 3, sob supervisão e apoio da estagiária

Concluída a exploração das cinco estações por todos os alunos, seguiu-se um breve intervalo. No regresso à sala onde decorreu a exploração do circuito, orientou-se os dois grupos para a visualização do filme “Quais são os meus sentidos?” atendendo à informação que este continha, uma vez que permitia consolidar as aprendizagens realizadas através do circuito, assim como identificava a denominação específica dos sentidos.

Passados cerca de quinze minutos do começo do filme, os alunos começaram a manifestar alguma desconcentração. Perante tal comportamento, considerou-se essencial proceder a uma pausa e rever de forma sintetizada a informação até ao presente momento, relacionando-se com a exploração do circuito vivenciada pelos alunos. A partir deste diálogo constatou-se a possibilidade da maioria dos alunos já ser capaz de denominar os sentidos, assim como associar o respetivo órgão responsável por essa ação.

Antes da outra turma do 2.º ano regressar à sua sala, desafiou-se, oralmente, os alunos o relembrar das explorações vivenciadas nas diversas estações, com a finalidade de conseguir discriminar que mediante a utilização dos cinco sentidos é possível distinguir o som e o cheiro (agradáveis/ desagradáveis), o sabor (doce/ salgado/ ácido/ amargo), a textura (macio/ rugoso/ áspero), a forma e a cor dos ingredientes/ objetos.

Com o propósito de consolidar as aprendizagens adquiridas prosseguiu-se um breve registo, por todos os alunos, com recurso ao desenho, ilustrações, colagens e escrita, que foi orientado passo-a-passo e supervisionado permanentemente, bem como apoiado sempre que necessário, dadas algumas especificidades por parte de alguns alunos (figura 50).

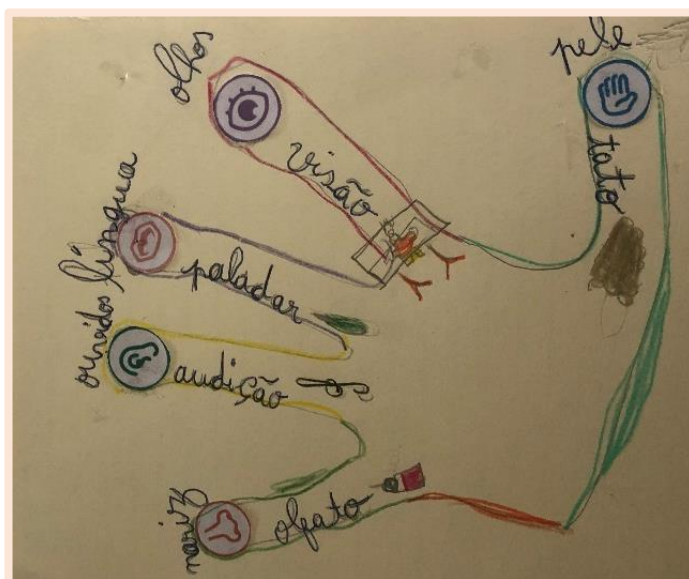


Figura 50 – Registo dos cinco sentidos

Esta atividade permitiu concluir, com mais precisão, as aprendizagens dos alunos, bem como corrigir a denominação oral da palavra olfato, que alguns alunos sentiam dificuldade em nomear e respetivamente registar.

No geral, o desenrolar da sequência didática apresentou-se adequado às características dos alunos e à sua faixa etária, bem como ao interesse dos mesmos. As interações observadas foram essenciais para confirmar o empenho e participação ativa dos alunos na construção do seu saber, nomeadamente, na descoberta das suas aprendizagens, pois as estratégias utilizadas potencializaram que os alunos fossem os principais agentes responsáveis pelas suas aprendizagens, sendo as estagiárias meras orientadoras.

7.5.2 Saltar e Silabar

A denominação da atividade “Saltar e Silabar” advém da articulação das componentes curriculares de Português e de Educação Física.

Como forma de consolidar e avaliar as aprendizagens introduzidas no dia precedente - classificação de palavras quanto ao número de sílabas-, idealizou-se a exploração de um jogo lúdico de carácter pedagógico, no campo desportivo exterior, com recurso a materiais didáticos específicos.

O jogo “Saltar e Silabar” compreendia que cada aluno à vez retirasse um cartão, aleatoriamente, do interior de um saco, partilhasse com o grande grupo e, em seguida, procedesse à divisão silábica da palavra sorteada, saltando de arco em arco, conforme o número de sílabas (figura 51).



Figura 51 – Partilha da palavra sorteada e divisão silábica através dos saltos

Numa fase final, o aluno comunicava a classificação quanto ao número de sílabas da sua palavra e dirigia-se aos arcos, que se encontravam identificados, colocando o cartão no interior deste, de acordo com a sua respetiva classificação-monossílabo, dissílabo, trissílabo e polissílabos (figura 52).



Figura 52 – Observação e colocação do cartão no interior do arco correspondente

No desenvolvimento desta atividade foi notória a cooperação entre o grupo, pois em determinados momentos os alunos manifestaram atitudes e comportamentos de entreatajuda, beneficiando a inclusão e garantindo a equidade, visto todos integrarem a atividade independentemente das suas especificidades. Configura-se assim que este jogo se constituiu um valioso instrumento pedagógico não só por promover o desenvolvimento cognitivo como também, o desenvolvimento social, fazendo emergir aprendizagens nos diversos âmbitos.

Como já consignado, a presente atividade constituiu não só um momento de consolidação, como também de avaliação das aprendizagens recentes. Esta baseou-se na modalidade de avaliação formativa a partir da observação direta, na qual foi possível constatar que a avaliação aliada a atividades práticas de carácter lúdico, pautam um menor impacto no que respeita às inseguranças e nervosismo dos alunos, mostrando-se mais seguros e confiantes das suas aquisições e competências.

7.6 Reflexão Final da Prática Pedagógica III

A partir de uma atitude reflexiva, em geral, pretende-se evidenciar as várias dimensões da prática pedagógica que influenciam positivamente o processo de ensino-aprendizagem. Esta reflexão encontra-se fundamentada a partir de uma revisão de literatura capaz de comprovar todas as ações que se considerou mais adequadas e eficientes para o sucesso dos alunos.

Não só nesta PP, como em todas as anteriores, num primeiro momento, destaca-se o cuidado em se estabelecer uma forte relação entre o docente e os alunos, pois, tal como defende Delors (2005), esta integra o cerne do processo pedagógico, que por sua vez origina um ambiente favorável à construção do conhecimento. Deste modo, foi possível inferir uma resposta favorável, através das atitudes e comportamentos dos alunos, logo desde a primeira semana da observação participante, que se foi alicerçando cada vez mais com o passar dos dias, resultando diretamente na aprendizagem dos mesmos, dada a ligação e a confiança que se criou até à primeira semana de intervenção.

Desde o momento em que se começou a criar uma forte relação pedagógica, foi importante conhecer os interesses, os gostos, bem como as fragilidades de cada aluno para que, posteriormente, fosse possível manter o clima de segurança e harmonia que se criou, não deixando nenhum dos alunos para trás e, por conseguinte, não quebrando esta ligação tão vantajosa.

Para que a aprendizagem fosse significativa para todos os elementos que constituíam este grupo, primeiramente, necessitou-se de atender às etapas fundamentais que compreendem o processo de ensino-aprendizagem – organizar, refletir e avaliar –, pois conforme defende Ribeiro e Ribeiro (1989), ao planear a ação deve-se ter em consideração os interesses e fragilidades dos alunos, com o intuito de delinear objetivos e estratégias que sejam vantajosas para as aprendizagens. Neste sentido, valorizou-se, constantemente, a interdisciplinaridade entre as diversas componentes curriculares. Ao se constatar que os alunos nutriam uma enorme motivação pela área de Educação Física, sempre que era possível reunir as condições para articular conteúdos de outras áreas com esta privilegiava-se a mesma, pois ao se estimularem os interesses dos alunos, a receptividade à aquisição do conhecimento será maior.

Acrescenta-se ainda, que através das situações de aprendizagem que se articulava uma determinada componente curricular com a Educação Física existiam evidências que

esta constitui, de forma efetiva, um elemento basilar no processo de inclusão, fomentando interações entre colegas, aumentando a autoestima, bem como a autoconfiança e ainda, melhorando algumas capacidades intelectuais.

A interdisciplinaridade representou-se essencial no percurso educativo do grupo, visto ser um elemento de apoio dentro do processo de ensino-aprendizagem, que favorece a funcionalidade das aprendizagens que se estabelecem a partir de ligações realizadas mediante esquemas de conhecimento (Santos, 2010), neste sentido é possível confirmar-se tal ideologia a partir do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017), na qual se destaca que “em cada área curricular estão necessariamente envolvidas múltiplas competências, teóricas e práticas” (p. 19), que permite a assimilação de aprendizagens, tornando-as mais eficazes.

Na sequência do impacto que possui a interdisciplinaridade, no geral, tanto no processo de ensino como na aprendizagem, outro aspeto a realçar é a cooperação entre docentes pois, esta constitui um sinal de qualidade na Educação (Estanqueiro, 2010). Segundo o autor, esta “surge da necessidade da pedagogia interdisciplinar estabelecer relações de diálogo e debate entre os diferentes intervenientes” (p. 21). De acordo com este ponto de vista, julga-se que foi uma mais valia a relação de cooperação entre estagiária e o docente de Educação Física, uma vez que favoreceu uma aprendizagem sem limitações e adequada aos objetivos pretendidos.

Relativamente à diversidade de atividades implementadas nesta PP, teve-se em conta que cada aluno é único e tem a sua própria forma de aprender, indo assim ao encontro da teoria das inteligências múltiplas de Gardner (2006) que defende “que cada ser humano possui diversas “inteligências” em medidas e combinações diferentes e relativamente independentes entre si.” (p. 25), afirmando que elas raramente funcionam de forma isolada. Além disso, ao planificar pretendeu-se também, face às distintas inteligências e fragilidades, responder aos três princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem – proporcionar modos múltiplos de apresentação, de ação e expressão e de autoenvolvimento (CAST, 2011). Aludindo, respetivamente, aos referidos princípios, constatou-se que se aplicou estratégias vantajosas que permitiram apresentar informações e conteúdos de formas diversas, diferenciar as formas de expressar os conhecimentos dos alunos e estimular por meio dos interesses e motivação para a aprendizagem, afirmando, assim, que se garantiu um ensino de qualidade.

Reflete-se, ainda, sobre a implementação do jogo pedagógico, em várias situações da PP, que se manifestou um potencial instrumento para a aprendizagem pois, integra um carácter lúdico que, de acordo com Dohme (2003), dá a possibilidade de fomentar no aluno, diversos contextos, uma vez que ao pesquisar e experimentar este desenvolverá as suas habilidades e identificará as fragilidades, construindo aprendizagens e modificando comportamentos. Friedmann (1996), adscrive que o jogo favorece a cooperação e a interação. Além de possibilitar a convivência, estimula, também, o raciocínio e possibilita ao aluno, pelo seu carácter motivador, emergir aprendizagens significativas. A partir de atividades deste cariz está a desenvolver-se ainda, outro aspeto imprescindível nos alunos, a criatividade.

Além do jogo pedagógico, incrementou-se um conjunto de atividades experimentais, por se acreditar que o ensino experimental nos primeiros anos de escolaridade potencia a literacia científica, na medida em que desenvolve competências indispensáveis ao cidadão ativo e esclarecido. Neste sentido, as experiências implementadas contribuíram para uma aprendizagem que se considerou imprescindível, visto potenciarem, nos alunos, capacidades de debate de opiniões e aceções sobre as observações e fenómenos com o objetivo de se produzir conhecimento como defende Borges (2002).

Enfatiza-se ainda, que se impulsionou, a utilização de materiais manipulativos, tanto estruturados como não estruturados, pelo facto de este exercer um papel preponderante na aquisição de conhecimentos, facilitando a observação e a análise, bem como por desenvolver o pensamento lógico, crítico e científico. Tanto o material estruturado como o não estruturado mostraram-se fundamentais para a aprendizagem dos alunos, sobretudo no âmbito da Matemática, visto permitir assimilar conceitos teóricos, assim como por minimizar algumas dificuldades quando os alunos se deparavam com a resolução de situações abstratas.

No que respeita ao espaço de aprendizagem houve um predomínio para a realização das atividades na sala de aula, visto o espaço exterior estar frequentemente ocupado pelo docente de Educação Física, bem como por outros grupos de alunos e crianças. No entanto, este espaço físico era sempre adaptado em função das atividades a desenvolver, assim como conforme a modalidade de trabalho. Todavia, o facto do espaço exterior apresentar características e potencialidade distintas, como defendido nas OCEPE (2016), levou sempre que possível ao desenvolvimento de atividades neste espaço,

sobretudo aquelas em que havia necessidade de maior movimento e recursos materiais existentes neste espaço, como os arcos que foram um recurso fundamental em duas atividades que decorreram no exterior, no âmbito do Português e da Matemática.

No que concerne ao processo de avaliação, segundo Lopes e Silva (2012), esta encontra-se no coração de toda a aprendizagem, como já referenciado no capítulo 2. Desta forma, destaca-se a permanência da modalidade de avaliação formativa como forma de facultar os dados que se utilizou para regular o ensino e melhorar a aprendizagem dos alunos, como afirmam os mesmos autores. A partir da observação direta verificou-se que a avaliação aliada a atividades práticas de caráter lúdico, aparentam ter um menor impacto no que respeita às inseguranças e nervosismo dos alunos, permitindo que estes fiquem mais seguros e confiantes das suas aquisições e competências.

Tal como acontece com os alunos, os docentes também apresentam algumas dificuldades, ainda mais quando a sua experiência encontra-se no processo inicial. Deste modo, os dois momentos de maior fragilidade sentidos passaram, inicialmente, pela gestão do tempo das atividades, bem como pela capacidade de controlar, em alguns momentos, o comportamento de um dos elementos do grupo, que de forma inesperada expressava momentos de instabilidade emocional ao correr pela sala atirando o material dos colegas para o chão ou para o lixo; jogando o seu material pelo ar em direção aos colegas e docentes, entre outras situações que, por conseguinte, quebravam a dinâmica das atividades.

Por fim, realça-se que esta PP constituiu para a minha evolução pessoal e profissional, uma mais-valia, ao “transportar” comigo experiências e partilhas inesquecíveis. Isto só foi possível, devido à minha persistência e motivação de querer ir sempre mais além, visto acreditar que a motivação integra o segredo para o êxito. Apenas um professor motivado é capaz de conseguir motivar os seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após um período que se prolongou mais do que o esperado dadas as circunstâncias atuais que o mundo atravessa, que tiveram repercussões pessoais e conseqüentemente, profissionais, chega-se ao fim do presente relatório com o sentimento de missão cumprida, resultando assim na concretização de um sonho.

Ao chegar-se aqui, consciente de todo o caminho percorrido, faz-se uma retrospectiva a todo o processo que envolveu teoria e prática e tem-se em consideração que não adianta o docente deter uma enorme bagagem de conhecimentos se não se encontrar apto a aplicá-los. Estes binómios não se podem dissociar quando se está perante uma ação pedagógica que pretende criar competências e garantir equidade para que os seus educandos se integrem na sociedade atual, tornando-se cidadãos ativos e responsáveis.

Exercer a atividade docente requer empenho, dedicação e uma permanente atitude reflexiva, desde o contexto em que os alunos estão inseridos, passando pelas suas potencialidades e dificuldades e culminando nos seus interesses e motivações pois “se o aluno não tem sede de conhecimento, se não tem qualquer desejo pelo trabalho que se lhe apresenta, será na mesma, trabalho perdido “empurrar-lhes” pelos ouvidos as demonstrações mais eloquentes” (Freinet, 1973, p. 28). Deste modo, é emergente dar respostas, que vão ao encontro destes fatores e inovar metodologias, quebrando assim teorias que, num mundo atual, jamais fazem sentido. Assim sendo deve-se apostar numa pedagogia participativa, centrada quer na aprendizagem quer na criança onde cabe ao docente o papel de mediação, orientação e organização do ambiente educativo que facilite e promova a inclusão e igualdade de todos os alunos (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Para que a aprendizagem seja significativa, a criança/o aluno deve ser vista(o) como o agente principal do seu processo de ensino-aprendizagem. O docente não pode ser mais visto como o único detentor de conhecimento, mas assumir que deve caminhar ao lado da criança/aluno e partir dela, oferecendo-lhe oportunidades de experiências: ativas (onde os alunos usufruam de oportunidade de experienciar situações estimulantes desde a atividade física e da manuseio de objetos e meios didáticos à descoberta permanente de novos percursos e de outros conhecimentos); significativas (relacionadas com as vivências efectivadas pelos alunos exteriores à escola ou dentro dela associadas à sua história pessoal); diversificadas (na qual os alunos usam recursos diversos que

possibilitam uma multiplicidade de enfoques dos conteúdos abordados); integradas (resultantes das realidades vividas ou idealizadas que possam ter sentido para a cultura de cada aluno) e socializadoras (onde os alunos “garantem a formação moral e crítica na apropriação dos saberes e no desenvolvimento das concepções científicas” p. 24) de forma a garantir, efetivamente, a promoção do, tão desejado, desenvolvimento integral (Ministério da Educação, 2004).

Um outro aspeto que se revela crucial e que importa considerar é sem dúvida a capacidade reflexiva sobre a ação que o profissional docente deve ter, visto ser a partir dela que avalia os prós e os contras das suas opções com o intuito de provocar mudanças imprescindíveis na sua prática no sentido de melhorar ou implementar novas estratégias a fim de alcançar o sucesso de todos os alunos.

Enfatiza-se que todo o docente deveria dar primazia, desde a sua primeira prática, à afirmação de Dewey (2002) que alude que o que se pretende é que a criança vá “à escola com todo o seu corpo e toda a sua mente e que deixe a escola com um corpo ainda mais saudável e uma mente mais completa” (p. 72).

Não se pode finalizar o presente documento sem partilhar que a maior dificuldade sentida na elaboração do presente escrito foi o acesso limitado quer dos espaços das bibliotecas, quer à consulta de alguns livros e revistas científicas devido à pandemia que se vive.

Perante tais considerações, que espelham as vivências em contextos reais e autênticos, conclui-se reconhecendo que este percurso foi o culminar de uma aprendizagem efetiva que contribuiu para aperfeiçoar atitudes, valores, competências e conhecimentos que possibilitaram crescer e evoluir como pessoa e como futura profissional para uma futura prática docente de qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. (7ª Ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Alves, R. (2003). *A alegria de ensinar*. Porto: Asa Editores.
- Alves, L., & Bianchin, M.A. (2010). O jogo como recurso de aprendizagem. *Revista Psicopedagógica*, 27 (83), 282-287.
- Amado, J. S., & Freire, I. P. (2009). *A(S) Indisciplina(S) na Escola Compreender para Prevenir*. Coimbra: Edições Almedina.
- Antunes, C. (2014). *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências*. (20.ª Ed.). Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Ausubel, D. P. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Amadora: McGraw-Hill de Portugal.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Beckenkamp, D., & Moraes, M. (2013, novembro). A utilização dos jogos e brincadeiras em aula: uma importante ferramenta para os docentes. *Revista Digital EFDeportes*, 18, (186). Disponível em <https://www.efdeportes.com/efd186/jogos-e-brincadeiras-em-aula.htm>
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP: desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. (2012). *Metas curriculares ensino básico matemática*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

- Boavida, A., Paiva, A. L., Cebola, G., Vale, I., & Pimentel, T. (2008). *A experiência matemática no ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borges, A. T. (2002). Novos rumos para o laboratório escolar de ciências. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, 19(3), 291-313.
- Brickman, N., & Taylor, L. (1991). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M., & Magalhães, V. (2015). *Programa e metas curriculares de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Caldeira, F. M. (2009). *Aprender a matemática de forma lúdica*. Lisboa: Escola superior de educação João de Deus.
- CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author.
- Cohen, A.C. & Fradique, J. (2018). *Guia da autonomia e flexibilidade curricular*. Lisboa: Raiz Editora.
- Condensa, I.C. (2009). *(Re) aprender a brincar: Da especificidade à diversidade*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Costa, J. (2019). Melhores aprendizagens e sucesso escola: medidas de política educativa em curso. In J.C. Morgado, I. Viana & Pacheco (Orgs.), *Currículo, inovação e flexibilização* (pp. 13-24). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Coutinho, C. (2005). *Percursos da investigação em tecnologia educativa em Portugal: uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: Universidade do Minho.

- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. Instituto de Educação: Universidade do Minho.
- Delors, J. (2005). *Educação, um tesouro a descobrir, relatório para a Unesco da comissão internacional sobre educação para o século XXI*. (9.^a Ed.). Asa editores.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: Heath & Co. Publishers.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade e a criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Direção Geral de Educação (s.d.). *Modalidades de avaliação* [em linha]. Direção-Geral de Educação Website. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/modalidades-de-avaliacao>
- Dohme, V. (2003) *Atividades Lúdicas na educação: o caminho de tijolos Amarelo*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação – O Papel dos Professores* (2.^a Ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, M. T. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na sala de aula* (4.^a Ed.). Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (2008). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2005). Avaliação das Aprendizagens: Reflectir, Agir e Transformar. In Futuro Congressos e Eventos (Ed.), *Livros do 3.º Congresso Internacional Sobre Avaliação na Educação*, pp. 65-78. Curitiba: Futuro Eventos.
- Figueiredo, M. (s.d.). *Bola de Neve - Apoio Global Aos Novos Programas, 1º Ano de Escolaridade*. Coleção CIP.

- Filipe, B. (2004). *A investigação-ação enquanto possibilidade e prática de mudança*. In L. Oliveira, A. Pereira & R. Santiago (Orgs.), *Investigação em Educação – Abordagens Conceptuais e Práticas*. (pp. 107 – 119). Porto: Porto Editora.
- Fino, C. (2008). *A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares locais)*. Funchal: Universidade da Madeira. Disponível em <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/22.pdf>
- Fonseca, V. (2014). *Aprender a Aprender – O papel da educabilidade cognitiva e da neuropsicopedagogia* (3.^a ed.). Lisboa: Âncora Editora.
- Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Freinet, C. (1973). *Pedagogia do bom senso*. Lisboa: Moraes Editores.
- Freitas, M. & Freitas, C. (2002). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Freitas, C. M. V. (2019). Flexibilidade curricular em análise: da oportunidade a uma prática consciente. In J.C. Morgado, I. Viana & Pacheco (Orgs.), *Currículo, inovação e flexibilização* (pp. 25-47). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Friedmann, A. (1996). *Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil*. São Paulo: Moderna.
- Gardner, H. (2001). *Inteligência: um conceito reformulado*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New Horizons*. New York: Basic Books.
- Gonçalves, F., Guerreiro, P., & Freitas, M. J. (2011). *O Conhecimento da Língua: Percursos de Desenvolvimento*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Graue, M., & Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. (A. Chaves, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grando, R. C. (2000). *O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula*. (Tese de Doutoramento, Universidade Estadual de Campinas, Campinas). Disponível em www.educadores.diaadia.pr.gov.br/.../Matemática/tese_grando.pdf

- Grave-Rendes, L. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. (1995). *A Criança em Ação*. (4.^a Ed.). Lisboa: Fundação Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2003). *Educar a criança*. (2.^a Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horta, M. H. (2007). *A abordagem à escrita na educação Pré-Escolar: que realidade?* Algarve: Editorial Novembro.
- Leitão, F. (2010). *Valores educativos, cooperação e inclusão*. Salamanca: Luso-Espanhola de Ediciones.
- Lentin, L. (1990). *A Criança e a Linguagem Oral: Ensinar a falar: Onde? Quando? Como?* (2.^a Ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2009a). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2009b). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de-Infância: um guia prático com atividades para os educadores de infância e para os pais*. Porto: Areal Editores.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2012). *50 técnicas de avaliação formativa*. Lisboa: Lidel.
- Masini, E. F., & Moreira, M. A. (2009). *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. (3.^a Ed.) São Paulo: Centauro.
- Matta, P., Bettencourt, C., Lino, M., & Paiva, M. (2004). *Cientistas de palmo e meio. Uma brincadeira muito séria*. *Análise Psicológica*, 1 (XXII), 169-174.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedrosa, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.

- Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e programas ensino básico - 1.º ciclo* (4.ª ed.). Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais. 1.º ciclo do ensino básico. Cidadania e Desenvolvimento*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Mir, C., Casteleiro, J. M.; Castelló, T., Cirera, I., Garcia, M. T., Jorba, A., Leciñena, M., Molina, L., Pardo, A. M., Torredemer, M. & Vila, I. (1998). *Cooperar en la escuela: La responsabilidad de educar para la democracia*. Barcelona: Biblioteca de Aula.
- Morais, C. M. M. (2000). *Complexidade e comunicação mediada por computador na aprendizagem de conceitos matemáticos*. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Morgado, J. (2001). *A relação pedagógica. Diferenciação e inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Morgado, J. C., Viana, I., & Pacheco, J. (Orgs.) (2019). *Currículo, inovação e flexibilização*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Mubaslat, M. M. (2012). The Effect of using educational games on the students' achievement in *English language for the primary stage*. Amman – Jordan. Disponível em <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED529467.pdf>
- Neto, T. S. (2012). *A importância do lúdico na educação da criança*. Santarém: Alpiarça.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspectiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de Participação* (4.ª Ed.) (pp. 25-60). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (s.d.). *Modelos Curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação*. (4.ª Ed.). Porto: Porto Editora.

- Pereira, G. (2012). *O percurso curricular alternativo, um desafio à inovação pedagógica?: uma abordagem etnográfica aos cenários de aprendizagem de uma turma de 5.º ano com proposta de PCA*. (Tese de Doutoramento). Universidade da Madeira.
- Pereira, G. (2018, janeiro/abril). A aprendizagem colaborativa, porquê?. *Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, 23 (47), 5-25.
- Perrenoud, P. (1998). *Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2002a). *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2002b). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto. Edições Asa.
- Piaget, J. (1977). *O desenvolvimento do pensamento. Equilíbrio das estruturas cognitivas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Piaget, J. (1978). *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. (3.ª Ed.). Rio de Janeiro: Zahar.
- Piaget, J. (1986). *O nascimento da inteligência na criança*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Pires, M. C. (1994). A utilização de Materiais na Aprendizagem Matemática. *Em Atas do ProfMat94*, 289-295. Lisboa: APM.
- Pires, D. M. (2001). *Práticas Pedagógicas inovadoras em educação científica*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Ponte, J. P., & Serrazina, L. (2000). *Didática da matemática no 1.º ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Família e Creches: uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Ribeiro, A., & Ribeiro, L. (1989). *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rigolet, S. A. (2006). *Para uma aquisição precoce e otimizada da linguagem*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2004). *O Estudo do Meio no 1º Ciclo: fundamentos e estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sá, J. (2000). A abordagem experimental das ciências no jardim de infância e 1º ciclo do ensino básico: Sua relevância para o processo de educação científica nos níveis de escolaridade seguintes. In *Livro de resumos do congresso sobre Trabalho prático e experimental na educação em ciências* (pp. 1-11). Braga: Universidade do Minho.
- Santos, M. S. (2010). *A Interdisciplinaridade na Educação Infantil*. Alta Floresta: Instituto Superior de Educação do Vale do Juruena.
- Serrazina, L. (1991). Aprendizagem da Matemática: a importância da utilização de materiais. *Noesis* 21, 37-38. Lisboa: IIE.
- Silva, A. (2004). Descobrir o princípio alfabético. In *Análise Psicológica*, 1, (XXII), 187-191.
- Silva, H. S., & Lopes, J. (2015). *Eu, professor, pergunto: 20 respostas sobre planificação do ensino aprendizagem, estratégias de ensino e avaliação*. Lisboa: Pactor.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I., Silva, A.C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: ME-DGIDC.

- Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional – Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Lisboa: Mc-Graw Hill.
- Stake, R. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. (2.^a Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tomlinson A. C. (2004). *What is differentiation?. Changing Teaching Practices – using curriculum differentiation to respond to students’ diversity* (pp. 11-38). Paris: UNESCO.
- Trindade, R. (2018). *Autonomia, flexibilidade e gestão curricular: relato das práticas*. Lisboa: Leya, SA.
- Troadeç, B., & Martinot, C. (2003). *O desenvolvimento cognitivo – Teorias actuais do pensamento em contextos*. Lisboa: Instituto Piaget – Epigénese Desenvolvimento e Psicologia.
- Trowbridge L. W., & Bybee, R. W. (1990). *Becoming a Secondary School Science Teacher. Fifth Edition*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Vieira, R. M., & Vieira, C. (2005). *Estratégias de ensino/aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vygotsky, L. S. (2007a). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Relógio D’ Água Editores.
- Vygotsky, L. S. (2007b). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Webster-Stratton, C. (2012). *Incredible teachers: Nurturing children’s social, emotional and academic competence*. Steattle, WA: Incredible Years Inc.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. (2001). *Didáctica da educação infantil*. Rio Tinto: Edições Asa.

REFERÊNCIAS NORMATIVAS

- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201/2001*, Série I-A, Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201/2001*, Série I-A, Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. *Diário da República n.º 129/2012*, Série I. Ministério da Educação e Ciência.
- Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho. *Diário da República n.º 131/2013*, Série I. Ministério da Educação e Ciência.
- Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro. *Diário da República n.º 240/2014*, Série I. Ministério da Educação e Ciência.
- Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril. *Diário da República n.º 65/2016*, Série I. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República n.º 129/2018*, Série I. Ministério da Educação.
- Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. *Diário da República n.º 237/1986*, Série I-A. Assembleia da República.