

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Maria Elisa Pereira Morais

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

fevereiro | 2018

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Maria Elisa Pereira Morais

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

ORIENTADOR
José Paulo Gomes Brazão



UNIVERSIDADE da MADEIRA

Faculdade de Ciências Sociais

Departamento das Ciências da Educação

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

Ano Letivo – 2017/2018

Maria Elisa Pereira Morais

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

Orientador: Professor Doutor José Paulo Gomes Brazão

Funchal, fevereiro de 2018

«Good teaching comes from good people.»
Parker. J. Palmer (1997, p.13)

IV RELATÓRIO DE ESTÁGIO

AGRADECIMENTOS

Com a finalização desta etapa da minha vida, não posso deixar de agradecer a algumas pessoas que a tornaram possível e me ajudaram nesta caminhada tão importante, quer a nível pessoal, quer profissional.

A todos os professores que ao longo do meu percurso académico auxiliaram o meu crescimento, em especial ao meu orientador científico, Professor Doutor Paulo Brazão, pela disponibilidade, pela confiança e pela segurança transmitidas.

A toda a comunidade educativa da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada por me ter recebido, em particular à educadora cooperante e às professoras cooperantes por me terem aberto as portas das suas salas e auxiliado neste processo. Um ‘obrigada’ a todas as crianças que estiveram envolvidas neste trabalho, que me permitiram aprender a ser educadora e professora. É por elas que todo o esforço vale a pena.

Aos meus pais, cujo apoio me permitiu seguir os meus sonhos, por mais descabidos que estes pudessem parecer. Pelo amor incondicional, carinho e interesse; por terem sido minhas cobaias quando precisei; por me terem ajudado nos momentos de aflição; enfim, por me ajudarem a tornar-me na pessoa que sou hoje.

Ao meu irmão, pelo apoio discreto, mas presente, e por me ter feito praticar muito, mas mesmo muito, a arte da paciência ao longo da minha vida.

Aos meus padrinhos, tanto ao meu padrinho por todas as boleias, momentos de boa disposição e discussões acesas à mesa; como à minha madrinha por todo o amor, carinho, atenção e preocupação que me fizeram sempre sentir que estava em casa. A ambos, por me terem recebido tão bem e de coração aberto.

À Helena, pela amizade de vários anos, por toda a cumplicidade, por todos os momentos vividos, por todas as memórias partilhadas, pelos sorrisos e pelas lágrimas, pelo apoio tanto o emocional, como o logístico.

À Graça por me ter recebido tão bem e por puro e simplesmente ser quem é...

Ao Victor, por sempre acreditar em mim, mesmo quando eu própria duvidava; por me fazer extremamente feliz; por me fazer rir, mesmo quando só me apetece chorar; por caminhar ao meu lado todos os dias; por não deixar que me sinta só e por me fazer sentir tão amada. *Always swim until you can't see land.*

Um sincero obrigada a todos!

VI RELATÓRIO DE ESTÁGIO

RESUMO

O presente relatório de qualificação profissional simboliza o culminar de todo um percurso académico e pretende evidenciar as aprendizagens desencadeadas, a nível profissional e pessoal, no decorrer das práticas pedagógicas inseridas nos contextos de Educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A prática educativa foi sustentada por pressupostos teóricos e legais, bem como por uma metodologia de investigação-ação, que pressupõe uma espiral de ciclos sistemáticos que contemplam a observação, planificação, ação e reflexão, possibilitando a articulação de teoria, prática e crenças.

No contexto de Educação Pré-Escolar, a questão de investigação incidiu sobre o desenvolvimento da autonomia das crianças na gestão das suas emoções e na resolução de conflitos. Neste sentido, desenvolveram-se várias ações pedagógicas alicerçadas na aquisição de competências sociais e pessoais, relevando, as mesmas, resultados positivos.

No primeiro contexto de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, decorrido numa turma do 1.º ano, a questão de investigação intentou encontrar a melhor forma de organizar o ambiente educativo para que este pudesse dar uma resposta mais adequada aos diferentes ritmos de aprendizagem e de trabalho existentes na sala, recorrendo-se, assim, à diferenciação pedagógica e obtendo-se, igualmente, resultados favoráveis.

No segundo contexto de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, desenvolvido numa turma do 3.º ano, refletiu-se sobre a importância da motivação na aprendizagem dos alunos, quais as tipologias de motivação existentes e como as aproveitar.

Toda a intervenção pedagógica centrou-se no desenvolvimento de um clima de aprendizagem seguro e positivo, colocando as crianças no centro das atividades, reservando-se ao adulto o papel de as orientar.

Palavras-Chave: Autonomia, Resolução de Conflitos, Diferenciação Pedagógica, Motivação, Clima Positivo, Investigação-Ação.

VIII RELATÓRIO DE ESTÁGIO

ABSTRACT

This professional qualification report symbolizes the culmination of an academic path and aims at highlighting the learning skills that have been triggered, both professionally and personally, within the context of pedagogical practices developed for Pre-School and Primary Education classes.

Such practices have been supported by theoretical and legal assumptions, as well as by an action research methodology, which entails a spiral of systematic cycles contemplating observation, planning, action and reflection, making it possible to articulate theory, practice and beliefs.

In the context of Pre-School Education, the research question explored how children could develop autonomy in managing their emotions and resolving conflicts. In this sense, several pedagogical actions based on the acquisition of social and personal skills have been developed with positive results.

In the first Primary Education setting, carried out in a 1st grade classroom, the research question sought to find the best way to organize the educational environment so that it could better respond to the classroom's different learning and working paces in the classroom, thus resorting to differentiated learning, and obtaining favourable results as well.

In the second Primary Education setting, developed in a 3rd grade classroom we reflected on the importance of motivation in student learning, on what types of motivation are there and on how to take advantage of them.

The entire pedagogic intervention focused on the development of a safe and positive learning environment, placing children at the core of the activities, where the adult takes on the role of guiding them.

Keywords: Autonomy, Conflict Resolution, Differentiated Learning, Motivation, Positive Environment, Action Research.

Sumário

AGRADECIMENTOS	V
RESUMO	VII
LISTA DE SIGLAS	XIV
ÍNDICE DE APÊNDICES – conteúdo do CD-ROM	XVI
ÍNDICE DE QUADROS	XXIII
Introdução	1
Capítulo I - A teoria: os alicerces da ação docente	3
1.1. Identidade docente	4
1.2. Programa e Currículo	9
1.3. Direitos da criança	15
Capítulo II - A metodologia: o norte da ação docente	19
2.1. Investigação-ação	20
2.1.1. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	23
2.1.2. Técnicas e instrumentos de análise de dados	25
2.2. Limitações e validade da investigação	26
Capítulo III - A prática pedagógica: o cerne da ação docente	29
3.1. A escola da Achada	30
3.1.1. O meio envolvente	30
3.1.2. A instituição educativa	32
3.1.3. O projeto educativo de escola	33
3.2. Intervenção educativa na sala da Fantasia	36
3.2.1. Organização do espaço	36
3.2.2. Organização do tempo	39
3.2.3. Organização da equipa educativa	41
3.2.4. O grupo da sala da Fantasia	41
3.2.5. Da entrada no contexto à formulação da questão	46
3.2.6. Do estudo da temática à ação intencional	47
3.2.7. A ação intencional	51

XII RELATÓRIO DE ESTÁGIO

3.2.7.1. Direcionada para responder à questão de investigação-ação	51
3.2.7.2. Balanço final	62
3.2.7.3. Direcionada para a alimentação	64
3.2.7.4. Direcionada para as épocas festivas.....	68
3.3. A intervenção educativa no 1.º B.....	74
3.3.1. A sala do 1.ºB.....	74
3.3.2. A turma do 1.ºB	75
3.3.3. Da entrada no contexto à formulação da questão	77
3.3.4. Do estudo da temática à ação intencional	78
3.3.5. A ação intencional.....	82
3.3.5.1. Direcionada para responder à questão de investigação-ação	82
3.3.5.2. Balanço final	93
3.3.4.3. Outras atividades desenvolvidas	94
3.4. A intervenção educativa no 3.ºB.....	102
3.4.1. A sala do 3.ºB.....	102
3.4.2. A turma do 3.ºB	103
3.4.3. A importância da reflexão docente enquanto estagiária na sala do 3.ºB	105
3.4.4. Atividades desenvolvidas.....	109
3.4.4.1 Atividades no âmbito do Estudo do Meio.....	110
3.4.4.2. Atividades no âmbito do Português	114
3.4.4.3. Atividades no âmbito da Matemática	117
3.4.5. Balanço final	123
Reflexão Final: de aluna a docente	125
Referências.....	129

LISTA DE SIGLAS

DL – Decreto-Lei

MAB – Material Aritmético Básico

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAG – Projeto Anual de Grupo

PAT – Projeto Anual de Turma

PEE – Projeto Educativo de Escola

PIT – Plano Individual de Trabalho

TEA – Tempo de Estudo Autónomo

TESA – *Teacher Expectations and Student Achievement* (Expectativas dos Professores e Aproveitamento dos Alunos)

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UNESCO – *United Nations Educational Scientific and Cultural Organization* (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura)

UNICEF – *United Nations Intenational Children's Fund* (Fundo das Nações Unidas para a Infância)

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

ÍNDICE DE APÊNDICES – conteúdo do CD-ROM

Pasta A. Relatório Final

Pasta B. Apêndices referentes à sala da Fantasia

Apêndice 1 – Diários de Bordo

Apêndice 2 – 1.^a Semana de Intervenção Pedagógica

Apêndice 3 – 2.^a Semana de Intervenção Pedagógica

Apêndice 4 – 3.^a Semana de Intervenção Pedagógica

Apêndice 5 – 4.^a Semana de Intervenção Pedagógica

Apêndice 6 – 5.^a Semana de Intervenção Pedagógica

Apêndice 7 – 6.^a Semana de Intervenção Pedagógica

Apêndice 8 – 7.^a Semana de Intervenção Pedagógica

Apêndice 9 – 8.^a Semana de Intervenção Pedagógica

Pasta C – Apêndices referentes à turma do 1.ºB

Apêndice 10 – Diários de Bordo

Apêndice 11 – 1.^a Semana de Intervenção Pedagógica

Apêndice 12 – 2.^a Semana de Intervenção Pedagógica

Apêndice 13 – 3.^a Semana de Intervenção Pedagógica

Apêndice 14 – 4.^a Semana de Intervenção Pedagógica

Apêndice 15 – 5.^a Semana de Intervenção Pedagógica

Apêndice 16 – 6.^a Semana de Intervenção Pedagógica

Apêndice 17 – 7.^a Semana de Intervenção Pedagógica

Apêndice 18 – 8.^a Semana de Intervenção Pedagógica

Apêndice 19 – Ficheiros

Pasta D – Apêndices referentes à turma do 3.ºB

Apêndice 20 – Diários de Bordo

Apêndice 21 – 1.ª Semana de Intervenção Pedagógica

Apêndice 22 – 2.ª Semana de Intervenção Pedagógica

Apêndice 23 – 3.ª Semana de Intervenção Pedagógica

Apêndice 24 – 4.ª Semana de Intervenção Pedagógica

Apêndice 25 – 5.ª Semana de Intervenção Pedagógica

Apêndice 26 – 6.ª Semana de Intervenção Pedagógica

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Triangulação praxiológica.....	8
Figura 2 – Os momentos da investigação-ação	22
Figura 3 – Concelho do Funchal.....	30
Figura 4 - Número de habitantes da freguesia de São Roque.....	31
Figura 5 – Planta da sala da Fantasia.....	37
Figura 6 - Área do tapete	37
Figura 7 - Área do faz de conta.....	37
Figura 8 – Área da biblioteca.....	38
Figura 9 – Área dos jogos de mesa	38
Figura 10 – Área dos jogos de tapete.....	38
Figura 11 – Área da Expressão Plástica.....	38
Figura 12 - Área da garagem	38
Figura 13 - Faixas etárias das crianças da sala da Fantasia	42
Figura 14 - Constituição das crianças da sala da Fantasia relativamente ao género	42
Figura 15 - Histórico escolar das crianças da sala da Fantasia.....	43
Figura 16 - Habilitações académicas dos pais	44
Figura 17 – Regras da sala ilustradas.....	54
Figura 18 – Construção dos baldes	56
Figura 19 – Afixação do balde.....	57
Figura 20 – Colocação de pompom no balde	57
Figura 21 – Área das emoções.....	61
Figura 22 – Manipulação dos materiais presentes na área das emoções	61
Figura 23 - Número de conflitos na sala da Fantasia.....	62
Figura 24 - Resolução dos conflitos antes da intervenção intencional	63
Figura 25 - Resolução dos conflitos após da intervenção intencional	63
Figura 26 – Gráfico resultante da atividade Gostinhos de Outono.....	64
Figura 27 – Separação dos alimentos em saudáveis ou não saudáveis.....	65
Figura 28 - Identificação e colocação de um alimento na roda dos alimentos	65
Figura 29 – Desenho dos alimentos na roda dos alimentos	66
Figura 30 – Simulação de ordenha	66
Figura 31 – Ilustração da história	66

Figura 32 – Medição das natas	67
Figura 33 – Agitação das natas	67
Figura 34 – Manteiga confeccionada.....	67
Figura 35 – Jogos alusivos ao São Martinho	68
Figura 36 – Caixa de correio.....	69
Figura 37 – Elaboração do envelope.....	70
Figura 38 – Colocação da carta.....	70
Figura 39 – Elaboração do postal de Natal	71
Figura 40 – Elaboração da prenda de Natal	71
Figura 41 – Confeção dos bolinhos de coco	73
Figura 42 – Planta da sala do 1.ºB	75
Figura 43 - Área de residência dos alunos do 1.ºB	76
Figura 44 - Habilitações académicas dos pais	76
Figura 45 – Dezenas e unidades construídas pelos alunos	85
Figura 46 – Jogo do Banqueiro.....	85
Figura 47 – Grelha de resultado do jogo do Banqueiro	86
Figura 48 – Resolução de problemas com recurso às dezenas e unidades criadas	86
Figura 49 – Hospital das Palavras.....	87
Figura 50 – Jogo do semáforo.....	88
Figura 51 – Jogo da memória	88
Figura 52 – Réguas dentadas	89
Figura 53 – Cartões de pintas	89
Figura 54 – Jogo de preencher as lacunas	89
Figura 55 - Jogo de ordenação alfabética	89
Figura 56 –Dominó de rimas	90
Figura 57 – Dodecaedro das letras.....	90
Figura 58 – Seleção do ficheiro a realizar	91
Figura 59 – Resolução de um ficheiro	91
Figura 60 – Exemplar de um ficheiro e sua resolução.....	91
Figura 61 – Preenchimento da grelha de Matemática.....	92
Figura 62 – Arrumação da grelha	92
Figura 63 – Resultados da votação	93
Figura 64 – Ficheiro dos provérbios	93
Figura 65 – Consulta das grelhas de resolução de ficheiros	94

Figura 66 – Leitura pipocas	95
Figura 67 – Ordenação das moedas	96
Figura 68 – Registo de diversas maneiras de compor 10 cêntimos	96
Figura 69 – Exemplar de planta	97
Figura 70 – Jogo do lencinho.....	97
Figura 71 – Jogo da nuvem e do sol	97
Figura 72 – Passeio a Santo António da Serra.....	98
Figura 73 – Resolução das tarefas	99
Figura 74 – Percurso de orientação.....	100
Figura 75 –Jogo dos caçadores e das raposas	100
Figura 76 – Jogo do estica	100
Figura 77 – Golfe	101
Figura 78 – <i>Boccia</i>	101
Figura 79 – <i>Frisbee</i>	101
Figura 80 – Planta da sala do 3.ºB	102
Figura 81 - Habilitações académicas dos pais	104
Figura 82 – Mapa da ilha da Madeira e do concelho do Funchal.....	110
Figura 83 – Apresentação do trabalho	112
Figura 84 – Exemplar de trabalho produzido	112
Figura 85 – Manuseamento das rodas dentadas.....	113
Figura 86 –Manuseamento das molas de roupa.....	113
Figura 87 – Manuseamento dos elásticos	113
Figura 88 – Concurso de Estudo do Meio	114
Figura 89 – Exemplar de personagem criada.....	115
Figura 90 – Apresentação da peça de teatro de fantoches	115
Figura 91 – Realização do postal de Natal	116
Figura 92 – Presentes de elogios.....	117
Figura 93 – Criações livres no geoplano	118
Figura 94 – Representação de uma casa	118
Figura 95 – Representação de um quadrado e de um triângulo.....	118
Figura 96 – Representação de segmentos de reta paralelos.....	119
Figura 97 – Representação de segmentos de reta perpendiculares.....	119
Figura 98 – Desenho de circunferência	120
Figura 99 – Registo no caderno	120

Figura 100 – Manuseamento do compasso.....	120
Figura 101 – Registo dos valores no quadro.....	121
Figura 102 – Construção de figuras envolvendo circunferências.....	122
Figura 103 – Jogo Quem é quem.....	123

XXII RELATÓRIO DE ESTÁGIO

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Organização da rotina diária da sala da Fantasia	40
Quadro 2 - Horário letivo do 1.º B	74
Quadro 3 - Horário letivo do 3.º B	103

XXIV RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Introdução

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica, integrada no Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi realizado um estágio pedagógico nas valências de Educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico, emergindo desse período o presente relatório de qualificação profissional. Sendo um mestrado que incide sobre os conhecimentos necessários à docência para os dois níveis referidos anteriormente, ocorreram três períodos de estágio: um dedicado à valência da Educação Pré-Escolar e dois prestados no âmbito do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Estas três etapas do meu percurso académico tiveram como intencionalidade formativa o desenvolvimento e construção dos saberes profissionais específicos, permitindo-me assumir um compromisso e responsabilização pela ação docente.

Apoiada numa prática reflexiva e investigativa, procurei articular os saberes científicos, pedagógicos, didáticos, investigativos e culturais alicerçados durante a minha formação; e planificar e agir adequadamente nos contextos educativos, adotando estratégias pedagógicas diferenciadas que respondessem às necessidades e interesses dos discentes, promovendo, simultaneamente, um clima positivo em cada contexto. Assim sendo, a atitude conjuntamente reflexiva e investigativa, em articulação dialética entre a teoria e a prática, foi o meu sustentáculo nos três contextos educativos, tendo por base uma espiral de ciclos que contemplaram a observação, planificação, ação, avaliação e reflexão, os quais me permitiram desenvolver ações adequadas e fundamentadas, refletindo sobre as minhas opções metodológicas. Todo este processo foi acompanhado por diversos orientadores cooperantes que, com a partilha dos seus saberes profissionais e com o seu espírito de abertura, impeliram o meu desenvolvimento profissional.

O presente documento encontra-se estruturado em três capítulos. No primeiro encontram-se explanados alguns pressupostos teóricos e legais globais que sustentaram, fundamentaram e orientaram todas as práticas pedagógicas. Deste modo abordam-se os temas de identidade docente; programa e currículo; e, direitos das crianças. No segundo capítulo é apresentada a metodologia de investigação-ação, metodologia esta que coloca o docente num papel investigativo, fazendo com que este detete os problemas existentes e que procure ativamente soluções para os mesmos, num ciclo de sistemático de carácter reflexivo, com o objetivo de melhorar a sua prática profissional. No terceiro capítulo são caracterizados, brevemente, a instituição educativa e o meio envolvente onde decorreram os três períodos de

2 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

estágio. Ainda neste capítulo encontram-se expostos todos os contextos de estágio, tanto na valência de Educação Pré-Escolar, como na de 1º Ciclo do Ensino Básico, sendo que cada contexto pressupõe: uma caracterização do ambiente educativo e do grupo de crianças; uma componente teórica que suporta especificamente aquele contexto em particular; uma descrição e reflexão sobre as principais atividades desenvolvidas; e, por último, um balanço final. Este relatório termina com uma reflexão final intitulada “De aluna a docente”, onde se pretende esclarecer qual o contributo dos períodos de estágio para o desenvolvimento das minhas competências pessoais e profissionais

Capítulo I

A teoria: os alicerces da ação docente

1.1. Identidade docente

Identidade é uma problemática complexa e abrangente, uma vez que permeia o nosso cotidiano e todas as nossas experiências. A nossa identidade constitui-se no saber ser, estar e fazer e é moldada pelos nossos valores e atitudes. Contudo, a nossa identidade não se limita somente a estes parâmetros, estando vinculada ao contexto histórico, social, económico, político e cultural, e influenciando o significado que atribuímos à nossa profissão, neste caso, à atividade docente (Vitória, 2015).

A nossa identidade docente começa desde logo a ser construída pelas nossas experiências enquanto educandos da Educação Pré-Escolar. Todavia, a nossa profissão surge como uma resposta às necessidades impostas pela sociedade e, uma vez que essas necessidades estão em constante alteração, a profissão docente tem de se metamorfosear para as acompanhar. Assim, quando entramos na formação inicial para docentes, deparamo-nos com diversos pressupostos teóricos que, quando éramos alunos, não víamos a permear a prática dos nossos professores (Iza, *et al.*, 2014). No entanto, quando entramos numa escola o que observamos é, na grande maioria dos casos, exatamente o mesmo daquilo que observávamos no tempo em que éramos alunos, contudo, a sociedade sofreu muitas alterações ao longo do tempo e os pressupostos teóricos que conduzem a nossa prática são muitas vezes completamente obliterados nas salas de aula. Desde logo, esta discrepância entre o que aspiramos que seja o ensino e aquilo com que nos deparamos na prática torna-se um motivo de reflexão. A profissão docente necessita de se transformar, adaptando-se às características do mundo hodierno para atender às necessidades da sociedade atual (Vitória, 2015).

No sentido de haver uma melhor orientação no que concerne ao desempenho da profissionalidade docente, foram promulgados os DL n.º 240/2001 e n.º 241/2001, ambos de 30 de agosto. O primeiro aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, enquanto o segundo homologa o perfil específico do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico. No que concerne o DL n.º 240/2001, este aponta para quatro dimensões de referência para a atividade docente. A primeira, dimensão profissional, social e ética, atenta não só sobre a função do professor, que será a de ensinar conforme um determinado currículo, mas também sobre questões sociais como a responsabilidade social da escola, referindo também aspetos éticos inerentes à profissão - como o caso do respeito pela diferença. A segunda, dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, prevê a organização do ensino, promovendo uma aprendizagem sistemática, significativa, participada e integrada, sendo, para tal,

desenvolvidas estratégias pedagógicas diferenciadas. A terceira, dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, valoriza a escola como núcleo de desenvolvimento social e cultural, sendo, portanto, defendida a cooperação entre colegas docentes, bem como entre as famílias dos discentes e a comunidade em geral, valorizando a comunidade através da integração dos seus saberes e práticas sociais no projeto educativo de escola e no projeto curricular de turma. A quarta e última, dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, tal como o nome indica, remete para a importância da reflexão e de investigação sobre a prática docente na perspectiva de aprimorar a qualidade do ensino. Considerando as constantes mudanças que a sociedade atravessa, a formação docente terá sempre de ser olhada como um processo contínuo, em cooperação com outros docentes, para a gestão e a reconstrução do percurso profissional docente (Formosinho & Machado, 2009). Tal como já foi referido, o DL n.º 241/2001 reporta-se aos perfis específicos e atenta sobre questões relacionadas com a conceção, desenvolvimento e integração do currículo. De uma forma muito sucinta – uma vez que estas questões serão exploradas no subcapítulo seguinte, intitulado Programa e Currículo – este refere que o educador de infância concebe e desenvolve o currículo com o objetivo de promover aprendizagens integradas. Por sua vez, o professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, segundo o mesmo normativo, deverá desenvolver o currículo de modo a alicerçar as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos.

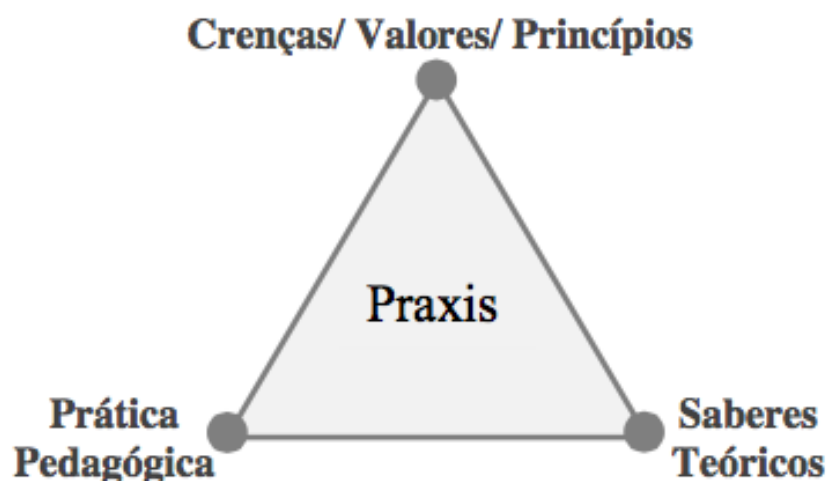
Como vimos, a atividade do professor pode ser definida, em termos de função específica, como a atividade daquele que ensina, sendo o ato de ensinar considerado como a competência complexa de fazer com que algum indivíduo aprenda algo (Roldão, 1998). Assim sendo, o docente é responsável pela aprendizagem do educando, tendo a seu encargo o gerar e gerir as formas de fazer aprender, desenvolvendo uma prática diversificada e de qualidade (Delors *et al.*, 1996). Para tal, o professor tem de possuir conhecimentos e competências que o permitam organizar, gerir e avaliar o ambiente pedagógico, bem como atender aos seus intervenientes, nomeadamente os alunos, respeitando as suas vivências prévias, a sua cultura, as suas necessidades e os seus interesses. Uma porção dessas competências e conhecimentos decorre do saber experiencial, isto é, do saber específico fundamentado pelo trabalho diário do professor e pelo conhecimento do contexto, o qual se manifesta pelo saber-fazer e saber-ser (Tardif, 2002). Todavia, isto não significa que a teoria seja descartável. É necessário que o docente consiga planear e organizar a sua atividade pedagógica, justificar porque razões concretizou uma determinada atividade em detrimento de uma outra e que observe quotidianamente as crianças, sendo capaz de reconhecer o progresso de cada uma para, deste modo, avaliar a qualidade das atividades operacionalizadas (Oliveira, Silva, Cardoso, &

Augusto, 2006). O indispensável é que se estabeleça um equilíbrio entre teoria e prática, sendo que, no decorrer da atividade profissional, o docente deve mobilizar os saberes em situações contextuais.

Ainda na perspectiva de alcançar o objetivo definidor da ação profissional docente – a aprendizagem – o professor deve refletir sobre a sua prática. Esta reflexão, segundo Donald Schön, pressupõe três dimensões distintas: a prospectiva, a interativa e a retrospectiva (Alarcão, 1996). A primeira refere-se ao processo de planificação, visto que permite antever a ação, adaptando-a ao contexto. A segunda ocorre já durante a própria ação e possibilita o reformular e readaptar da planificação. No entanto, a reflexão interativa nem sempre permite o distanciamento necessário para o aperfeiçoamento das nossas práticas. Reconheço que, algumas vezes na minha prática profissional, senti dificuldades em adaptar a planificação aos imprevistos próprios da ação, mesmo tendo a percepção de que a estratégia adotada, naquele momento, não estava a surtir o efeito desejado. Julgo que tal aconteceu devido à minha inexperiência profissional quanto à gestão da ação pedagógica; porém, tenho consciência de que esta se aperfeiçoou ao longo dos três estágios, tendo sentido mais facilidade à medida que adquiria mais experiência. Para obter o distanciamento referido anteriormente, recorreremos à terceira dimensão da reflexão, que ocorre após a ação. Esta, por sua vez, concretiza-se através da reconstrução mental e da respetiva análise para, numa fase posterior, transformar o que consideramos que não foi adequado ao contexto. Desta forma, criamos a oportunidade de desenvolver a meta reflexão, uma vez que refletimos sobre a reflexão na ação para possibilitar a construção de novas soluções, e estarmos mais despertos para novos problemas que possam, eventualmente, surgir. Saliento, aqui, que a partilha com as minhas colegas de mestrado, com os professores orientadores e cooperantes foi crucial para esta reflexão, especificamente nas suas vertentes prospectiva e retrospectiva. Esta partilha mútua auxiliou-me a encontrar diversos olhares sobre uma mesma problemática e soluções possíveis para a sua resolução, bem como a sentir que as atividades por mim desenvolvidas fruíam de validade e qualidade, ajudando a apaziguar alguns conflitos internos próprios da construção de uma identidade docente. Contudo, considero que existe muito espaço para os professores melhorarem as suas relações de modo a que haja uma cooperação efetiva, isto é, não só existir o respeito, que deve estar inerente a qualquer relação, mas também confiança, gerando-se relações de reciprocidade positiva (Borals, 1998). Estas relações são caracterizadas pelo apoio mútuo, sendo cada professor visto como um colaborador, que auxilia e é auxiliado por outros docentes, com vista a alcançar as suas aspirações. Infelizmente, nem sempre se conseguem estabelecer estas relações, o que sucede pelas mais diversas razões, como por exemplo a incompatibilidade de

modos de trabalho, dando origem às relações de reciprocidade negativa. Estas últimas são marcadas pelo pensamento: o projeto dos outros interfere com o meu (*ibidem*). Lamentavelmente, sinto que a formação inicial (que a meu ver deveria ser uma oportunidade de discussão enriquecedora e de debates emancipatórios, em que as relações de reciprocidade positiva deveriam florescer) acaba por ser marcada pelas relações negativas, potencializadas provavelmente pela competição que surge associada à escassez de trabalho na área da docência. Contudo, ao longo do meu percurso académico consegui estabelecer relações de reciprocidade positiva que pretendo preservar ao longo da minha vida.

Como evidenciei previamente, os professores orientadores foram essenciais no processo de construção da minha identidade docente e, da mesma forma, todos os professores que acompanharam o meu percurso na formação inicial contribuíram para a constituição da mesma. A formação inicial proporcionou-me o desenvolvimento de competências necessárias à docência, nomeadamente, a adoção de um método de trabalho centrado na dimensão crítico-reflexiva, que alicerça a autonomia e criatividade do docente (Vitória, 2015). Ser professor reflexivo, nas palavras de Oliveira-Formosinho (2007), é “fecundar as práticas nas teorias e nos valores, antes, durante e depois da acção; é interrogar para ressignificar o já feito em nome do projecto e da reflexão que constantemente o reinstitui” (p.14). Esta triangulação praxiológica (cf. Figura 1) entre teorias, práticas e valores/crenças, constitui-se na *praxis* docente, advinda de um processo rigoroso, que é profundamente auxiliado pela metodologia de investigação-ação (Oliveira-Formosinho, Kishimoto & Pinazza, 2007). Esta crítica-reflexiva perante a *praxis* permite ao professor a contínua transformação, não somente da identidade profissional, como também da identidade pessoal, uma vez que nos leva a “pensar, analisar e questionar” o que “conceitua a identidade pessoal e profissional dos docentes como patamar da credibilidade e competência” (Vitória, 2015, p. 203). Esta credibilidade é conferida pela análise que o docente concretiza sobre o seu próprio trabalho, compreendendo que a docência implica uma permanente reflexão e investigação da sua prática pedagógica, levando-o a colocar questões como “Os alunos aprenderam?”, “O que correu bem?”, “O que pode ser melhorado?”, “Os alunos estavam interessados?”, “Gostaram da atividade?”, indagações que por sua vez serão o ponto de partida de novos planos de aulas. (Iza, *et al.*, 2014; Oliveira, Silva, Cardoso, & Augusto, 2006). Pessoalmente, considero que esta conduta de reflexão sistematizada só é possível tendo um interesse e uma paixão pela profissão de docência, isto é, de querer fazer o melhor possível pelas crianças e realmente nos responsabilizarmos pelo nosso papel na sua vida, assegurando que a sua aprendizagem seja efetiva e duradoura.

Figura 1 – Triangulação praxiológica

(fig. Adaptada de Oliveira-Formosinho, 2007, p.16)

A minha formação inicial foi igualmente permeada de incentivos à adoção de uma metodologia investigativa – a investigação-ação – que será aprofundada no segundo capítulo deste relatório, mas que cuja exploração neste subcapítulo se torna, no entanto, relevante. A investigação-ação molda a identidade profissional dos docentes permitindo que estes encontrem respostas a problemas específicos da turma, ou que fortaleçam as suas potencialidades, fazendo com que a sua prática pedagógica seja imbuída de intencionalidade e credibilidade. Como investigadores temos de perceber que a investigação concretizada só terá validade para aquele contexto específico; todavia, isto não implica que a mesma não seja divulgada, pois apesar de o caminho encontrado poder não ser o ideal para outra turma, pode coadjuvar outros docentes na investigação das respostas adequadas ao seu contexto. Esta comunicação entre professores, segundo Vitória (2015) é verdadeiramente um fator essencial para o estabelecimento dos saberes próprios do exercício da nossa profissão.

Um outro aspeto que define a minha identidade profissional é a minha crença em como o bem-estar emocional da criança contribuiu para o seu desenvolvimento pessoal e social, sendo já diversas áreas que valorizam a dimensão afetiva (Oliveira, Silva, Cardoso, & Augusto, 2006); Portugal & Laevers, 2010). A meu ver, todos os momentos que partilho com os alunos

são educativos, pois tendo essa intenção ou não, tudo o que faço é por eles observado e poderá vir a ser reproduzido posteriormente. Deste modo, tenho sempre cuidado com o que digo e com o que faço, tentando manter sempre uma postura correta e que vá ao encontro dos princípios definidos na Convenção sobre os Direitos da Criança, o que por sua vez influencia a minha identidade enquanto docente. Esta minha convicção implicou alguns momentos que me incomodaram, entristeceram e me preocuparam ao longo do meu percurso acadêmico; todavia, estou segura de que, durante a minha ação prática, mantive uma postura de respeito por todas e por cada uma das crianças, estabelecendo vínculos de afetividade (que fortaleceram também o meu compromisso para com a profissão), ouvindo e valorizando as suas opiniões, fomentando a sua autonomia e autoestima.

Em suma, todos os aspetos acima explorados contribuem para a construção da minha identidade profissional enquanto docente, conferindo uma amplitude científico-pedagógica sustentada no compromisso, na competência e na ética, permitindo-me estabelecer uma identidade em equilíbrio com as minhas crenças pessoais e profissionais, evitando assim a dissociação entre teoria e prática.

1.2. Programa e Currículo

Segundo Delors *et al.* (1996), a educação básica é como um passaporte para a vida e tem como finalidade proporcionar uma estrutura consistente para a formação de cidadãos ativos. Os docentes, desde o educador de infância ao professor do ensino superior, têm o dever de se certificar que todos os alunos alcançam “um conjunto de aprendizagens de natureza diversa, designado por currículo” (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, anexo I, ponto 2b).

No que diz respeito à Educação Pré-Escolar, não existe propriamente um currículo; no entanto, existem Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). As OCEPE não possuem um carácter prescritivo nem normativo. Tal como o seu nome indica, são apenas orientações sendo, portanto, flexíveis, permitindo ao educador interpretá-las e operacionalizá-las de forma contextualizada. Estas orientações elaboradas numa “perspetiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças” são o referente para a construção do Projeto Anual de Grupo (PAG), auxiliando o educador na criação das condições necessárias para que a criança comece o seu processo de educação formal desenvolvendo as competências de aprendizagem imprescindíveis para a sua vida (Ministério da Educação, 1997, p.13). Assim sendo, a Educação Pré-Escolar não tem como finalidade exclusiva a preparação das crianças para a escolaridade obrigatória; não obstante, esta deve

funcionar em articulação com o 1.º Ciclo. As OCEPE explanam ainda oito objetivos pedagógicos gerais para a educação pré-escolar e para que estes sejam atingidos é indispensável uma pedagogia estruturada e intencional, o que pressupõe “diferentes etapas interligadas que se vão sucedendo e aprofundando” (*ibidem*, p.25), sendo as mesmas: observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular.

A organização do ambiente educativo encontra-se igualmente contemplada nas OCEPE, sendo que este é entendido como suporte do trabalho curricular do educador e insere-se numa perspetiva sistemática e ecológica do desenvolvimento humano “em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (*ibidem*, p.31). Deste modo, o ambiente educativo organiza-se em função do grupo, do espaço, do tempo, do meio institucional e das relações com as famílias e outros parceiros educativos. Finalmente, temos a dissecar as áreas de conteúdos propostas pelas OCEPE que concebem o desenvolvimento e a aprendizagem como “vertentes indissociáveis do processo educativo” incluindo diversos tipos de aprendizagens, não somente de conhecimentos, como também de atitudes e de saber-fazer (*ibidem*, p.47). São três as áreas de conteúdo propostas neste documento: a área de Formação Pessoal e Social, a área de Expressão e Comunicação e, por último, a área de Conhecimento do Mundo. A primeira é considerada como sendo uma área transversal, uma vez que todas as componentes curriculares devem contribuir para a mesma. Além disto, esta área é integradora, enquadrando e dando suporte a todas as outras. O seu objetivo é a promoção de atitudes e valores que permitam que as crianças se metamorfoseiem em cidadãos conscientes, autónomos e solidários. A área de Formação Pessoal e Social é destacada nas OCEPE de modo a “acentuar a sua importância e sublinhar as finalidades formativas de socialização que marcam a tradição da Educação Pré-Escolar em Portugal” (*ibidem*, p.51). A segunda tem como propósito garantir a todas as crianças a possibilidade de apropriação de distintas formas de experimentação e expressão, subdividindo-se em três domínios; o domínio das Expressões Motora, Dramática, Plástica e Musical; o domínio da Linguagem oral e Abordagem à escrita e o domínio da Matemática. A terceira área de conteúdo prende-se com aspetos do âmbito natural, social e científico, devendo partir da curiosidade natural das crianças, levando-as a observar, experimentar e refletir sobre o mundo que as rodeia, alargando assim o seu conhecimento. Todas as áreas de conteúdos devem funcionar em plena articulação e ser desenvolvidas pela criança, através da exploração ativa, de uma forma integrada para que o desenvolvimento desta seja holístico.

Como começamos a ver, a educação básica permite a aquisição de instrumentos essenciais de aprendizagem – incluindo, por exemplo, a leitura e a escrita – mas engloba

igualmente outras modalidades, como valores e atitudes, que proporcionam ao indivíduo as ferramentas para gerir a sua inserção na vida social e profissional. Pacheco (1996) segue também esta linha de pensamento afirmando que o currículo, definido no DL n.º139/2012, de 5 de julho (capítulo I, artigo 2.º), como “o conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino”, será um ponto de partida que deve ser organizado “em função do contexto e dos saberes, atitudes, valores, crenças que os intervenientes trazem consigo” (Pacheco, 1996, p.17). Esta adequação torna-se cada vez mais relevante e necessária devido à heterogeneidade presente nas escolas, resultante do reconhecimento do direito a uma educação de qualidade para todos. Para que a educação seja, efetivamente, de qualidade para todos, o currículo necessita de ser flexível, adaptando-se aos interesses e às necessidades de cada um dos alunos, seguindo, estes, um percurso diferenciado e significativo, o que confere à prática pedagógica um maior grau de intencionalidade (Cadima, 1997; Roldão 1999; Tomlinson, 2008). Deste modo, é preciso decidir “o que” ensinar em determinado contexto, tendo sempre como matriz o currículo, ou seja, os programas e as metas curriculares das disciplinas de frequência obrigatória – o Português, a Matemática, o Estudo do Meio e as Expressões Físico-Motoras e Artísticas (Roldão, 1999).

O programa de Português e as respetivas metas curriculares encontram-se organizados em quatro domínios de conteúdo: oralidade, leitura e escrita, educação literária e gramática (Reis *et al.*, 2009). A oralidade engloba tanto a interação discursiva como a compreensão e expressão, tendo-se em conta a articulação das palavras, a entoação e o ritmo. Para além disto, este domínio encontra-se entrelaçado com o de leitura e escrita, uma vez que a linguagem escrita é uma representação da linguagem oral. Para aprenderem o sistema alfabético, as crianças precisam de refletir sobre a língua e reconhecer existência de partes comuns e diferentes em sílabas. Tal encontra-se explicitado no domínio da leitura e escrita, que tem como conteúdos a consciência fonológica e habilidades fonémicas; o alfabeto e grafemas; a fluência de leitura; a compreensão de textos; a ortografia e pontuação e, finalmente, a produção escrita. Este domínio engloba duas funções distintas, a leitura e a escrita; no entanto, estas fundamentam-se em capacidades (na sua maioria) comuns. O domínio da educação literária, que nos primeiros dois anos do 1º Ciclo do Ensino Básico é denominado por “iniciação à educação literária”, tem como objetivo dar consistência e sentido ao ensino do Português, preocupando-se também com questões de cidadania, sendo que os textos propostos são de leitura obrigatória. Ainda no âmbito de promoção da leitura, os alunos podem, sob a orientação do docente, recorrer ao Plano Nacional de Leitura para a escolha de outras obras literárias. Por último, temos o domínio da gramática que se prende às regularidades da língua, às regras e aos

processos gramaticais. A aprendizagem de tais conteúdos deve ser operacionalizada em harmonia com os domínios anteriormente referidos. Este domínio encontra-se subdividido em quatro conteúdos: fonologia, morfologia e lexicologia, classe de palavras e sintaxe.

O programa de Matemática, bem como as metas curriculares a si associadas, apresenta três domínios de conteúdo: números e operações, geometria e medida, organização e tratamento de dados (Damião & Festa, 2013). O primeiro, números e operações, contempla o desenvolvimento do sentido de número, abarcando as quatro operações sobre os números, os conjuntos dos números – sendo estes numa primeira fase os naturais e, posteriormente, os racionais não negativos –, o sistema decimal e a exploração das frações e das sequências. O segundo, geometria, tal como o nome indica, encarrega-se do reconhecimento visual de objetos e de conceitos geométricos elementares e as suas relações, englobado os conceitos de sólido geométrico e polígono, paralelo e perpendicular, medição de grandezas, entre outros. No terceiro e último domínio, organização e tratamento de dados, são enfatizados os distintos processos de recolha e de interpretação de informações diversas. O programa aponta ainda para três grandes finalidades para a aprendizagem da Matemática ao longo do ensino básico, a estruturação do pensamento, a análise do mundo natural e a interpretação da sociedade que, para serem alcançadas, os alunos devem adquirir, faseadamente, os métodos próprios da Matemática. Para tal, prevê-se que, no final do 1.º ciclo, os alunos utilizem a designação correta (identificar/designar); reconheçam que a mesma se trata de uma generalização (estender); reconheçam intuitivamente a veracidade de um enunciado, apoiando a sua argumentação em exemplos concretos já estudados (reconhecer); e conheçam o resultado (saber). Tudo isto deve fomentar o gosto dos alunos pela Matemática, levando-os a apreciar a Matemática através da descoberta das relações e dos factos matemáticos, da resolução de problemas matemáticos e da compreensão matemática, apurando as particularidades próprias da disciplina, como o rigor.

O programa de Estudo do Meio está estruturado em seis blocos de conteúdo. O primeiro – “À descoberta de si mesmo” – focaliza-se no conhecimento pessoal, bem como na valorização da identidade e das raízes de cada uma das crianças (Ministério da Educação, 2004a). O segundo – “À descoberta dos outros e das instituições” – centra-se no desenvolvimento atitudes e valores que se coadunem com a convivência em sociedade, sendo também explorada a história familiar, local e nacional, levando a criança a construir uma melhor noção relativa de tempo. O terceiro bloco – “À descoberta do ambiente natural” – contempla os elementos básicos do meio físico e os seres vivos, apelando à curiosidade natural dos discentes e prevendo o manuseamento de instrumentos de observação e medida e a realização de atividades experimentais. O quarto – “À descoberta das inter-relações entre

espaços” – visa aprofundar as noções espaciais dos alunos através de experiências práticas, bem como levar as crianças a representar os espaços e vê-los representados, tomando consciência de que não existem espaços isolados. O quinto – “À descoberta dos materiais e objetos” – fomenta, novamente, a atitude experimental, neste contexto ligada à exploração de diversos materiais de uso corrente, observando, manipulando e registrando as experiências realizadas. O sexto e último bloco – “À descoberta das inter-relações entre natureza e a sociedade” – é dirigido apenas ao terceiro e ao quarto ano, sendo que só será concebida a exploração destes conteúdos no terceiro ano, se os mesmos forem considerados significativos. Neste bloco, pretende-se que os alunos reflitam sobre as alterações que a atividade humana provoca na natureza, alertando-os para a necessidade de conservação do meio ambiente.

O programa das expressões artísticas e físico-motoras subdivide-se pelas quatro expressões, sendo a primeira, a físico-motora (Ministério da Educação, 2004b). O programa de Expressão e Educação Físico-Motora encontra-se organizado em oito blocos. No bloco 1 – perícia e manipulação – destinado aos dois primeiros anos de escolaridade, pretende-se o desenvolvimento da ação motora básica sobre objetos para que estes tenham o efeito desejado de movimentação. No bloco 2, os alunos devem realizar ações de deslocamento, tanto no solo, como em aparelhos, coordenando a sua ação motora. Este bloco só está previsto para o primeiro e para o segundo ano. O bloco 3 – ginástica – só deve começar a ser trabalhado a partir do terceiro ano, sendo que as crianças são estimuladas a executar habilidades gímnicas em sequências adequadas, no solo e em aparelhos. O bloco 4 – jogos – está previsto para todo o 1.º Ciclo. Neste é esperado que as crianças participem em jogos, cumprindo o objetivo dos mesmos. No bloco 5 – patinagem – destinado aos dois últimos anos, como o nome indica, é suposto que os alunos patinem e se desloquem com segurança e intencionalidade. O bloco 6 – atividades rítmicas expressivas (dança) – pressupõe a execução de movimentos, previamente combinados com os colegas e o docente, para a expressão de um tema. Este bloco deve ser desenvolvido ao longo do 1.º Ciclo. No bloco 7 – percursos na natureza – as crianças, acompanhadas do docente, devem movimentar-se na natureza tendo em conta as características do percurso e os sinais de orientação. Finalmente, o bloco 8 – natação – é um bloco opcional e as suas indicações encontram-se organizadas por níveis, sendo eles: o introdutório, o elementar e o avançado.

O programa de Expressão e Educação Musical está organizado em apenas dois blocos. No bloco 1 – jogos de exploração – devem ser proporcionados à criança momentos com características lúdicas de exploração da voz, do corpo e de instrumentos. O bloco 2 – experimentação, desenvolvimento e criação musical – prevê que, a partir das capacidades

musicais já desenvolvidas pelo bloco anterior, se completem as habilidades musicais através do desenvolvimento auditivo, da expressão e criação musical e da representação do som.

O programa de Expressão e Educação Dramática encontra-se igualmente dividido em dois blocos. O bloco 1 – intitulado “jogos de exploração” – prevê a exploração da linguagem dramática recorrendo ao corpo, à voz, ao espaço e aos objetos, tendo como ponto de partida temas ligados ao quotidiano da criança e o lúdico. As propostas do bloco 2 – jogos dramáticos – vêm complementar as do bloco anterior, acautelando o desenvolvimento da capacidade relacional dos alunos. Esta pode ser trabalhada através de atividades em grupo, onde se deverá recorrer a adereços de modo a enriquecer as histórias retratadas, as quais devem ser apresentadas a um público. No entanto, não se deverão negligenciar os momentos de improvisação.

Por último, temos o programa de Expressão e Educação Plástica que se subdivide em três blocos. O bloco 1 – descoberta e organização progressiva de volumes – estipula a exploração e manipulação de diversos materiais moldáveis, através da modelagem e escultura, bem como a exploração de outros materiais e das maneiras de os agrupar e compor, fazendo construções que permitirão explorar a tridimensionalidade. O bloco 2 – descoberta e organização progressiva de superfícies – pressupõe a realização frequente de desenhos e pinturas em que a criança deve explorar livremente os materiais e as cores que mais a atraem. Não obstante, o professor deverá introduzir novos materiais de modo a que a criança possa refinar a sua capacidade de expressão e representação gráfica. A exploração de técnicas diversas de expressão é refletida no bloco 3, pretendendo-se ampliar as experiências da criança, respeitando sempre a sua expressividade plástica. Este bloco contempla a impressão, a tecelagem e costura, meios audiovisuais como a fotografia e a realização de cartazes, que poderão estar associados a trabalhos desenvolvidos noutras áreas do saber.

Posteriormente a esta análise das principais especificidades de cada uma das disciplinas de frequência obrigatória no 1.º Ciclo é relevante considerarmos a carga horária semanal atribuída a cada uma delas. A distribuição horária das diversas disciplinas é promulgada pelo DL n.º 91/2013, de 10 de julho. Neste DL é perceptível a valorização do Português e da Matemática, em detrimento das outras áreas curriculares, uma vez que as duas primeiras usufruem, no mínimo, de sete horas semanais e, as restantes, de apenas de três horas. Além do exposto, se confrontarmos as datas de publicação dos diversos programas, verificamos facilmente que o de Português e o de Matemática são consideravelmente mais recentes que os restantes, os quais não são atualizados desde 1990; e, ainda, que os primeiros são os únicos que já possuem metas curriculares associadas. Não obstante, todas as áreas disciplinares devem ser

desenvolvidas de forma transversal, bem como em estreita articulação com as áreas não disciplinares como o apoio ao estudo e a oferta complementar, promovendo a educação para a cidadania (DL n.º 91/2013, de 10 de julho).

Cabe agora, ainda dentro desta temática, discutir a importância do docente na gestão do currículo, sendo que no perfil específico do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo estabelecido no DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, é detalhado que o docente deve desenvolver o currículo e no caso do educador de infância também o conceber, através da planificação, da organização e da avaliação do ambiente educativo. Pretende-se que os discentes sejam os elementos centrais, em torno dos quais se deve desenvolver um currículo adequado às suas características (DL n.º 139/2012, de 5 de julho). Para que tal seja exequível, o docente tem de conhecer aprofundadamente os documentos oficiais, mas não pode ser um mero peão ou perpetuador destes. Pelo contrário, deve ser um gestor do currículo, servindo-se do seu conhecimento científico e educativo para operacionalizar e adequar o mesmo à sua realidade educativa (Zabalza, 1997). Para tal, o professor tem à sua disposição diversos recursos educativos, entre os quais, os manuais escolares. Apesar de os manuais escolares serem recursos educativos contemplados na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, capítulo V, artigo 44.º, ponto 2) como “recursos educativos privilegiados, a exigirem especial atenção”, o professor não os deve utilizar indeliberadamente, necessitando de encontrar um equilíbrio, de modo a que a sua prática pedagógica não seja subjugada a um conjunto de “estratégias pré-fabricadas e descontextualizadas” (Roldão, 2009, p.28). É crucial que o docente reflita seriamente sobre os recursos disponíveis e selecione, ou até mesmo crie, recursos coerentes com os objetivos pedagógicos, uma vez que existe uma diferença entre o docente que se conforma com materiais já existentes e aquele que intenta “construir materiais novos ou (...) adequar os existentes às necessidades reais da situação em que vai desenvolver o ensino” (Zabalza, 1997, p.12).

1.3. Direitos da criança

A defesa dos direitos das crianças deve ser uma preocupação de todos, porém, os docentes e profissionais educativos devem deter um papel especialmente ativo na defesa, promoção e implementação dos mesmos.

Gizada em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, no artigo 1.º, declara que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Proclama ainda,

no artigo 26.º, ponto 2, o direito à educação, defendendo que a mesma “deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade” (Assembleia Geral das Nações Unidas, 1948). Assim, a educação não se deve cingir somente à aquisição de conteúdos, mas constituir uma formação integrada e holística.

É em 1959 que surge a Declaração dos Direitos das Crianças, a qual estabeleceu um sistema de proteção social, assegurando o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à cultura, à liberdade e à convivência familiar e comunitária da criança independentemente da sua condição cultural, social, de género, de raça, de etnia, de religião ou de qualquer outra natureza (Assembleia Geral das Nações Unidas, 1959). Nesta mesma declaração é preconizada, no princípio 6.º, a necessidade que a criança tem “de amor e compressão para o pleno e harmonioso desenvolvimento da sua personalidade” (Assembleia Geral das Nações Unidas, 1948). No meu entender, este ambiente de afeto e de segurança, tanto moral como material, não é somente da responsabilidade dos pais ou dos encarregados de educação; toda a comunidade envolvente deve trabalhar no sentido deste ambiente ser assegurado. No nosso quotidiano, em que as crianças permanecem no recinto escolar cerca de dez horas diárias, é fundamental que este ambiente seja perpetuado na escola.

Frequentemente e afortunadamente, os Direitos Humanos e, em particular, os Direitos da Crianças são dialogados no âmbito educativo. Contudo, este discurso, na grande maioria das instituições, não coincide com a ação dos agentes educativos. Como sabemos, as crianças assimilam muito mais rapidamente o que nos veem fazer, do que o que lhes dizemos que devem fazer. Sendo assim, o docente, como sempre, deve adotar uma postura sistemática de observação e aproveitar as situações que emergem no contexto educativo para trabalhar os Direitos Humanos, demonstrando coerência entre o seu discurso e a sua ação. Por exemplo, se ocorrer qualquer tipo de conflito a criança, não deve ser castigada indiscriminadamente, pois o castigo de nada servirá se a mesma não entender o seu porquê (Moriyón, 1999). A criança tem de descobrir por si própria, em convivência com o outro, a importância dos valores que unem a sociedade onde está incluída (*ibidem*). Nesta situação, o docente deve ouvir a criança e possibilitar-lhe um “julgamento” justo sendo, assim, possível que as crianças entendam o significado de um julgamento justo e que no futuro defendam esse direito, tal como se encontra definido no artigo 10.º, da Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 1989)

A convenção anteriormente referida foi aprovada, a 20 de novembro de 1989, pela Assembleia Geral nas Nações Unidas e ratificada por Portugal no ano seguinte. Esta reafirma o que havia sido manifestado nas duas declarações anteriores, ou seja, o direito a todas as

crianças à saúde, à educação, à igualdade e à proteção, bem como “o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem” (artigo 12.º, p.10) e o direito “de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie (...) sob forma oral, escrita, impressa ou artística” (artigo 13.º, p.11). A escola deve ser, então, um espaço de participação democrática por parte de todos os seus elementos, sendo que a participação ativa das crianças na vida escolar e na vida comunitária, deve ser algo não somente aceite, como estimulado. Numa escola verdadeiramente democrática, em que as crianças são vistas como cidadãos de pleno direito, todos têm o direito, mas também o dever, de participar no debate sobre os assuntos escolares até ser encontrada uma solução satisfatória. Para que esta escola seja exequível, é necessário que todos os agentes educativos estejam conscientes da importância de não só dialogar sobre os Direitos Humanos, mas também permitir que as crianças os experienciem no seu quotidiano. Logo é necessário que haja formação específica, nesse sentido, do corpo educativo e auxiliar. Todos os agentes educativos devem estar conscientes da importância de dialogar sobre os Direitos Humanos e possibilitar que as crianças vivenciem os mesmos através da construção de um quotidiano educativo que lhes permita ler e interpretar o mundo, e construir saberes e cultura, participando enquanto pessoa e cidadão na vida da sociedade a que pertence (Oliveira-Formosinho, 2004, citado por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008).

Estou convicta de que as crianças são cidadãos de pleno direito e a escola tem o dever de conseguir providenciar as condições necessárias para que se torne num ambiente de segurança e afeto, apoiado pelo pilar da democracia.

Capítulo II

A metodologia: o norte da ação docente

2.1. Investigação-ação

Começarei por tentar clarificar o significado do conceito investigação-ação que, segundo Ribeiro (2006), é “uma forma de indagação autorreflexiva, sistemática e colaborativa que remete para modos de investigação sobre a ação que potenciam a autoformação dos seus participantes...” (p.69). Cada uma destas características da indagação é fundamental para o processo de investigação-ação, não sendo este tão rico na sua ausência. Para Bogdan & Biklen (1994), investigação-ação “é uma atitude – uma perspectiva que as pessoas tomam face a objectos e actividades” (p.292). Tal atitude concretiza-se na formulação de um objetivo de estudo que, por sua vez, pode apresentar-se sob a forma de uma questão. Este tipo de investigação, que deverá ser sempre rigorosa, implica um envolvimento ativo do investigador e auxilia o mesmo a tomar decisões através da informação recolhida para solucionar o problema identificado (*ibidem*). Deste modo, investigação, em educação, é uma atividade planeada e sistemática com o intuito de obter informação, que nos capacita para a tomada de decisões de modo a melhorar e inovar a educação. Tal construção é possível através das inúmeras potencialidades do processo investigação-ação.

Os problemas que emergem do processo de investigação-ação, segundo Elliott (1993), citado por Jordão (2004), nunca são impossíveis de resolver, uma vez que o objetivo fundamental desta, como já vimos, é o de melhorar a prática e, a partir dela, gerar conhecimentos cuja produção e utilização estão subordinados a esse objetivo. Relativamente à validade das teorias e hipóteses geradas pela investigação-ação, esta não depende da comprovação das provas científicas, mas da sua utilidade no que toca a auxiliar as pessoas a agirem de um melhor modo. De acordo com Elliott (1991), citado por Bell (2004), neste processo, os conhecimentos profissionais não “sobrevivem” de forma independente da prática, mas são construídos através da mesma e só são verdadeiramente úteis se forem mobilizados na ação.

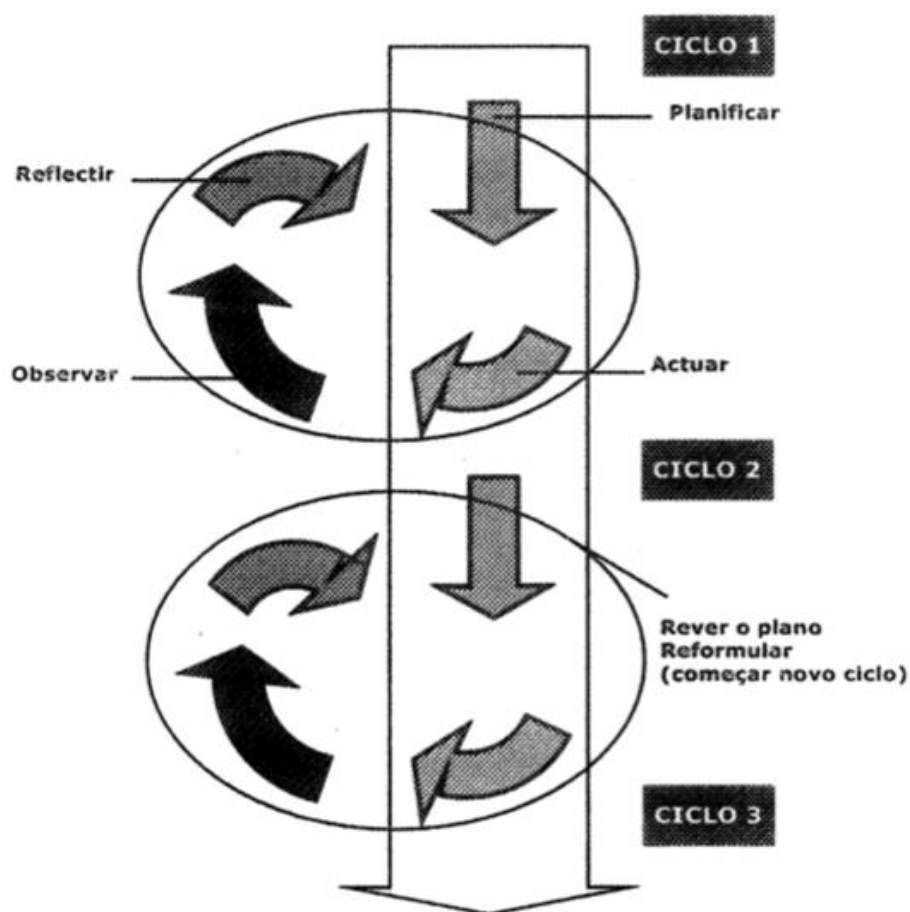
No seguimento da clarificação do termo investigação-ação, segundo McNiff (1988), este processo pressupõe o traçar de um caminho com o compromisso final de melhorar a qualidade da educação. Para não nos desviarmos deste rumo é necessário que nos guiemos através da investigação, que deve usufruir, como já fui referindo, de um carácter sistemático e intencional, conduzindo à descrição e explicação da ação, tendo em vista a transformação de práticas. Para tal, precisamos de atender ao ciclo da investigação-ação.

O ciclo de investigação-ação constitui-se num processo reflexivo em si mesmo, uma vez que esta metodologia requer o constante questionamento acerca da prática docente até que

as questões sejam respondidas. É este questionamento permanente que dá firmeza “à reflexão, levada a cabo através de ciclos” (Amaral, Moreira, & Ribeiro, 1996, p. 116) de investigação-ação sucessivos constituídos pelas seguintes fases: planificação, ação, observação e reflexão (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira, & Vieira, 2009). Existem vários autores que propõem diferentes ciclos para o processo de investigação-ação, como Lewin, Elliot e Whitehead; contudo, neste relatório centrar-me-ei no ciclo definido por Kemmis (cf. Figura 2). Num primeiro momento, é necessário planificar a investigação, isto é, identificar uma dificuldade que surge no decorrer da prática educativa. A planificação consiste numa atividade mental interna do educador, isto é, trata-se de um conjunto de ideias ou conhecimentos sobre algo que se pretende realizar (Zabalza, 1997). Consiste numa ação a construir, que, por sua vez, é orientada retrospectivamente por planificações e reflexões anteriores. Toda a recolha de dados, realizada através da observação, contribui para a planificação da atividade docente. Para além disso, é importante salientar o seu carácter flexivo, podendo esta sofrer as alterações que se achar necessário no momento da ação, como gosto de dizer “os planos têm de ser sólidos e as ações flexíveis”. A ação corresponde ao momento da implementação do plano e tem como objetivo alterar a situação inicial. Nesta fase, coloca-se em prática o planeado, observando criticamente e refletindo na ação sobre as aprendizagens realizadas e as estratégias utilizadas, tentando adaptar a ação de modo a que esta consiga responder às questões iniciais que a originaram (Esteves, 2002). A observação, acima mencionada, tem como função “olhar” os efeitos da ação, e é prospetiva, uma vez que fornece dados para a reflexão crítica. A observação “permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87) ocorrem no contexto. Este processo está, igualmente, consignado no Decreto-Lei n.º 241/2001 (anexo n.º 1, ponto II, tópico 3, alínea *a*), o qual refere que o educador deve recolher dados através da observação individualizada, em pequeno grupo e em grande grupo, para conseguir adequar a planificação às necessidades dos indivíduos e do grupo. Relativamente ao professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, é na alínea *c*, do II ponto do anexo n.º 2, que se preconiza o papel do professor como observador, e que, como tal, deverá analisar cada situação de modo a organizar, desenvolver e avaliar o processo de aprendizagem-ensino. Quanto à reflexão, Kemmis, propõe que esta seja feita sobre os resultados da ação observados e defende que esta reflexão será o ponto de partida para uma nova planificação (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira, & Vieira, 2009). Amaral, Moreira e Ribeiro (1996) vão além disto, afirmando que a reflexão é transversal ao ciclo investigativo, ou seja, ocorre em todas as fases do mesmo, assim existindo a reflexão na ação; a reflexão sobre a ação; e a reflexão sobre a reflexão na ação. A reflexão na ação decorre durante a ação, quando o educador reflete no momento da sua ação e

a vai ajustando às novas situações que vão surgindo (*ibidem*). A reflexão sobre a ação ocorre num momento posterior à ação, onde o olhar sobre esse momento ajuda o docente a compreender com mais clareza o que aconteceu durante a ação e de que forma resolveu os imprevistos que surgiram (*ibidem*). A reflexão sobre a reflexão na ação auxilia o educador a desenvolver-se, correspondendo ao momento em que o profissional olha, retrospectivamente, para a ação e reflete sobre o momento da reflexão na ação, ou seja, sobre o que observou, que significados lhe atribuiu e que outros poderá ainda conferir ao que aconteceu. É uma reflexão “proactiva, que (...) [ocorre quando se] revisitam os contextos políticos, sociais, culturais e pessoais, ajudando a compreender novos problemas, descobrir soluções e a orientar acções futuras” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 32).

Figura 2 – Os momentos da investigação-ação



(fig. retirada de Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira, & Vieira, 2009, p. 369)

Para que o docente investigador tenha sucesso na sua investigação, tem de se munir de

um projeto antes de iniciar o processo de observação, o que pressupõe a existência de uma estratégia. Para tal, é necessário escolher as formas e os meios de observação (i.e., os processos, os métodos, as técnicas e os instrumentos); estabelecer critérios e unidades de registo de dados (i.e., definir critérios de funcionalidade e unidades de observação); determinar os métodos de análise e de tratamento dos dados recolhidos (i.e., verificar a fidelidade e validade dos dados, identificar as variáveis e fatores determinantes, e delinear modelos de inteligibilização do real) (Dias, 2009).

2.1.1. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Através da explanação do conceito de investigação-ação, bem como das fases do seu processo torna-se explícita a importância que a recolha de dados detém neste processo. Os dados são “materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 149). Os dados podem ser algo criado por outra pessoa e que o investigador encontra, bem como registos escritos ativamente pelo próprio investigador (*ibidem*). Deste modo, recorri a diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados, nomeadamente, a observação, as notas de campo, o diário de bordo, as conversas informais e os registos fotográficos.

A observação detém um papel fundamental no quotidiano dos professores e deverá ser conduzida como uma investigação, pretendendo-se, deste modo, que o docente se forme através da experiência enquanto investigador. Como já foi referido, a observação constitui uma etapa do processo de investigação, sendo a base da planificação e da avaliação, servindo, assim, de suporte à intencionalidade do processo educativo. Este processo observacional tem como principais propósitos a recolha objetiva de informações, e, posteriormente, a sua organização e interpretação, para o reconhecimento e identificação de fenómenos, permitindo, deste modo, a colocação de problemas e possíveis soluções. Para que o observador satisfaça estes pressupostos, tem de se situar criticamente face à realidade observada (Estrela, 1994). A observação foi o ponto de partida do meu trabalho no terreno e tornou-se essencial quer para a caracterização do ambiente educativo, quer para a minha própria adaptação ao contexto. Foi a partir do conhecimento do contexto que pude planear e intervir, tendo em conta a especificidade do mesmo.

Atualmente, a observação, em contexto educativo, ocorre, normalmente, em co-territorialidade, isto é, o observador é participante e está integrado emocional e racionalmente na situação. Deste modo, o observador deve ser capaz tanto de explicitar os comportamentos

que observa, como compreender o processo lógico que está na origem dos mesmos. O observador-participante necessitará de ter, então, um papel bem definido na situação educativa, o qual deverá ser do conhecimento do observado que o verá como mais um participante na ação. Este duplo papel, o de observador e participante, integra o investigador mais facilmente no grupo; sem, no entanto, deixar de desempenhar o seu papel e sem perder o seu estatuto. Desta forma, cria-se uma situação de co-vivência que torna a recolha de informações mais rica, pois são partilhadas perspetivas no decorrer da ação (Estrela, 1992).

A observação, por mim realizada, foi sistemática, contínua, participante e intencional, uma vez que participei ativamente na vida dos grupos, sem nunca perder a integridade do meu papel enquanto observadora, tendo como objetivo a recolha de dados do contexto, para o reconhecimento das possibilidades de ação (Estrela, 1994). Deste modo, estive integrada emocional e racionalmente na situação sendo, por isso, uma observadora participante (Estrela, 1992). Assim, foi possível explicitar os comportamentos observados e compreender o processo lógico na sua origem (*ibidem*). A observação foi direta, mas também indireta com o recurso à consulta de documentos e às conversas informais; armada, visto que houve recurso ao uso de grelhas de observação, e desarmada, auxiliada por notas de campo e diários de bordo (*ibidem*). Saliento também o guião de observação gizado para auxiliar o processo de observação. Recorreu-se, então, a uma grelha de observação com questões pré-definidas que serviram para concentrar a atenção em aspetos específicos, tais como as interações estabelecidas entre os intervenientes do processo educativo, a organização e a dinamização das atividades, as rotinas do grupo, entre outras questões. Este guião permitiu estruturar, com objetividade, a observação segundo critérios pré-definidos, entre os quais, a delimitação do campo de observação, uma vez que quanto mais explícito é o objetivo da observação, mais delimitado é o objeto observado e mais fácil será o processo de seleção de informação (Damas & De Ketele, 1985). Se não se realizar esta organização a partir de um projeto, o observador/investigador vai ter dificuldades em dirigir e organizá-lo com objetividade, correndo assim o risco de “olhar para a sua classe e não a ver” (Dias, 2009, p.176). No âmbito da observação, foram também recolhidos dados a partir dos documentos oficiais da instituição. Relativamente ao campo observacional, a observação será molar e molecular, isto é, atenta a comportamentos gerais e específicos, ao individual e ao grupal (Estrela, 1994; Trindade, 2007).

Recorri, igualmente, às notas de campo que consistem em registos que contêm informação observada pelo investigador no terreno, ou seja, são anotações condensadas, redigidas no momento da ação ou imediatamente a seguir, num bloco de notas e concretizam-se em frases, palavras-chave, bem como preocupações e, ainda, ideias que possam solucionar

alguns problemas que estão a ser observados (Máximo- Esteves, 2008; Bogdan & Biklen, 1994). Posteriormente, as notas de campo foram transformadas em anotações extensas, detalhadas e reflexivas com interrogações, sentimentos e ideias, no diário de bordo (Máximo- Esteves, 2008) (cf. Apêndice 1, 10 e 20). Este espaço escrito foi utilizado para auxiliar o registo, a organização dos acontecimentos, das preocupações e das ideias que foram emergindo da prática e anotados nas notas de campo. Assim, foi possível tomar consciência das ações praticadas ao longo do dia, mas de uma forma distanciada e refletida, pois, segundo Couceiro (1996), citado por Costa, Paixão e Morgado (2000), a escrita é “um auxiliar da observação e da reflexão, porque a partir da exposição das vivências no papel (...) [adquire-se] uma certa distância delas, necessária ao acto reflexivo” (p.184). Deste modo, o diário de bordo permitiu o diálogo comigo mesma, numa constante articulação entre teoria e prática, permitindo-me tomar consciência do que foi feito, de como foi feito e de como poderei melhorar intervenções futuras, desenvolvendo a introspeção necessária à aceitação de mim mesma e das minhas limitações e potencialidades (Costa, Paixão, & Morgado, 2000; Zabalza, 1994).

As conversas informais foram outro meio de recolha de dados utilizado. Estas conversas ocorreram com a educadora e as professoras cooperantes sempre que fosse necessário recolher informações às quais ainda não tenha sido possível aceder através da observação. Os registos fotográficos foram utilizados ao longo de toda a prática pedagógica, sendo que numa primeira fase serviram para inventariar objetos e a organização da sala de atividades e de aulas. Na segunda fase, foram utilizados para registar os momentos-chave da prática. Pretendeu-se que esta utilização se inserisse na rotina da aula, não se tornando num “recurso intruso” (Máximo- Esteves, 2008, p. 91).

Todas as técnicas e os instrumentos de recolha de dados assumiram um papel essencial durante a minha prática pedagógica, uma vez que constituíram a base de todas as planificações elaboradas.

2.1.2. Técnicas e instrumentos de análise de dados

Após a conclusão do processo de recolha de dados, é dado início à análise dos mesmos. Esta análise começa pelo desenvolvimento de categorias de codificação, sobre os dados recolhidos no contexto. Deste modo, deve-se ler novamente documentos como, por exemplo, os diários de bordo e o projeto educativo de escola, na busca de “certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 221). Nesta leitura, são escritas frases ou palavras que representem os padrões encontrados,

cujas expressões constituirão as categorias de codificação que permitirão a sistematização e estruturação do trabalho (*ibidem*; Máximo-Esteves, 2008). As categorias de codificação e os seus subcódigos são formulados tendo igualmente em conta a problemática em questão. Quando as categorias e os subcódigos se encontrarem definidos é realizada uma nova leitura dos dados recolhidos e a sua codificação (Bogdan & Biklen, 1994). A seguinte etapa é a de organização e agregação dos dados por categorias de codificação. Assim, pode-se trabalhar sobre uma unidade de cada vez. Posteriormente à análise de uma unidade deve ser redigido um breve texto de carácter não formal sobre a mesma, uma vez que é provável que existam conexões entre as diversas unidades, pelo que a redação final do texto será feita numa fase seguinte (*ibidem*).

2.2. Limitações e validade da investigação

Tendo apresentado a metodologia a seguir, é necessário refletir agora sobre os limites e validade da mesma. Mediante qualquer investigação, o investigador depara-se com limites de carácter ético, epistemológico e ontológico.

Relativamente aos limites de natureza ética, enquanto investigadora mantive constantemente a minha integridade de carácter, salvaguardando os direitos e interesses das crianças e tentei preservar o rigor científico. No entanto, estas atitudes, por si só, não garantem que os limites éticos da investigação sejam assegurados. Na verdade, no mundo atual existe uma maior difusão do conhecimento, particularmente através da *Internet*, o que faz com que seja ainda mais crucial que os dados recolhidos sejam tratados de forma a preservar o anonimato dos participantes, respeitando a confidencialidade dos mesmos, assegurando o seu direito à privacidade. Neste relatório, isto foi conseguido através da codificação dos nomes das crianças e da ocultação da identidade das mesmas nos documentos fotográficos utilizados (Máximo-Esteves, 2008; Palácios *et al.*, 2002). Em conjunto com a medida anterior, é essencial dar a conhecer, aos participantes, a finalidade e os objetivos da respetiva investigação. Neste caso, tratando-se de um estudo que incidiu sobre crianças, impôs-se como fundamental o consentimento informado dos respetivos encarregados de educação, bem como da instituição educativa onde o mesmo decorreu (Bogdan & Biklen, 1994; Máximo-Esteves, 2008).

Quanto aos limites epistemológicos, é indispensável ter a consciência de que a metodologia adotada não permite a generalização dos resultados obtidos, visto que a

metodologia de investigação-ação foi operacionalizada num contexto idiossincrático e específico, ou seja, numa amostra pequena, não garantindo a extrapolação dos mesmos para outros grupos de crianças, uma vez que as respostas encontradas nestes contextos poderão não ser as mesmas para um outro (Bogdan & Biklen, 1994).

No que diz respeito aos limites de índole ontológica, salienta-se a problemática da subjetividade, isto é, a interpretação dos dados presentes neste relatório prende-se com a forma como eu apreendo a realidade, a qual pode ser distinta da verdade. Contudo, estando consciente da influência da subjetividade no tratamento dos dados, intentei alcançar resultados com carácter verossímil, porém não tratando os mesmos como verdades singulares e incontestáveis. Isto foi sendo conseguido através do recolhimento constante e contínuo de dados, registando-os nas notas de campo; e, do atentar para as apreciações realizadas pelas docentes cooperantes e pelos professores orientadores, que me permitiram confrontar continuamente a minha própria subjetividade (*ibidem*).

No que concerne à questão da validade – tendo em conta os princípios que lhe estão associados, quer de validade interna, quer de validade externa - convém salientar que o presente relatório apenas se pode comprometer com a primeira. Para se compreenderem as razões subjacentes a este facto é inevitável que, em primeiro lugar, ambos os conceitos sejam esclarecidos.

Por um lado, o princípio da validade interna diz respeito à elaboração de todo o processo investigativo, isto é, a veracidade da investigação encontra-se intrinsecamente ligada ao rigor empregue no decorrer de todo o processo investigativo, estando, portanto, dependente da forma como se operacionalizou a recolha de dados, incluindo a variedade dos instrumentos e técnicas utilizados para tal, e, posteriormente, da maneira como os mesmos foram analisados (Tuckman, 2000).

Por sua vez, a validade externa prende-se com a possibilidade de que os resultados obtidos sejam aplicáveis a outros contextos distintos, ou seja, se é exequível a generalização dos mesmos. Deste modo, para que uma investigação usufrua deste tipo de validade, será necessário que as estratégias e os resultados alcançados pela mesma possam ser reproduzidos estritamente num outro contexto, com a finalidade de obter as mesmas conclusões (*ibidem*).

Tendo exposto estes dois conceitos, torna-se claro que a investigação aqui explanada possui somente validade interna, isto porque a ênfase foi colocada na contextualização e não na generalização, sendo o estudo válido somente no contexto que lhe conferiu significado. Uma vez que as problemáticas em análise se cingiram a uma pequena escala – visto terem sido operacionalizadas num contexto específico – não se pode garantir a generalização das soluções

encontradas, ou seja, não se garante a validade externa. Contudo, embora não sendo o presente estudo generalizável, as estratégias aqui desenvolvidas poderão ser experimentadas noutros contextos; com a ressalva de que, ao aplicá-lo, os profissionais precisarão de o adaptar às respetivas especificidades.

Neste capítulo, abordou-se o conceito de investigação-ação, as técnicas e instrumentos de recolha e análise de dado e, ainda as limitações e a validade da investigação. No seguinte capítulo, serão explanados os contextos educativos e expostas as questões-problema decorrentes dos mesmos.

Capítulo III

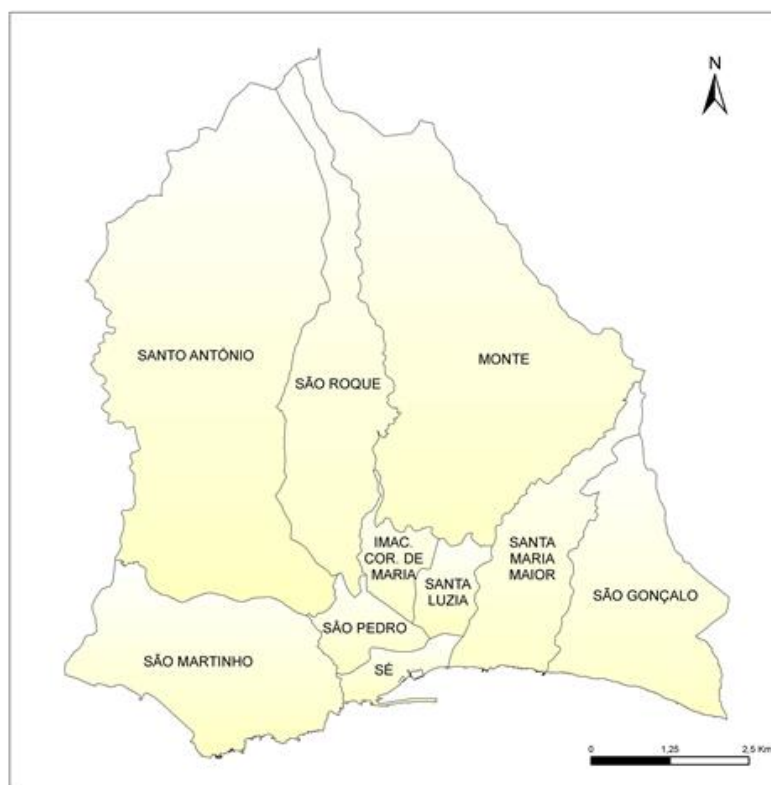
A prática pedagógica: o cerne da ação docente

3.1. A escola da Achada

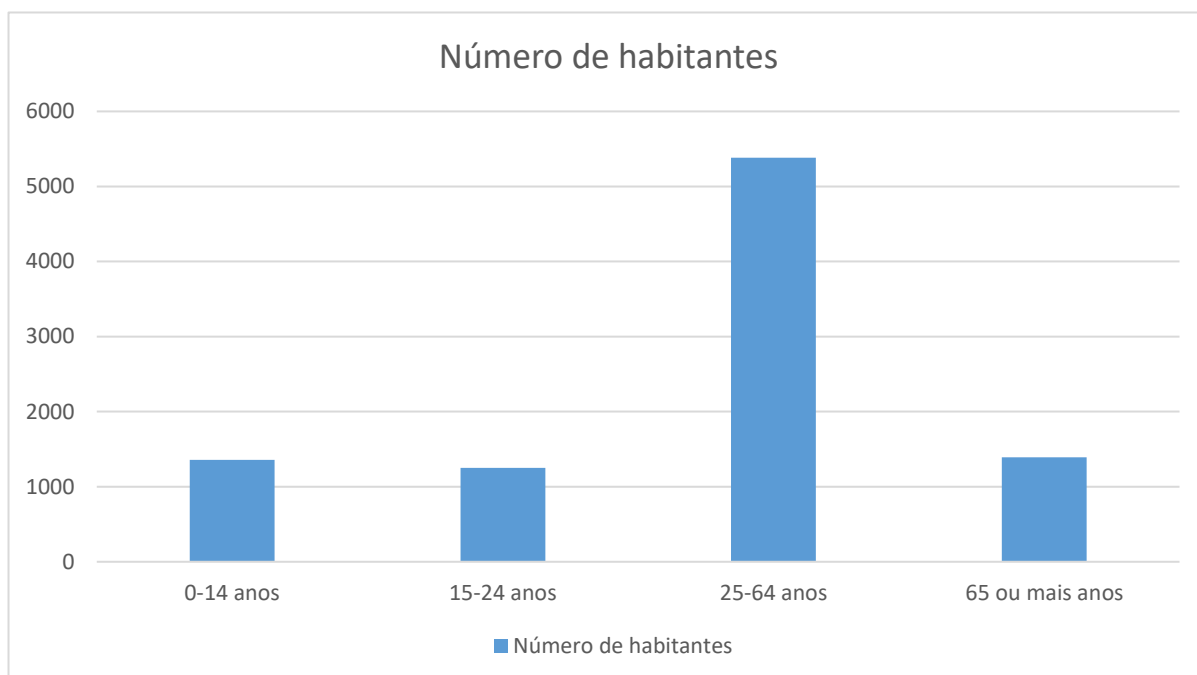
3.1.1. O meio envolvente

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada situa-se na cidade do Funchal, mais concretamente na freguesia de São Roque. Esta freguesia, situada nos subúrbios da cidade, é circunscrita pelas freguesias de Santo António, São Pedro, Imaculado Coração de Maria e Monte (cf. Figura 3). São Roque tem uma área de 7,52 km² e engloba os sítios do Muro da Coelha, Conceição, Fundoa, Igreja Velha, Calhau, Igreja Nova, Alegria, Bugiaria, Lombo Segundo, Lombo de São João, Santana e Achada, sendo que a escola se situa no último. De acordo com os Censos de 2011, a freguesia de São Roque alberga 9385 habitantes (47,46% do sexo masculino e 52,54% do sexo feminino) e, na sua maioria, estes pertencem à faixa correspondente à população ativa (cf. Figura 4). Em comparação com os Censos de 2001, denota-se um envelhecimento da população, bem como um decréscimo na taxa de natalidade, o que vai ao encontro do resto do território nacional.

Figura 3 – Concelho do Funchal



(fig. retirada de http://www.cmfuncchal.pt/cmfuncchal/index.php?option=com_content&view=article&id=603)

Figura 4 - Número de habitantes da freguesia de São Roque

A freguesia de São Roque usufrui de um Centro Cívico onde operam os serviços autárquicos (Junta de Freguesia e Casa do Povo). Dentro desta freguesia existem diversas instituições de saúde, segurança social e ensino, bem como de desporto, cultura e lazer. Sendo assim, São Roque encontra-se bem provida em vários níveis, sendo um deles também o comercial, evitando, deste modo, que a população residente seja obrigada a deslocar-se para satisfazer as suas necessidades.

Quanto ao seu enquadramento histórico, os terrenos desta freguesia originalmente pertenciam à freguesia da Sé que, posteriormente e por um breve período, pertenceu à freguesia de São Pedro, sendo desmembrada da última, e de São Matinho por alvará do cardeal infante D. Henrique a 3 de março de 1579. A freguesia de São Roque foi instituída na antiga capela homónima, erigida no início do século XVI pelos moradores em honra de São Roque, um dos padroeiros do Funchal, protetor contra a peste. A construção desta capela beneficiou provavelmente do apoio de fundos camarários. A capela deu, entretanto, lugar a uma igreja, conhecida como “Igreja Velha”, que acabou por se desmoronar em 1790. Foi, assim, construída uma nova igreja, terminada nos meados do século XIX, arquitetada pelo engenheiro António Vila Vicêncio.

Durante o ano são várias as datas comemorativas desta freguesia, como a Festa de Vera Cruz, realizada no primeiro domingo de maio, o Arraial da freguesia de São Roque, que decorre

no mês de agosto sendo a data móvel e a Festa de Nossa Senhora da Conceição, celebrada no dia 8 de dezembro.

3.1.2. A instituição educativa

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada encontra-se localizada numa zona urbana da freguesia de São Roque, na estrada Dr. João Abel de Freitas. Esta escola é recente, tendo sido inaugurada a 21 de setembro de 2009 pelo então Presidente do Governo Regional, Alberto João Jardim. A escola é de fácil acesso a todo o município, tanto através de transporte particular como de público, visto que se situa a apenas 3 km do centro da cidade do Funchal. A sua localização facilita igualmente o recurso a organismos públicos e a outras instituições envolvidas na implementação do Projeto Educativo desta escola.

A escola funciona num único edifício de construção moderna erigido de raiz em 2009, estando adaptado a pessoas com mobilidade reduzida, através de rampas e de casas de banho ajustadas. É ainda de salientar que a escola utiliza energias renováveis através de painéis solares. O edifício é constituído por dois pisos, por pátios e zonas verdes, possuindo um parque de estacionamento para os profissionais. No entanto, apesar de conter uma zona de circulação automóvel de modo a facilitar o acesso aos encarregados de educação, a mesma não é suficiente para impedir o congestionamento nas horas de entrada e saída dos discentes. No rés-do-chão funcionam as quatro salas da Educação Pré-Escolar, bem como os serviços administrativos, a cozinha e a lavandaria. Este piso contém ainda o parque infantil destinado às crianças que frequentam a Educação Pré-Escolar, a cantina, que é um espaço polivalente, casas de banho e arrecadação. No primeiro piso, encontram-se quatro salas reservadas às atividades curriculares do 1.º Ciclo do Ensino Básico, salas dedicadas à Expressão Plástica e Musical, uma sala de informática, uma biblioteca, uma sala de professores, casas de banho, balneários e arrecadações. Quanto aos espaços exteriores, a escola possui um campo polidesportivo e um campo coberto. Contudo, é de referir que os espaços exteriores designados para o recreio não têm condições para albergar todos os alunos do 1.º Ciclo e crianças da Educação Pré-Escolar quando chove, uma vez que o espaço coberto é reduzido. A circulação de todas as crianças nesse espaço torna-se, portanto, perigosa, sendo que nem todos os educandos ficarão nesse espaço durante os intervalos se estiver tempo de chuva.

Como já referi, nesta escola frequentam crianças da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, estudando também, em regime noturno, alunos do Ensino Recorrente. A globalidade das crianças é proveniente de famílias estruturas e de nível socioeconómico médio,

residentes em diversas freguesias do concelho do Funchal e ainda noutros concelhos da ilha, como Santa Cruz, existindo uma heterogeneidade significativa nas atividades profissionais dos encarregados de educação. Apesar de as famílias, na sua maioria, serem estruturadas, existem algumas com problemas preocupantes, as quais são acompanhadas pelos serviços habilitados para tal como a Segurança Social, a Comissão de Proteção de Menores e o Tribunal de Menores.

Quanto aos recursos humanos, esta escola usufrui da presença de pessoal docente específico da Educação Pré-Escolar, do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de docentes especializados. A escola da Achada conta também com o auxílio de pessoal não docente, composto por técnicas superiores, uma coordenadora administrativa, assistentes operacionais, assistentes técnicas, auxiliares de ação educativa da Educação Pré-Escolar e por uma psicóloga.

3.1.3. O projeto educativo de escola

O projeto educativo de escola (PEE) é um documento essencial para a vida escolar, uma vez que este guia a ação educativa da própria escola, de modo a promover o desenvolvimento holístico e harmonioso das crianças. A primeira referência legislativa, quanto ao projeto educativo de escola, surge em 1980, com o Decreto-lei n.º 553/80 de 21 de novembro e, apesar de ser referido na Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, só em 1998, com o Decreto-Lei n.º 115-A/98, é definido o conceito de projeto educativo. Segundo este documento, no artigo 3.º, alínea 2a), o projeto educativo “consagra a orientação educativa da escola, (...), no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa”. Alguns teóricos da área, como Azevedo, *et al.* (2011), defendem que o projeto educativo tem como principal finalidade atender às necessidades basilares da comunidade, sendo esta comunidade não somente a educativa, mas também se estendendo ao meio envolvente. O projeto educativo pode igualmente ser entendido como um instrumento de (re)construção do currículo, isto é, uma forma de cada escola adaptar o currículo nacional às características e especificidades do seu contexto educativo em particular (Leite, Gomes & Fernandes, 2001). Importa também atentar sobre quem concebe o PEE. Ao analisarmos o Decreto-Lei n.º 115-A/98, artigo 3.º, alínea 2a) é possível verificar que o projeto educativo é “elaborado e aprovado pelos seus (escola) órgãos de administração e gestão”. No entanto, assim como Azevedo, *et al.* (2011), considero ser imprescindível a participação da comunidade educativa na elaboração do mesmo. Sendo que se isto não suceder, podemos correr o risco de os restantes elementos da comunidade educativa

não assumirem um papel ativo na operacionalização do mesmo, pois podem não tomar verdadeiramente esse projeto como seu. Sendo assim, também os discentes devem ter o direito de colaborar na composição do PEE, tal como é preconizado no Decreto Legislativo Regional n.º 26/2006/M, no artigo 7.º, alínea 1, que reconhece ao aluno o direito de “Participar, através dos seus representantes, no processo de elaboração do regulamento interno da escola e do projeto educativo e acompanhar o respectivo desenvolvimento”. O PEE da escola da Achada, intitulado S.E.R. – Sentir, Envolver, Realizar – e gizado para os anos compreendidos entre 2012 e 2016, visa possibilitar aos alunos a exploração das suas capacidades, num clima favorável e alegre. Este PEE defende que a aprendizagem dos conteúdos curriculares deve ser desenvolvida de uma forma construtiva, lúdica e didática, usufruindo do desejo de aprender, natural da criança, devendo a comunidade educativa estimular o interesse pela descoberta, a imaginação e a criatividade. O PEE fundamenta-se também no desenvolvimento pleno da criança, ou seja, para além dos conhecimentos cognitivos, visa-se aperfeiçoar a “capacidade da criança em lidar de forma adaptada com o seu mundo das emoções” (PEE, 2012/2016, p. 6). Deste modo, concede-se importância à inteligência emocional, sendo o principal objetivo “potenciar em todas as crianças de uma forma lúdica, prática e interativa, o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, que lhe permitam funcionar nas várias situações do dia-a-dia” (*ibidem*, p. 7). Para que isto seja concretizado, é necessário que exista transversalidade e multidisciplinariedade, articulando-se todas as áreas e domínios do conhecimento, tendo em vista o desenvolvimento dos objetivos a alcançar.

Este PEE estabelece princípios orientadores da ação educativa, sendo os mesmos a leitura/literacia e escrita, a cidadania e o desenvolvimento pessoal e social; mas também determina oito valores basilares da ação educativa, nomeadamente: criatividade (o que deve ser expressado); desejo de aprender (o que se deve desenvolver); solidariedade (o que deve ser sentido); verdade (o que deve atender à consciência); ação correta (o que deve ser praticado); paz (o que deve preencher a nossa mente); amor (o que se deve expandir dentro de nós); não-violência (o que devemos ser plenamente) (*ibidem*, p. 7).

Para além dos pontos mais comuns, aqui já frisados, como a promoção do gosto pela aprendizagem, a estimulação da criatividade e a fomentação do gosto pela literacia e pela Matemática; o que mais distingue este PEE é o enfoque na inteligência emocional. São várias as referências ao longo deste documento sobre esta temática, tendo sido identificadas como dificuldades: a tolerância e o respeito, o cumprimento de regras e a resolução de conflitos de forma autónoma sem recurso à violência, entre outras. Consegui, durante os períodos de prática pedagógica, verificar as problemáticas anteriormente assinaladas, sendo que trabalhei no

sentido as colmatar, adotando sempre uma postura correta, justa e afável. Assim sendo, apesar de não ter participado na concepção deste projeto educativo, o mesmo aproxima-se muito aos meus ideais e, portanto, foi fácil tomar a sua missão como minha e contribuir positivamente para a operacionalização e desenvolvimento do mesmo.

3.2. Intervenção educativa na sala da Fantasia

3.2.1. Organização do espaço

Um educador de infância necessita de prestar atenção especial a certas características relacionadas com a organização do ambiente educativo, muito particulares desta faixa etária, nomeadamente, a organização dos espaços da sala de atividades e das rotinas.

Os espaços de uma sala de atividades da educação pré-escolar devem ser amplos, bem definidos e de acesso fácil, de modo a que todas as crianças consigam identificá-los e usufruir deles da forma mais autónoma possível (Zabalza, 1998). Deste modo, a sala deverá encontrar-se dividida por áreas de interesse, uma vez que estas promovem a capacidade de iniciativa e autonomia das crianças no estabelecimento de relações sociais. Em cada área, pressupõe-se a existência de materiais e objetos alcançáveis, devidamente identificados, respetivos à mesma. No entanto, estas áreas não devem ser entendidas como estáticas, sendo que é importante o adulto permitir que haja flexibilidade, envolvendo a criança nas mudanças da sala e dos materiais, de modo a que estas modificações reflitam a evolução do desenvolvimento e dos interesses do grupo (Hohmann & Weikart, 1997).

No que concerne à sala da Fantasia, esta situa-se no piso rés-do-chão, usufruindo de um espaço amplo que, contudo, atendendo à dimensão do grupo, acaba por se tornar reduzido. A sala é bem ventilada e possui uma boa iluminação solar devido às portas de vidro que permitem, igualmente, o acesso ao espaço exterior (cf. Figura 5). Nas paredes da sala encontram-se afixadas as produções das crianças, bem como o quadro de aniversários, das presenças, do tempo meteorológico e o calendário. Esta sala usufrui ainda de cacifos para organizar os pertences das crianças, um ponto de água, uma casa de banho adaptada e uma sala de arrumação. A sala de atividades propriamente dita encontra-se, no início do período de prática pedagógica, dividida em seis áreas. A área do Tapete (cf. Figura 6), que é constituída por dois colchões em que as crianças se sentam para o acolhimento e rotinas diárias, como a marcação das presenças e o preenchimento do calendário e do estado meteorológico; os diálogos em grupo; o conto de histórias e para a avaliação dos conhecimentos adquiridos. A área do Faz de Conta (cf. Figura 7), que é composta por uma cozinha equipada com talheres, pratos, panelas, entre outros; por uma mercearia com produtos alimentares; por uma arca com múltiplos disfarces e acessórios; havendo, ainda, bonecas e uma casa de bonecas. Nesta área, as crianças têm a oportunidade de representar a sua vida quotidiana, desenvolvendo a sua criatividade e imaginação. Na área da Biblioteca (cf. Figura 8), como o nome indica, as crianças podem consultar livros, desenvolvendo as suas capacidades linguísticas e literárias. Situada

junto à janela para uma maior luminosidade, esta área é composta por dois sofás e um banco, bem como por livros e um móvel de suporte para os mesmos. A área dos Jogos, na vertente de mesa (cf. Figura 9), dispõe de um móvel com três estantes equipado com vários tipos de jogos de encaixe e *puzzle*; na vertente de tapete (cf. Figura 10), usufrui de um móvel com três estantes e seis gavetas, onde se encontram arrumados diferentes jogos de tapete, entre os quais, legos. Esta área é direcionada para o desenrolamento da destreza motora fina, bem como para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático. Na área da Expressão Plástica, pretende-se a exploração de diversos materiais, assim sendo, esta área é composta por um móvel com três prateleiras onde os diversos materiais, como por exemplo, lápis de cera, marcadores e plasticina, se encontram dispostos (cf. Figura 11). Nesta área, existem, igualmente, prateleiras individuais, correspondentes a cada criança com a finalidade de estas poderem arquivar os seus trabalhos. Por último, temos a área da Garagem, formada por um tapete e caixas com diferentes tipos de veículos, onde as crianças brincam conjuntamente e têm oportunidade também de explorar e partilhar os brinquedos trazidos de casa (cf. Figura 12).

Figura 5 – Planta da sala da Fantasia



Figura 6 - Área do tapete



Figura 7 - Área do faz de conta



Figura 8 – Área da biblioteca



Figura 9 – Área dos jogos de mesa



Figura 10 – Área dos jogos de tapete



Figura 11 – Área da Expressão Plástica



Figura 12 - Área da garagem



3.2.2. Organização do tempo

As rotinas diárias são de extrema importância na Educação Pré-Escolar, visto que proporcionam às crianças uma sequência de acontecimentos que as mesmas conseguem acompanhar e compreender. A rotina estrutura o dia, subdividindo-o em blocos de tempo designados para atividades específicas. Porém, esta deve ser organizada no sentido de respeitar os “ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens, incorporando os requisitos de uma dinâmica participativa na organização do trabalho e do jogo” (Formosinho & Andrade, 2011, p. 72).

A organização do tempo na sala da Fantasia é gerida de uma forma flexível e tendo em conta as necessidades das crianças. No entanto, a existência de estrutura temporal é importante, uma vez que permite às crianças prever e compreender as atividades desenvolvidas diariamente, o que contribui para o seu sentimento de segurança, bem como para compreensão do tempo (passado, futuro, presente) (Ministério da Educação, 1997). Deste modo, a sala da Fantasia possui uma rotina diária pré-estabelecida, como se pode observar no Quadro 1, que pode ser alterada de acordo com as necessidades e interesses das crianças. Salienta-se ainda que, ao longo da semana, existem atividades de enriquecimento curricular de Inglês, à segunda-feira, e de Expressão Musical e Físico-Motora à quinta-feira.

Quadro 1 - Organização da rotina diária da sala da Fantasia

Horário	Rotina diária
8h15-9h00	Acolhimento às crianças Atividades livres/ Preenchimento do quadro das presenças
9h00-9h30	Acolhimento do grupo no tapete: - Bons dias - Comunicações em grupo - Planeamento das atividades - Preenchimento do quadro do tempo e calendário
9h30-9h50	Higiene/Lanche/Higiene
9h50-10h30	Execução de atividades orientadas na sala
10h30-11h00	Recreio
11h00-12h00	Atividades orientadas e atividades livres na sala
12h00-12h45	Higiene/Almoço/Higiene
12h45-14h30	Repouso
14h30-14h45	Higiene
14h45-15h15	Lanche/Higiene
15h15-15h30	Acolhimento do grupo no tapete - Comunicações e balanço em grupo das atividades realizadas de manhã - Planeamento de atividades
15h30-16h10	Recreio/Higiene
16h10-17h00	Execução de atividades orientadas
17h00-17h30	Conclusão e apresentação dos trabalhos realizados Debate em grande grupo
17h30-18h15	Atividades livres nas diferentes áreas da sala

(adaptado de PAG 2015/2016)

3.2.3. Organização da equipa educativa

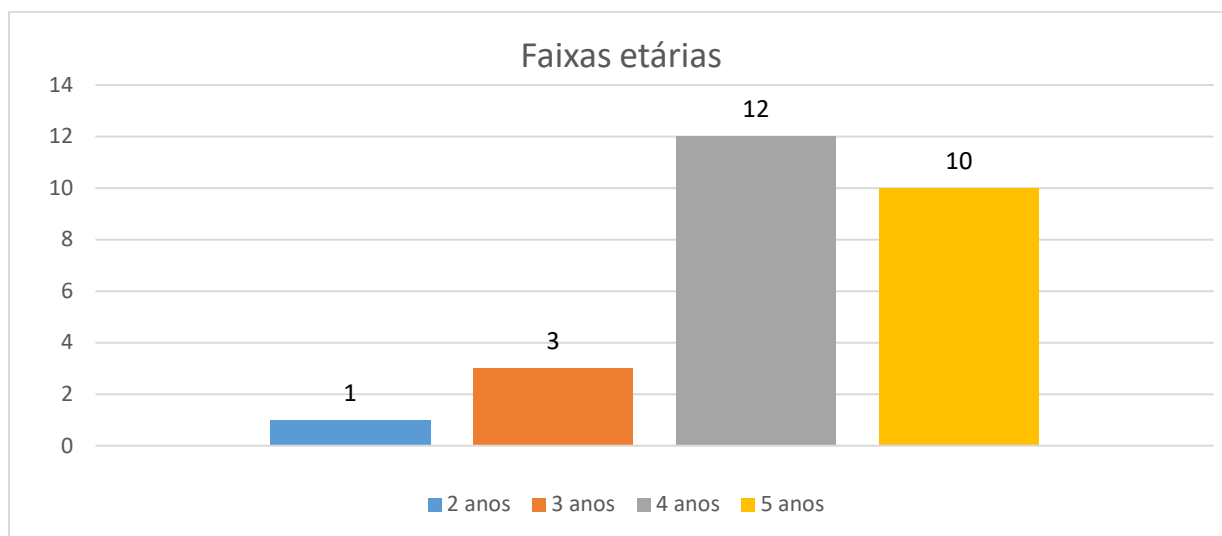
No que concerne aos recursos humanos da sala da Fantasia, esta usufrui de duas educadoras e duas auxiliares de ação educativa que providenciam apoio direto às educadoras nas rotinas quotidianas e nos recreios. O horário das educadoras encontra-se dividido por turnos, sendo que uma desenvolve a sua atividade pedagógica no turno da manhã e a outra no turno da tarde, sendo que, normalmente, fazem a passagem de turno em 15 minutos. Para além disto, as atividades de enriquecimento curricular são operacionalizadas por professores com formação específica.

3.2.4. O grupo da sala da Fantasia

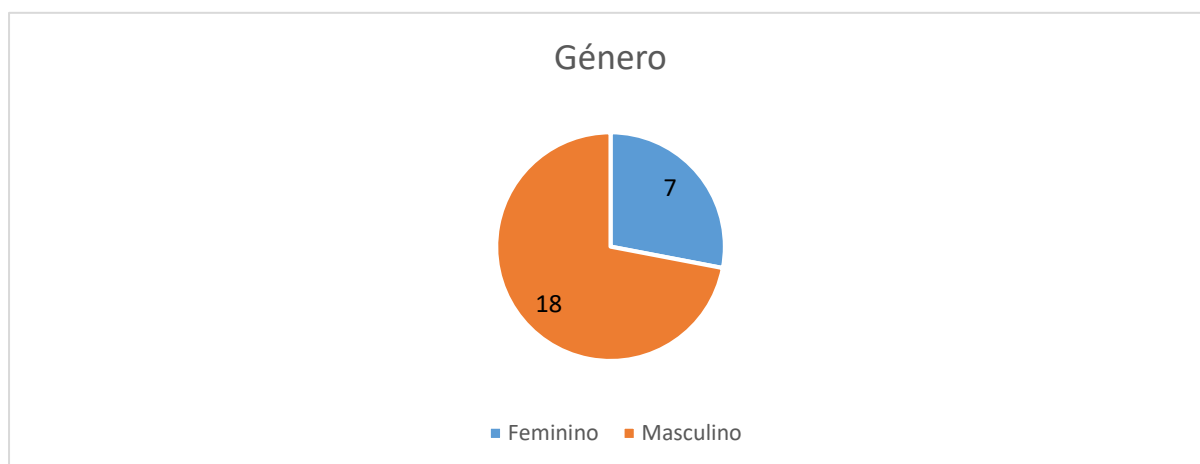
A seguinte caracterização das crianças da sala da Fantasia é alicerçada pela observação presencial, no período decorrente da minha intervenção pedagógica na mesma sala, nas conversas informais com a educadora cooperante, com as auxiliares da ação educativa e pais/encarregados de educação e pelo Projeto Anual de Grupo (PAG).

O PAG (2015/1016) da sala da Fantasia foi gizado tendo em consideração as OCEPE (1997), adaptando os objetivos enunciados nas mesmas às características do grupo e do meio onde o mesmo se insere, nomeadamente as potencialidades e necessidades a nível do desenvolvimento cognitivo, sócio-afetivo e psicomotor. É evidente, ao analisar o PAG, a influência que o PEE deteve na sua criação, sendo as prioridades educativas: o desenvolvimento de hábitos de leitura, a aquisição de competências pessoais e sociais, o incentivo à adoção de medidas ecológicas e a promoção da Matemática.

Como foi mencionado, a recolha de dados através da observação, das conversas informais, da análise das fichas de caracterização individual e do PAG, auxiliou a caracterização do grupo e respetivas famílias o que, por sua vez, permitiu ao educador encontrar respostas mais adequada ao contexto do grupo e de cada criança em particular. O grupo da sala da Fantasia é um grupo bastante heterogéneo constituído por 25 crianças, nascidas nos anos compreendidos entre 2010 e 2012, sendo que, no início da minha intervenção pedagógica, a sua faixa etária se situava entre os dois e os cinco anos de idade (cf. Figura 13).

Figura 13 - Faixas etárias das crianças da sala da Fantasia

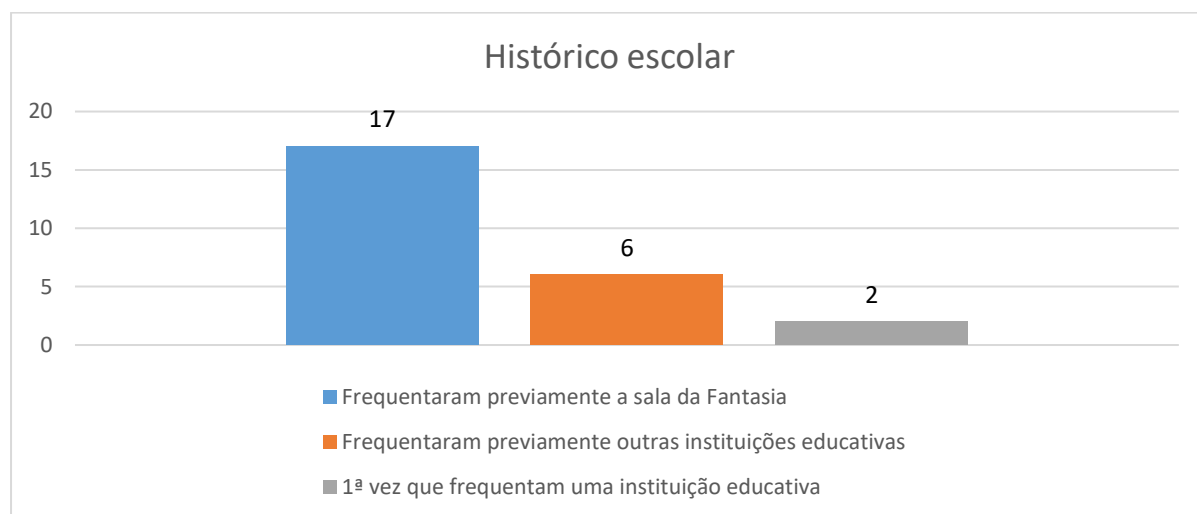
Este grupo é maioritariamente masculino visto que, das 25 crianças que o compõem, 18 pertencem ao sexo masculino e sete, ao sexo feminino (cf. Figura 14).

Figura 14 - Constituição das crianças da sala da Fantasia relativamente ao género

A maioria dos membros do grupo frequentou no ano passado a mesma sala; no entanto, existem oito crianças que passaram a integrá-lo, sendo seis provenientes de outras instituições educativas e duas que começaram este ano pela primeira vez a frequentar uma instituição de cariz educacional (cf. Figura 15). No momento da minha entrada no contexto educativo, as crianças que começaram pela primeira vez a constituir este grupo já se encontravam bem

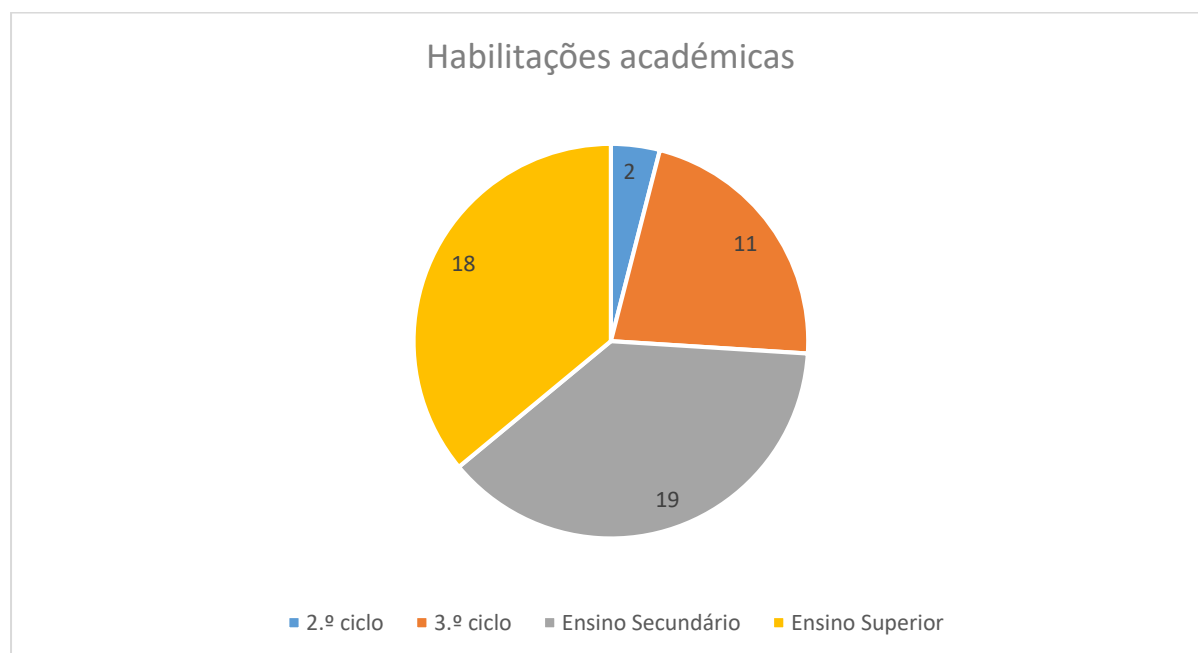
integradas no mesmo, sendo que apenas uma ainda se demonstrava renitente em deixar o pai, apresentando também dificuldades de relacionamento com os outros colegas, dificuldades essas que conseqüentemente culminavam em expressões como “odeio a escola”. No entanto, com algum apoio e atenção ao bem-estar dessa criança, rapidamente a situação foi ultrapassada sendo que, findo o meu período de estágio pedagógico, a criança estava plenamente integrada no grupo.

Figura 15 - Histórico escolar das crianças da sala da Fantasia



Quanto à área de residência, a grande maioria das crianças deste grupo habita no concelho do Funchal, existindo apenas três exceções, sendo que duas residem no concelho do Caniço e uma no concelho de Câmara de Lobos.

Como sabemos, a condição social familiar é um fator influenciador da educação e do bem-estar das crianças e, por este motivo, torna-se crucial ter em consideração e conhecer o contexto sociofamiliar das crianças, tal como preconizado nas OCEPE (1997). Esta percepção irá auxiliar o educador a planear a sua ação educativa, de modo a que esta seja intencionalmente direcionada no sentido de colmatar as necessidades das crianças e de potenciar as suas capacidades. No que concerne às famílias das crianças deste grupo, podemos afirmar que a grande maioria se enquadra num nível social médio-alto, sendo provenientes de famílias estruturadas. No entanto, três crianças têm como encarregado de educação um familiar terceiro. Quanto às habilitações académicas dos pais, a grande maioria concluiu o Ensino Secundário ou o Ensino Superior (cf. Figura 16), sendo a percentagem de pais com nível de escolaridade inferior ao 3.º Ciclo do Ensino Básico muito reduzida.

Figura 16 - Habilitações académicas dos pais

Respetivamente à situação profissional dos pais, cerca $\frac{4}{5}$ de encontram-se empregados, sendo que apenas 7 estão em situação de desemprego. Quanto ao agregado familiar, dez das crianças têm um irmão, sendo que dentro destas 10, em oito dos casos esse irmão frequenta a mesma instituição escolar. Por sua vez, as restantes crianças são filhos únicos ($\frac{3}{5}$).

Passando agora a analisar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças da sala da Fantasia, este grupo é caracterizado pelo seu dinamismo e exaltação e, conseqüentemente, segundo o PAG, estas particularidades traduzem-se em dificuldades no cumprimento de regras e das normas de convivência, comportamentos transversais a todas as faixas etárias, mas mais proeminentes no sexo masculino. Foi constatado através da observação, e confirmado no PAG, que a maioria das crianças manifestava dificuldades em lidar com os seus sentimentos e emoções, gerando-se assim situações de conflito, que as crianças não conseguiam resolver sem a presença constante do adulto para gerir e mediar a situação.

Ao nível da Expressão e Comunicação, no domínio da linguagem, este grupo apresenta-se comunicativo e expressivo; no entanto, a sua maioria exibe um vocabulário elementar. Cinco crianças deste grupo apresentam algumas dificuldades de articulação, tornando a sua linguagem, por vezes, pouco perceptível. Uma destas crianças frequenta sessões de terapia da fala, no Centro de Desenvolvimento da Criança. Como este grupo tem crianças com idades bastante díspares é necessária a intervenção do adulto para refrear a sobreposição das crianças

mais velhas. Contudo, todo o grupo aprecia ouvir histórias e as crianças da faixa etária compreendida entre os quatro e os cinco anos são capazes de as recontar com sequência e pormenor. Quanto à Expressão Plástica, o grupo mostra-se curioso e recetivo à exploração de novas e diferentes técnicas prezando também a exploração e diferentes materiais. Aquando do início da minha intervenção, duas crianças não demonstravam ainda noção do esquema corporal através do desenho, situando-se na fase de garatuja.

Relativamente à Expressão Dramática, o grupo envolve-se com prazer em jogos de representação, recriando situações do quotidiano e outras, utilizando a sua imaginação para se expressar dramaticamente.

No que concerne à Expressão Físico-Motora, no campo da motricidade global, o grupo, na sua maioria, demonstra uma boa postura corporal, coordenação motora e equilíbrio, tanto estático como dinâmico. No entanto, em relação à motricidade fina, algumas das crianças do grupo das mais novas apresentam ainda dificuldade na preensão de materiais e objetos.

Dentro da área de Conhecimento do Mundo, é possível inferir que todas as crianças, como é natural, manifestam curiosidade pelo meio que as circunda, estando sempre dispostas a complementar a informação que já possuem.

Na área da Expressão Musical, as crianças expressam prazer a ouvir canções, bem como a acompanhá-las cantando, gesticulando e dançando.

Este grupo usufrui ainda do contacto com a língua inglesa, através da atividade de enriquecimento curricular de Inglês. Durante este período, verifica-se que a grande maioria das crianças gosta de aprender a nova língua; porém, duas crianças apresentam alguma resistência e a criança de dois anos releva, naturalmente, dificuldade em permanecer atenta a ouvir durante o período da atividade curricular.

Ao nível da alimentação, a maioria do grupo apresenta alguma dificuldade na aceitação de certos alimentos, como legumes, fruta e peixe.

Perante esta avaliação do grupo, a equipa educativa considerou que o mais pertinente seria investir na área de Formação Pessoal e Social, de modo a promover a aquisição de competências sociais e regras para a utilização dos espaços e para a convivência grupal. Para tal, foram gizados quatro objetivos prioritários: a) minimizar a conflituosidade entre pares; b) melhorar a empatia para com os outros; c) interiorizar regras de boa educação e convivência social; e d) saber estar à mesa e respeitar os colegas.

3.2.5. Da entrada no contexto à formulação da questão

As duas primeiras semanas do meu projeto de investigação-ação foram dedicadas à recolha de dados, através das técnicas e dos instrumentos já explanados anteriormente. Este processo de familiarização com o contexto e de o olhar criticamente foi, sem dúvida, imprescindível para chegar a uma questão-problema significativa e adequada para o contexto em questão. Primariamente emergiram do contexto duas grandes problemáticas: a falta de liberdade proporcionada às crianças para escolherem o seu percurso educativo e uma lacuna a nível de autonomia na gestão das suas emoções e na resolução de conflitos. Optei por aprofundar a segunda problemática, sendo a questão resultante a seguinte:

Como podem as crianças da sala da Fantasia desenvolver a autonomia na gestão das emoções e na resolução de conflitos?

Escolhi esta temática por ser a que considerei mais pertinente para o contexto. Na segunda semana, ainda dedicada à observação, a temática para a minha questão de investigação já se encontrava definida, visto que era considerável o número de conflitos existentes entre as crianças e perceptível a forma como as suas emoções contribuía para a sua ocorrência:

OD1 tinha dificuldades [na tarefa que estava a ser realizada], sendo que rapidamente ficou frustrado e bateu na boca do S1. Quando me aproximei dizendo que o seu comportamento não tinha sido certo e que ele devia pedir desculpa, ele não o quis fazer começando a chorar e dizendo que não gostava de pedir desculpa. (Diário de Bordo, 14 de outubro de 2015)

Incidentes como este ajudaram-me a encontrar e aclarar a minha questão-problema. Para além disto, notava que a equipa educativa tratava com alguma indiferença as questões relacionadas com as emoções, ignorando frequentemente o que a criança estava a sentir e a sua justificação sobre o que a havia levado a sentir-se desse modo. Ao nível da resolução dos conflitos as crianças recorriam sistematicamente ao adulto para os resolverem. A equipa educativa da sala, na grande maioria das vezes, resolvia o problema dando uma ordem gritada, não ouvindo o segundo educando envolvido no conflito, ou, se alguma criança já se encontrava, infelizmente, quase como que rotulada de “malcomportada”, a culpa era remetida para essa criança. Outra atitude a que assisti foi um menino dirigir-se a uma das auxiliares e informá-la que outra criança lhe havia batido, ao que a resposta do adulto foi que a criança lhe fizesse o mesmo. Este tipo de atitudes, segundo Goleman (2003), além de influenciarem negativamente a criança, não permite o desenvolvimento da sua autonomia. A par desta conjuntura, o PEE S.E.R. – Sentir,

Envolver, Realizar – remete para estas questões pretendendo promover a “capacidade da criança em lidar de forma adaptada com o seu mundo das emoções” (PEE, 2012/2016, p. 6), sendo um dos seus objetivos “incluir uma componente pedagógica centrada na gestão da inteligência emocional” (*ibidem*, p. 7).

Por tudo o que foi mencionado, decidi trabalhar esta questão, uma vez que acredito que a autonomia na gestão emocional e na resolução de conflitos são componentes importantes para o desenvolvimento holístico da criança e que, por vezes, acabam por serem vistos como secundários. Esta visão desconsiderada destas áreas, a meu ver, deve-se também à sobrevalorização das áreas de Português e de Matemática, promovidas pelo Ministério da Educação e Ciência, com o intuito de melhorar o rendimento escolar dos educandos. No entanto, estudos comprovam que o sucesso escolar “depende, numa surpreendente medida, de características emocionais formadas anos antes de a criança entrar para a escola” (Goleman, 2003, p.215).

Em suma, acredito que, como educadores, é nosso dever certificarmo-nos de que as crianças, ao saírem da Educação Pré-Escolar, possuam estas competências emocionais e de resolução de conflitos, visto que estas são sem dúvida cruciais para a sua formação holística. No próximo subcapítulo, será feita a revisão preliminar da bibliografia que ajudará a compreender a importância destes assuntos para o desenvolvimento da criança.

3.2.6. Do estudo da temática à ação intencional

No nosso quotidiano, convivemos constantemente com emoções. Assim, pode-se dizer que todas as pessoas conhecem intimamente este termo. Sroufe (2000) define-o como uma reação subjetiva a um evento, caracterizada pela experiência psicológica e pela mudança do comportamento que é exteriorizado.

No entanto, as emoções são frequentemente referidas como algo negativo que interfere com a eficiência cognitiva. Esta conceção de emoção está relacionada com aspetos biológicos, uma vez que as funções cognitivas fazem parte do sistema nervoso central e as emoções incluem-se no sistema nervoso autónomo, o qual é mais primitivo (Seeley, Stephens, & Tate, 2007). Contudo, na década de noventa, começaram a surgir estudos que comprovam a importância que as emoções detêm na promoção do desenvolvimento e da adaptação (Schaffer, 2006). Acrescente-se, ainda, que “uma perturbação emocional contínua pode criar défices nas faculdades intelectuais da criança, diminuindo a sua capacidade de aprender” (Goleman, 2003, p.49). Deste modo, torna-se crucial que as crianças aprendam acerca das emoções e que esta

aprendizagem ocorra, sobretudo, no contexto das relações, ou seja, na interação com “o outro”. Nesta interação, as crianças não só observam como outros indivíduos gerem as suas emoções, como também o efeito que o seu comportamento emocional produz nos outros (Schaffer, 2006).

Esta aprendizagem emocional é muitas vezes remetida para o contexto familiar; porém, todos os intervenientes do processo educativo da criança têm a responsabilidade de contribuir para a mesma. Os educadores, principalmente no mundo hodierno em que as crianças passam grande parte do seu tempo na instituição educativa, devem ter esta preocupação, pois, como nos diz Gardner (1983), existe mais do que um tipo de inteligência, sendo uma delas, a pessoal, em que se enquadra esta temática (citado por Goleman, 2003). As OCEPE (1997) sustentam a importância desta inteligência, contemplando o seu desenvolvimento na área de conteúdo de formação pessoal e social. Torna-se, então, crucial compreender o que é a inteligência/competência emocional, que segundo Schaffer (2006) se define como a habilidade de um indivíduo em lidar com as suas emoções e com as emoções de outras pessoas. Para tal, são necessárias duas competências básicas: ter conhecimento das nossas próprias emoções e saber como geri-las.

Relativamente ao conhecimento das suas próprias emoções, também denominado de autoconsciência, as crianças têm de aprender como cada emoção se sente, o que a provoca, como a exprimir e como denominá-la para poderem falar sobre o que estão a sentir (Goleman, 2003; Schaffer, 2006). As crianças começam a falar das suas emoções por volta do fim da segunda metade do seu segundo ano de vida. Assim, as crianças que estão no início da Educação Pré-Escolar já são capazes de exprimir as suas emoções utilizando vocábulos como *feliz*, *triste*, *zangado* e *medo*. O vocabulário emocional das crianças cresce rapidamente, por volta dos três anos de idade, sendo que por volta dos seis anos já utilizam termos como *chateado*, *nervoso*, *relaxado*, entre outros (Schaffer, 2006).

No que diz respeito à gestão das emoções, é esperado que as crianças lidem de uma maneira apropriada com as mesmas. O modo apropriado de gerir as emoções está dependente do meio cultural onde a criança se encontra inserida, visto que cada sociedade tem as suas próprias regras comportamentais e formas aceitáveis de expressão de sentimentos. O educando tem de reconhecer, então, a emoção, mas não se “deixar levar” completamente por ela. Por exemplo, no caso da ira, é preciso que a criança aprenda que bater não é uma manifestação aceitável. É importante referir que, na primeira infância, a criança já começa a aprender como se acalmar a si própria, sendo claro que essa aprendizagem vai sendo refinada com o passar dos anos e com a maturação dos lóbulos frontais (Goleman, 2003; Schaffer, 2006).

Como já referi, as crianças aprendem acerca das emoções no contexto relacional. Assim, o modo como se lida com os sentimentos expressados pelos educandos influencia a sua aprendizagem. O educador tem, então, que prestar especial atenção à forma como atende às necessidades emocionais da criança. Ignorar os seus sentimentos não é um caminho frutífero a seguir. As perturbações emocionais não podem ser vistas como algo sem importância e, ao desconsiderar essas situações, estamos a perder momentos valiosos de aprendizagem emocional. Outra forma inadequada de lidar com sentimentos negativos, por exemplo, é tentar resolver todos os problemas pela criança ou tentar suborná-la para esta deixar de estar zangada ou triste. Tais atitudes não promovem a autonomia emocional. Por outro lado, não respeitar os sentimentos da criança, não a deixando explicar o que sente e porquê, castigando-a é claramente um comportamento erróneo. O educador deve agir de modo a transformar a situação perturbadora numa oportunidade de aprendizagem, ou seja, deve ouvir o que a criança tem para dizer e ajudá-la a interpretar esses sentimentos e quais foram as circunstâncias que levaram a tal (Goleman, 2003). O docente deve, igualmente, oferecer alternativas positivas para a expressão dessas emoções e para que a criança se acalme a si própria. Por exemplo, se uma criança está triste porque lhe tiraram o brinquedo com que estava a brincar, essa tristeza pode-se transformar em ira e a criança sentirá o impulso de bater na outra. Nesta situação, o educador tem um papel de mediador, apresentando alternativas de comportamento, como por exemplo, em vez de agredir a outra criança, falar com ela primeiro expressando-se como se sente. Desta forma, conseguimos auxiliar a criança sem comprometer a sua autonomia. Neste campo de trabalho, autonomia é entendida como “um processo que se constitui relacionado aos modos de vida das crianças em interação social” (Dias, 2005, p. 370). Parte-se do pressuposto que não se é autónomo de forma isolada, mas sim dentro de uma determinada cultura e é através do diálogo com esse contexto que a criança constrói a sua autonomia, pretende-se, então que a criança seja capaz de tomar decisões por si própria de forma “consciente, livre e responsável” (*ibidem*, p. 370). Esta autonomia não é só imprescindível ao nível da gestão das emoções, como também o é em termos de resolução de conflitos.

Os conflitos fazem parte do nosso quotidiano, visto que vivemos em comunidade e embora sejam entendidos maioritariamente como algo negativo os conflitos constituem momentos de aprendizagem (Araújo, 2008). Para tal, é necessário identificá-los e problematizá-los através do diálogo. Deste modo, existe um processo de argumentação cooperada entre as crianças e o educador que levará gradualmente à conquista da autonomia (Dani, 2009). Um outro aspeto a ter em consideração é como as emoções influenciam e proporcionam esses conflitos. É necessário que as crianças identifiquem e reconheçam as

emoções que surgem no contexto do conflito, para compreenderem as causas dos conflitos, assim como os sentimentos e as razões do outro elemento envolvido. A criação de um ambiente favorável à partilha e discussão de conflitos e emoções torna-se crucial, visto que permite ao educando expressar-se e ouvir os pontos de vista dos colegas, contribuindo para o desenvolvimento da empatia (*ibidem*). Quando isto não acontece, deixamos as crianças entregues às suas emoções e impulsos, sendo que a primeira resposta perante um conflito será provavelmente a agressão. Uma outra maneira de não se aproveitar os conflitos para desenvolver a autonomia é quando o docente tenta evitar que o conflito aconteça ou quando intervém rapidamente de modo a resolvê-lo (Santos, Prestes, & Freitas, 2014). Deste modo, desaproveitam-se estes momentos passíveis de desenvolver a autonomia das crianças. Para potencializar estas oportunidades, transformando-as aprendizagens, o educador, em vez de condenar e reprimir, deve iniciar um diálogo com os educandos (Araújo, 2008). Neste diálogo, não se pretende que o docente seja o protagonista, mas sim um mediador, implicando as crianças na procura de soluções para o conflito. O educador deve incentivar a resolução de problemas, sem se impor como uma figura de autoridade. Em vez disso, deve integrar-se como mais um membro do grupo e “resolver o conflito juntamente com as crianças”, apresentando soluções alternativas, quando necessário (Santos, Prestes, & Freitas, 2014, p. 250). Esta atitude, por parte do docente, de respeito mútuo e cooperação ajuda o desenvolvimento da autonomia das crianças, que devem começar a resolver os seus conflitos desde cedo, bem como auxilia os educandos a controlarem os seus impulsos e a atentarem para o ponto de vista do outro e para os seus sentimentos (*ibidem*).

Estas competências levam ao desenvolvimento da empatia que, segundo Brickman & Taylor (1991), “é a capacidade que permite à criança compreender os sentimentos dos outros por os poder relacionar com sentimentos que ela própria já experimentou” (p.17). Podemos ser levados a pensar que as crianças de idade pré-escolar expressam mais o egocentrismo do que a empatia; contudo, uma observação atenta revela momentos de empatia entre crianças muito novas (*ibidem*).

Concluindo, a aquisição da autonomia por parte das crianças é sempre um dos objetivos da Educação Pré-Escolar. Para além disto, encontram-se definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), objetivos que se relacionam com as temáticas que vem sendo abordadas, como os que constam na secção I, artigo 5, alíneas *a*, *b*, *d* e *e*. O desenvolvimento da autonomia na gestão das emoções e na resolução de conflitos contribui para que se atinjam esses objetivos. Assim sendo, o educador não pode ignorar a sua importância, uma vez que é crucial para a formação holística da criança. Esta autonomia, como

qualquer outra área de conteúdo, deve ser trabalhada de forma intencional e sistemática, sendo alvo de análise e de reflexão e não apenas algo que o docente aplique de um modo empírico. No seguinte capítulo explicitar-se-ão as estratégias que serão desenvolvidas com o intuito de levar as crianças deste contexto a conseguirem conquistar essa autonomia.

3.2.7. A ação intencional

3.2.7.1. Direcionada para responder à questão de investigação-ação

Com o intuito de resolver a problemática encontrada no contexto, foram desenvolvidas diversas estratégias de intervenção pedagógica, que dispuseram, como suporte da revisão literária explanada no subcapítulo anterior.

A primeira estratégia por mim desenvolvida foi transversal a todo o período de estágio e tratou-se da criação de um ambiente apoiante. O ambiente vivido na sala era maioritariamente diretivo, sendo que os adultos detinham, praticamente, todo o controlo e os métodos de orientação das crianças consistiam no recurso a críticas pesadas e a castigos, o que não contribuía para a aquisição de autodomínio por parte delas (Brickman & Taylor, 1991). Por oposição, pretendi criar um ambiente na sala de carácter apoiante, ou seja, onde o controlo fosse partilhado entre a criança e o adulto. Neste sentido, procurei sempre ouvir a criança em todas as suas linguagens e escutar a mensagem que esta estivesse a transmitir. A orientação das crianças foi, então, feita com respeito pelas mesmas, sendo ouvida a sua opinião numa perspectiva de resolução de problemas. Segundo Brickman e Taylor (1991), este tipo de ambiente proporciona o “desenvolvimento das capacidades de confiança, autonomia, iniciativa, empatia e auto-estima das crianças” (p.21). Considero que estas capacidades são cruciais para o trabalho de questões relacionadas com as emoções e a resolução de conflitos e, deste modo, trabalhei para criar este ambiente na sala de atividades. A atitude que adotei foi a de mediadora, em oposição ao papel de autoridade que impõe o controlo. Assim sendo, pretendi apoiar as crianças na tomada de consciência dos seus atos e dos efeitos dos mesmos, bem como apresentar soluções para as resoluções dos conflitos. Desta forma as crianças começaram a ser capazes de aprender que “o domínio sobre si próprias provém delas mesmas” (*ibidem*, p.35)

Para a criação de tal ambiente na sala foi necessário que o educador agisse como um modelo. Esta estratégia não esteve somente direcionada para as crianças, mas também para a restante equipa educativa que constitui a sala. Ao longo da minha prática pedagógica, intentei proporcionar às crianças um modelo correto de gestão das suas emoções e resolução dos seus

conflitos. As crianças também aprendem através de exemplos. Se dizemos a uma criança para tentar ficar calma, mas quando algo acontece gritamos, estamos a enviar-lhe sinais confusos. O educador deve proporcionar um exemplo que as crianças possam seguir e o seu diálogo deve ser congruente com as suas ações (Brickman & Taylor, 1991; Goleman, 2003). Tendo isto em mente, quando ocorriam situações de conflitos ou de expressão de emoções, mantive constantemente uma postura calma, encorajando a criança a resolver o problema no momento, convertendo a situação numa oportunidade de aprendizagem, ao invés de envergonhar e castigar os educandos, evitando-se assim juízos de valor sobre as crianças quando estas têm um comportamento menos aceitável.

O A₁ e o S₁ estavam a brincar com os legos sendo que o S₁ construiu uma torre maior do que ele mesmo. O A₁ destruiu-a sem querer e o S₁ começou a chorar, aproximei-me e pedi ao A₁ que explicasse o que se tinha sucedido. O A₁ disse que tinha sido sem querer, pediu desculpa e os dois começaram a refazer a torre de legos. (Diário de Bordo, 14 de outubro de 2015)

Seguindo a mesma linha de pensamento, foi operacionalizada uma ação educativa de natureza dialógica, tendo como fundamentos o respeito mútuo, a compreensão, a cooperação e a fomentação da autonomia da criança. Esta interação adulto-criança, segundo Brickman e Taylor (1991), detém um papel fundamental no desenvolvimento do educando. Para além disto, Puig (1998) citado por Dias (2005), defende que este diálogo e a autonomia são condições básicas para a construção de formas de convivência pessoal e coletiva. Assim, o mesmo foi permanentemente estabelecido de forma intencional e sistemática de modo a contribuir para a resolução da questão-problema encontrada. Para tal, as crianças foram implicadas na procura da solução dos conflitos que surgiram naturalmente no contexto e, quando foi necessário, intervim para apresentar soluções alternativas, criando, assim, uma reflexão conjunta para chegar a uma conclusão satisfatória (Santos, Prestes, & Freitas, 2014).

Uma outra estratégia transversal ao meu período de prática pedagógica foi o estabelecimento de regras. Apesar de a equipa educativa considerar que a grande maioria das crianças apresentava dificuldades em cumprir regras, a verdade é que não existiam regras definidas, sendo assim, as crianças desconheciam as regras da sala. Para colmatar esta necessidade, planeei criar as regras com as crianças da sala da Fantasia. Aproveitei uma situação espontânea para explorar as regras de convivência:

Voltamos à sala, o F₂ estava a chorar porque a M₃ lhe tinha batido, aproveitei este incidente já que íamos trabalhar as regras, pedi para ficarem à frente e dizer aos amigos o que se tinha passado,

depois de ambos exporem o seu caso, perguntei se estava certo bater nos amigos, ao que todos responderam-me que não. (Diário de Bordo, 3 de novembro 2015)

De seguida, questioneei sobre como se deveria agir quando tínhamos feito algo de que nos arrependíamos, o B apressou-se a dizer que devíamos pedir desculpa. Desta forma, a M₃ pediu desculpa ao F₂ e deu-se início ao diálogo sobre porque eram necessárias regras e quais deveriam ser as regras da nossa sala. Foram diversas as regras sugeridas, entre as quais: “Não bater nas pessoas” (M₁); “Não jogar os livros da biblioteca” (R₁); “Não deitar lixo para o chão” (F₁); “Não dar dentadas nas costas” (S₁); “Não correr nas escadas” (S₂), entre outras (cf. Apêndice 3).

Como algumas das regras que eu considerava importantes não surgiram em diálogo, apresentei algumas imagens alusivas à partilha de brinquedos, à arrumação da sala e ao alinhamento correto durante o “comboio”. Assim, questioneei as crianças quanto ao que estava a acontecer nas imagens e se as atitudes das crianças nas imagens eram corretas ou erradas. Após esta interação verbal, foram dramatizadas determinadas situações de modo a que todos entendessem como deveriam agir, por exemplo, no caso de quererem brincar com um brinquedo que estava a ser utilizado por outra criança. Sugerindo-lhes que deveriam pedir primeiro, em vez de retirar à força esse brinquedo, as duas crianças tentariam então chegar a um consenso. A dramatização foi, assim, utilizada para a promoção do diálogo, porém, não se encerrando nesta função. Segundo as OCEPE (1997), através da Expressão Dramática o educando descobre-se a si próprio e ao outro, afirmando-se nessa relação e desenvolvendo-se socialmente. Dias (2008), citado por Almeida (2012), concorda com esta linha de ideias, defendendo que no jogo simbólico a criança desenvolve a sua personalidade e relações interpessoais. Deste modo, as dramatizações proporcionaram às crianças momentos em que estas puderam expressar os seus sentimentos e emoções, bem como simular conflitos e as suas possíveis resoluções.

Posteriormente, as crianças ilustraram as regras da sala (cf. Figura 17) e estas foram afixadas e assinadas por todos os elementos do grupo através da respetiva impressão digital. Desta forma, tentei criar um ambiente estruturado, onde todas as crianças do grupo conhecessem bem as regras enunciadas. Como pensava, este ambiente não foi construído repentinamente, mas foi o culminar da paciência diária, através da negociação dialogada e da resolução de conflitos que permitiram a criação de uma “referência comum” (Brunner & Haste, 1987, p.23). Pode-se afirmar, então, que foram

utilizadas neste contexto técnicas indutivas para a regulação do comportamento, tais como a determinação de limites, a demonstração de consequências lógicas, sempre acompanhadas de uma explicação igualmente coerente e tomando em conta as opiniões de cada criança (Papalia, Olds, & Feldman, 2001).

Figura 17 – Regras da sala ilustradas



Foi utilizada também como estratégia a leitura de livros (narrativa), que, por si só, tem a capacidade de envolver as crianças na ação, mas com o distanciamento afetivo suficiente para que estas possam apreciar as situações, eventos, emoções e decisões. Simultaneamente, a narrativa faz com que as crianças se sintam quase como parte da história, identificando-se, muitas vezes, com os protagonistas. Através das narrativas, é possível organizar a complexidade do real, inicialmente, com oposições de categorização simples (como, por exemplo, bom/mau, justo/injusto) que, gradualmente, se vão complexificando (Egan, 1994, citado por Roldão, 2004). Deste modo, aproveitei a exploração das narrativas para, por exemplo, perguntar à criança como achava que a personagem se estava a sentir, ou como reagira a personagem a certo estímulo, e se considerava a sua atitude certa ou errada. Deste modo, foi possível promover o ambiente de diálogo acima explanado.

Foram utilizadas várias histórias, nomeadamente, uma adaptação para português, realizada por mim, do livro *Have you filled a bucket today?*, um livro da autoria de Carol McCloud (cf. Apêndice 3). Resumidamente, esta história – cujo título se traduz em português para *Já encheste um balde hoje?* – explica que todas as pessoas têm um balde e, embora este seja invisível, ele está sempre presente. Este balde tem como propósito único carregar os

pensamentos e sentimentos positivos que temos sobre nós próprios, ou seja, quando estamos felizes e bem o nosso balde está cheio, caso contrário o balde encontrar-se-á vazio. Para conseguirmos encher o nosso balde, basta uma demonstração de amor, ou fazer ou dizer algo bondoso. Contudo, se dissermos coisas más, se gozarmos de alguém ou se ignorarmos uma pessoa, estamos a esvaziar o seu balde e, conseqüentemente, o nosso. Após a leitura e exploração da história, era altura de tornarmos os nossos baldes visíveis, o que foi conseguido através de um prato de papel. O primeiro passo foi a decoração do mesmo. Para tal, as crianças puderam escolher se o preferiam pintar livremente, recorrendo a fita de pintor, ou, utilizando berlindes. Após esta divisão, começou-se a decoração dos futuros baldes (cf. Figura 18). Estes baldes tinham como intuito a criação de um sistema de reforço positivo, sendo esta estratégia igualmente transversal a todo o período de estágio.

Figura 18 – Construção dos baldes



Frequentemente, assistimos a situações em que um adulto pune uma criança uma criança por um comportamento indesejável. Uma das problemáticas resultantes desta conduta é que se acaba por recompensar a criança com atenção quando esta apresenta um comportamento desapropriado; e, quando esta se comporta adequadamente, esse comportamento é normalmente ignorado pelo adulto (Papalia, Olds, & Feldman, 2001). Para além disto, tais atitudes por parte do adulto não só podem enfraquecer a autoconfiança da criança (Morris, 2011), mas também levar a criança a pensar que a violência física ou verbal é uma resposta aceitável e eficaz para resolver os seus problemas. O reforço positivo surge, então, como uma possível solução, apoiada pelos investigadores que comprovaram que “as crianças habitualmente aprendem mais se forem reforçadas pelos comportamentos adequados” (Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p. 369). Para que este sistema se torne eficaz, a criança deve entender o reforço como algo recompensador e deve receber o reforço de forma constante e consistente. Pretende-se, assim, que a criança vá gradualmente conquistando o seu próprio reforço interno, isto é, o sentir-se bem, como “uma sensação de prazer ou de dever realizado” (*ibidem*, p. 369).

O reforço positivo na sala da Fantasia, foi operacionalizado através dos baldes referidos anteriormente, sendo que cada criança tinha o seu balde afixado na sala (cf. Figura 19) e quando realizava uma boa ação, era recompensada com um pompom para “encher” o seu balde (cf. Figura 20).

Figura 19 – Afixação do balde



Figura 20 – Colocação de pompom no balde



O grupo de crianças respondeu de forma deveras positiva, tanto à história, como ao sistema de reforço criado, sendo que chegavam a utilizar esse mesmo sistema como modo de resolver os conflitos. A título de exemplo, a M₂ tinha magoado o D₁, este (após a exploração

feita de como se deveria agir nestas situações, através de histórias, da dramatização e do diálogo) pediu à M₂ que lhe pedisse desculpa. Quando esta se recusou, o D₁ pegou no livro *Já encheste um balde hoje?*, que se encontra na biblioteca da sala de atividades, folheou o livro até à página que ilustrava um balde vazio e disse “M₂ assim o teu balde vai ficar assim”. A M₂ apressou-se a pedir desculpa, visto que sabia que ter o balde vazio significa que essa pessoa se sente triste. Deste modo, as crianças conseguiram resolver autonomamente o conflito, sem intervenção do adulto.

Recorreu-se igualmente à aprendizagem cooperativa que se constitui numa “metodologia na qual os alunos em grupos pequenos e heterogêneos se entrem ajudam no processo de aprendizagem e avaliam a forma como trabalham, com vista a conseguir objetivos comuns” (Lopes & Silva, 2010, p.144). Para a aprendizagem cooperativa se tornar, verdadeiramente, significativa é necessário que consista de cinco requisitos, sendo eles: a interdependência positiva; a responsabilidade individual e de grupo; a interação face a face; as competências sociais; e, a avaliação do trabalho em grupo (Johnson & Johnson, citado por Gouveia, 2012). Para este projeto foquei-me primordialmente no item ‘competências sociais’, focando as atitudes que cada criança deve ter aquando do trabalho em grupo:

Saber esperar pela sua vez; elogiar os outros; partilhar os materiais; pedir ajuda; falar num tom de voz baixo; encorajar os alunos; comunicar de forma clara; aceitar as diferenças; escutar ativamente; resolver conflitos; partilhar ideias; celebrar o sucesso; ser paciente e esperar; ajudar os outros (Lopes & Silva, 2010, p. 19).

Todas as competências acima explanadas vão ao encontro da questão-problema encontrada no contexto e, ao trabalharem cooperativamente, as crianças desenvolveram essas competências. Se a criança não tiver oportunidade de trabalhar em grupo, não será capaz de aprender como trabalhar cooperativamente. Zabala, assim como Perrenoud, citados por Araújo (2010) advogam, também, que o trabalho em grupo promove a cooperação e a socialização resultando numa interação enriquecedora entre todos.

A estratégia da aprendizagem cooperativa foi utilizada em atividades não diretamente relacionadas com a questão-problema encontrada. No entanto, tais atividades contribuíram para resolver a problemática encontrada, uma vez que deram possibilidade às crianças de pôr em prática as suas competências sociais. Uma das atividades em que foi utilizada a aprendizagem cooperativa intitulou-se “Vamos fazer manteiga!”. Esta atividade serviu também como mote para iniciar o diálogo sobre a amizade, visto que, para fazer a manteiga foi preciso a ajuda de

todos. Deste diálogo surgiram frases como:

Amigo é uma pessoa muito amigável com os meninos e simpático – F₂

(Ser amigo é) brincar com os amigos – R₃

(Ser amigo é) ajudar as pessoas – M₈

(Ser amigo é) não bater nos outros – J

(Ser amigo é) dar abraços às pessoas – M₆

(Ser amigo é) partilhar os carros – S₂

(Ser amigo é) ajudar os mais velhos – B

(Ser amigo é) cuidar dos animais – A₂

(Ser amigo é) não deitar lixo no chão – S₁

(Diário de Bordo, 17 de novembro de 2015)

As duas últimas frases serviram também para expandir esta interação verbal ao respeito pelos animais e pela natureza. Ainda neste mesmo dia, as crianças aprenderam a música *Eu tenho um amigo que gosta de mim* de Margarida Fonseca Santos. Recorreu-se à Expressão Musical, uma vez que a música possui qualidades apaziguadoras. Tal como nos diz Verdeau-Paillès (1981), a música acalma, alivia, traz paz a quem não tem descanso e consola aqueles que choram.

Foram ainda trabalhadas as narrativas *O Sapo e o Estranho* de Max Velthuijs e *Como te sentes?* de Anthony Browne. A primeira serviu de mote para a exploração dos elogios, do que é um elogio, de como nos sentimos quando recebemos um elogio; mas também de como nos sentimos quando alguém nos insulta (chama nomes), de como às vezes julgamos alguém sem conhecermos a pessoa e de como fazer amigos. Esta exploração foi conseguida através de perguntas como: *O Porco fez bem em chamar nomes ao Rato?*; *Como reagiu o rato?*; *Como é que o rato se tornou amigo deles?* (cf. Apêndice 5). Após esta interação oral, as crianças foram incentivadas para, a pares, partilharem com o restante grupo o que gostavam mais umas nas outras e fazerem o retrato do seu par:

Que o M₈ brinque comigo – S₂

Quando brincamos muito e ele ajuda-me e joga à bola – M₈

Ele é amigo de todos e o cabelo dele é bonito – F₂

Gosto de brincar com ele, dos sapatos, da camiseta, dos olhos e dos óculos dele – F₁

Brincar com o S₁ – A₁

Do nariz, dos olhos e de brincar – S₁

De brincarmos juntos, dos abraços – M₄

Quando me ajuda e brinca comigo e me dá abraços – T₃

(Diário de Bordo, 18 de novembro de 2015)

A segunda narrativa, intitulada *Como te sentes hoje?*, retrata as várias emoções que sentimos no nosso quotidiano, seja contentes, zangados, tristes, sozinhos, etc. Enquanto contava a história, fomos dramatizando a emoção em causa e, após o conto da mesma, falamos sobre o que nos fazia ficar felizes, irritados, aborrecidos, entre outros (cf. Apêndice 6). Esta história serviu para introduzir a área das emoções, uma nova área na sala de atividades cuja temática eram as emoções (cf. Figura 21). A construção desta nova área foi também um momento rico em aprendizagens, pois permitiu o diálogo sobre quais as necessidades que estiveram na sua origem. Nesta área, pretendeu-se emergir a criança em atividades que promovessem a autonomia na gestão das suas emoções, ou seja, que permitissem à criança falar sobre as suas emoções e acalmar-se a si própria. Deste modo, os materiais encontravam-se visíveis e acessíveis para fomentar a autonomia da criança. Entre os materiais desta área, constam a história supramencionada, garrafas calmantes com corantes e purpurinas, bolas antistress de diferentes texturas, massa de farinha com aroma a lavanda e cartões ilustrativos das diferentes emoções (cf. Figura 22). Posteriormente, foram adicionadas a esta área ilustrações elaboradas pelas crianças da sala da Fantasia com formas de resolver conflitos. Com esta área, as crianças podiam autonomamente explorar as suas emoções e acalmarem-se:

...conforme as crianças foram acabando (a atividade anterior), penso que sentiram necessidade de explorar a nova área, talvez por estarem muito agitadas com a visita do Pai Natal, a massa de lavanda, as bolas e as garrafas foram muito utilizadas, o que me deixou muito contente.

(Diário de Bordo, 24 de novembro de 2015)

Através da observação e, por conseguinte, da análise dos dados pude comprovar que a minha intervenção foi eficaz para este contexto.

...ainda durante este momento, o T₃ veio-me dizer que o B₁ e o M₈ estavam chateados. Quando fui lá e perguntei o que se passava o B₁ respondeu “Já resolvemos.” Perguntei, então, como tinham resolvido o conflito. Eles explicaram que o B₁ tinha, sem querer, batido no M₈, como resposta, o M₈ chamou-lhe um nome, seguidamente, o B₁ disse “não gosto que me chames isso” e o M₈ pediu desculpa e depois o B₁ também pediu desculpa, e assim resolveram autonomamente o conflito.

(Diário de Bordo, 30 de novembro de 2015)

Figura 21 – Área das emoções



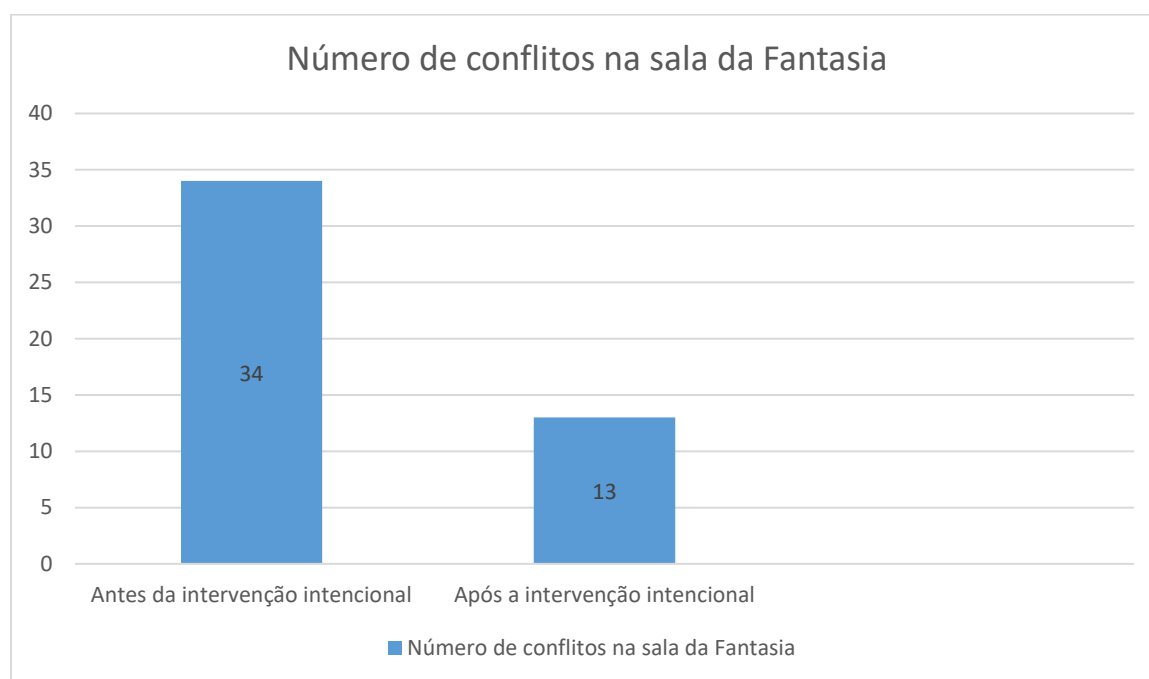
Figura 22 – Manipulação dos materiais presentes na área das emoções



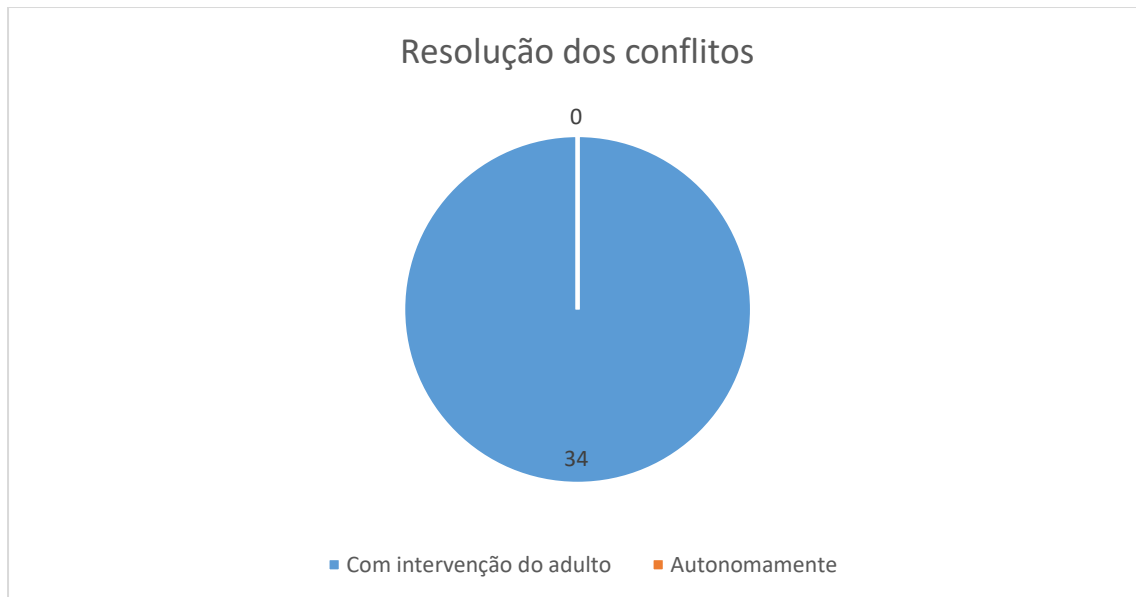
3.2.7.2. Balanço final

De modo a conseguir avaliar mais adequadamente os resultados das estratégias por mim desenvolvidas para dar resposta à problemática encontrada, decidi registar todos os conflitos por mim observados nas duas semanas prévias à minha intervenção direcionada para as emoções e repetir este exercício nas duas últimas semanas de estágio. Para além de registar o número de conflitos, registei também se foi ou não necessária a intervenção do adulto para a resolução dos mesmos, para assim compreender se as crianças tinham desenvolvido a sua autonomia.

Figura 23 - Número de conflitos na sala da Fantasia



Examinando a Figura 23, é possível concluir que o número de conflitos diminuiu em mais de metade; tendo, no entanto, ainda ocorrido um número significativo de conflitos observados. Contudo, como as seguintes figuras elucidam, precedentemente à intervenção nenhum conflito observado foi resolvido de uma forma autónoma (cf. Figura 24), e, após a intervenção, as crianças tornaram-se mais autónomas na resolução dos mesmos. É de salientar que cerca de $1/3$ dos conflitos observados foram resolvidos somente pelos seus intervenientes, o que é uma melhoria significativa tendo em conta que previamente nenhum dos conflitos era resolvido autonomamente (cf. Figura 25).

Figura 24 - Resolução dos conflitos antes da intervenção intencional**Figura 25** - Resolução dos conflitos após da intervenção intencional

Podemos concluir, então, que as estratégias de intervenção operacionalizadas surtiram o efeito desejado, e que, apesar de ainda subsistir um número significativo de conflitos e de conflitos não resolvidos autonomamente, com a sua aplicação contínua os mesmos serão

reduzidos a números vestigiais. Note-se que isto não significa que os resultados obtidos sejam semelhantes em todas as situações. As estratégias, previamente descritas, foram gizadas especificamente para o contexto da sala da Fantasia. Sendo assim, estes resultados são válidos para esse contexto; porém, num outro contexto podem já não o ser visto que cada contexto é singular.

3.2.7.3. Direcionada para a alimentação

A primeira atividade com a temática da alimentação intitulou-se “Gostinhos de Outono” e consistiu na prova de cinco frutos da época diferentes: diospiro, maçã, pera, uva e noz (cf. Apêndice 2). Posteriormente à degustação dos cinco frutos, as crianças elegiam o seu preferido, recortavam a sua fotografia e colavam-na na respetiva coluna (cf. Figura 26). Desta forma, foi possível explorar qual o fruto de Outono preferido pelo grupo, qual era o menos preferido, etc.

Figura 26 – Gráfico resultante da atividade Gostinhos de Outono



A segunda atividade prendeu-se com a roda dos alimentos, para tal foi visionada a curta-metragem *What if wild animals ate fast food?*, podendo-se traduzir para “E se os animais selvagens comessem *fast food*?” (cf. Apêndice 4). As crianças foram, seguidamente, questionadas acerca da mesma, chegando o grupo à conclusão de que os “animais estavam gordos”, uma vez que comiam “doces”, “gelados” e “chocolates” (Diário de Bordo, 10 de

novembro, 2015). Após esta discussão, três crianças foram buscar à área da casinha os alimentos de plástico, representados na curta-metragem. Estes foram organizados, um por cada criança, em duas categorias: saudável ou não saudável (cf. Figura 27). De seguida, os alimentos saudáveis foram organizados numa Roda dos Alimentos para a sala de atividades, criada pelas crianças tendo, por modelo, uma outra já existente. Deste modo, cada criança colocou um alimento no respetivo sector (cf. Figura 28).

Figura 27 – Separação dos alimentos em saudáveis ou não saudáveis



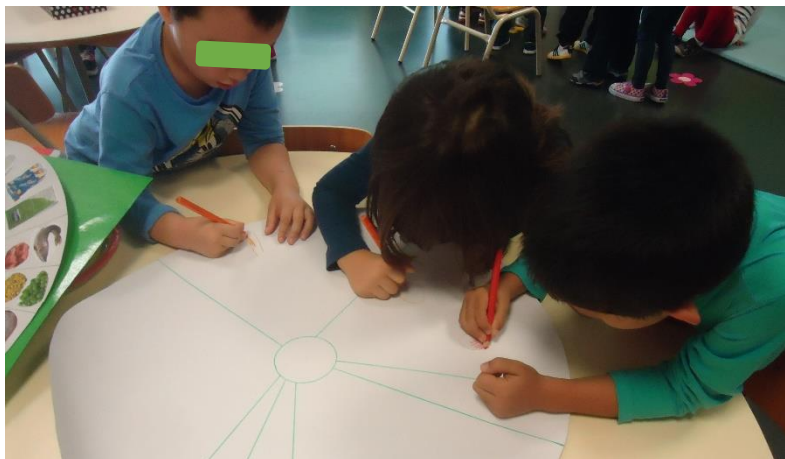
Figura 28 - Identificação e colocação de um alimento na roda dos alimentos



Esta atividade foi finalizada com a representação dos alimentos na roda dos alimentos em

desenhos. E foi assim que, através do trabalho cooperativo, foi elaborada a roda dos alimentos da sala (cf. Figura 29). No âmbito desta atividade, houve ainda a possibilidade de aprender uma música sobre a roda alimentar, que o F₂ conhecia e que incentivei a partilhar com o resto do grupo.

Figura 29 – Desenho dos alimentos na roda dos alimentos



A terceira atividade desenvolvida neste campo de ação foi direcionada para a exploração do ciclo do leite (cf. Apêndice 5). Para tal, iniciou-se esta temática com a narrativa *O ciclo do leite* de Mariana Magalhães e Cristina Quental e, após um diálogo sobre a mesma, era tempo de experimentarmos uma simulação de ordenha (cf. Figura 30). As crianças gostaram deste momento de experimentação e, deste modo, ficaram a compreender melhor o processo. Num momento posterior foi realizada a ilustração da história narrada (cf. Figura 31).

Figura 30 – Simulação de ordenha



Figura 31 – Ilustração da história



No seguimento da atividade supramencionada, surge a atividade intitulada “Vamos fazer manteiga!”. Para esta atividade, as crianças foram organizadas em cinco grupos e orientadas na distribuição de tarefas, como por exemplo: quem verte as natas para o frasco, quem segura no frasco, quem está atento à medição e quem acrescenta o sal (cf. Figura 32). Após este processo, era preciso começar a agitar o frasco. Cada equipa tinha um e cada elemento da equipa ia-se revezando nesta tarefa (cf. Figura 33). O resultado deste trabalho cooperativo foi a manteiga (cf. Figura 34).

Figura 32 – Medição das natas



Figura 33 – Agitação das natas



Figura 34 – Manteiga confeccionada



3.2.7.4. Direcionada para as épocas festivas

A primeira data festiva celebrada foi o Dia de Todos os Santos, no qual se pede o “Pão-por-Deus”. Para tal, foram aprendidas quadras alusivas à celebração, bem como a canção “Vem aí o Pão-por-Deus”, que foi, posteriormente, cantada durante uma peça de teatro, escrita e representada por mim e pelas minhas colegas de mestrado para todos os grupos da Educação Pré-Escolar desta instituição escolar (cf. Apêndice 2).

Foi, igualmente, celebrado o Dia de São Martinho em conjunto com os quatro grupos da Educação Pré-Escolar. Esta data foi assinalada com uma saída da escola até à Quinta de São Roque. Nesta, as crianças encontraram diversos jogos, previamente preparados por mim e pelas minhas colegas, relacionados com a quadra festiva (cf. Figura 35).

Figura 35 – Jogos alusivos ao São Martinho



Para celebrar o Natal, coloquei, durante a hora do lanche e na sala de atividades, uma caixa de correio na qual inseri uma carta – deixada pelo Pai Natal – com uma mensagem a pedir as cartas dos pedidos de Natal às crianças da sala da Fantasia (cf. Figura 36) (cf. Apêndice 6). Quando chegaram à sala de atividades as crianças ficaram espantadas e muito curiosas:

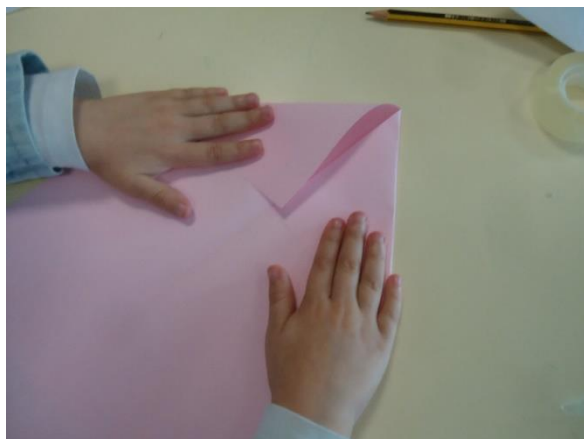
Quando chegamos à sala todos repararam na caixa de correio, uns disseram que era um presente, outros perceberam logo que era uma caixa de correio. Fomos para o tapete para ler a carta do Pai Natal. O A₁ abriu o postal, todas as crianças viveram este momento com grande emoção.

(Diário de Bordo, 24 de novembro de 2015)

Figura 36 – Caixa de correio



De seguida, cada criança foi “escrever” a sua carta ao Pai Natal, através do desenho, contendo o seu pedido de Natal. Conforme as crianças iam concluindo esta tarefa, iam começando a produzir o respetivo envelope, com a minha orientação (cf. Figura 37). Quando ambos – a carta e o envelope – estavam finalizados, era altura de os colocar na caixa de correio (cf. Figura 38).

Figura 37 – Elaboração do envelope**Figura 38** – Colocação da carta

Ainda no âmbito desta época festiva, foi narrada por mim a história *Simão e a noite de Natal* da autoria de Eve Tharlet. Esta atividade teve como propósito o reconhecimento do conceito de Natal pelas crianças e das suas vivências. A narrativa foi também o ponto de partida para a exploração do espírito de partilha associado a esta quadra. Deste modo, ficou acordada, entre mim e as crianças, a composição de um postal de Natal (cf. Figura 39) e a elaboração de uma prenda de Natal (cf. Figura 40) para oferecerem aos pais e ainda ficou estabelecida uma recolha de alimentos para posterior doação a pessoas mais carenciadas (cf. Apêndice 7 e 8). A produção do postal de Natal e da prenda de Natal, apesar de realizadas sob a minha orientação, aconteceram de forma autónoma.

Figura 39 – Elaboração do postal de Natal



Figura 40 – Elaboração da prenda de Natal



Para finalizar a celebração do Natal – e também do meu período de estágio – foram confeccionados bolinhos de coco pelas crianças (cf. Figura 41), para posteriormente serem servidos num convívio. Convívio, este, que foi realizado após o musical apresentado por mim e pelas minhas colegas para os quatro grupos da educação pré-escolar e para as turmas de 3.º e 2.º ano desta instituição escolar (cf. Apêndice 9).

3.3. A intervenção educativa no 1.º B

3.3.1. A sala do 1.ºB

A turma do 1.ºB compartilha a sala de aulas com outra turma, ocupando a mesma no turno da manhã, ou seja, das 08h15 às 13h15, sendo que no turno da tarde a turma está envolvida em atividades de enriquecimento curricular, cumprindo-se, de forma flexível, o seguinte horário (cf. Quadro 2):

Quadro 2 - Horário letivo do 1.º B

Horário	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
08h15-09h40	Português	Português	Português	Português	Português
09h40-10h30		Expressão Físico-Motora	Estudo do Meio	Matemática	Matemática
10h30-11h00	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
11h00-12h15	Matemática	Matemática	Matemática	Estudo do Meio	Estudo do Meio
12h15-13h15	Inglês	Expressão Musical	T.I.C	Expressão Musical	Português

(adaptado de PAT 2015/2016)

Esta sala dispõe de janelas que percorrem uma das paredes laterais, permitindo tanto uma boa iluminação, como uma boa ventilação. A sala acomoda três armários para guardar os manuais escolares e material de apoio; e dispõe ainda de dois quadros de giz adjuntos, sendo que a parede oposta tem como funcionalidade a afixação dos trabalhos dos alunos, com *placards* destinados ao efeito. Existe ainda, na sala, o cantinho da leitura contendo um armário com diversos livros à disposição dos discentes. Quanto à disposição das carteiras dos alunos, estas encontram-se organizadas em forma de U, havendo igualmente filas de mesas no interior do U. Esta disposição foi pensada de modo a otimizar a interação entre todos os elementos da

turma e promover o desenvolvimento das suas aprendizagens. Contudo, mantém-se flexível sendo, portanto, alterada sempre que necessário (cf. Figura 42).

Figura 42 – Planta da sala do 1.ºB

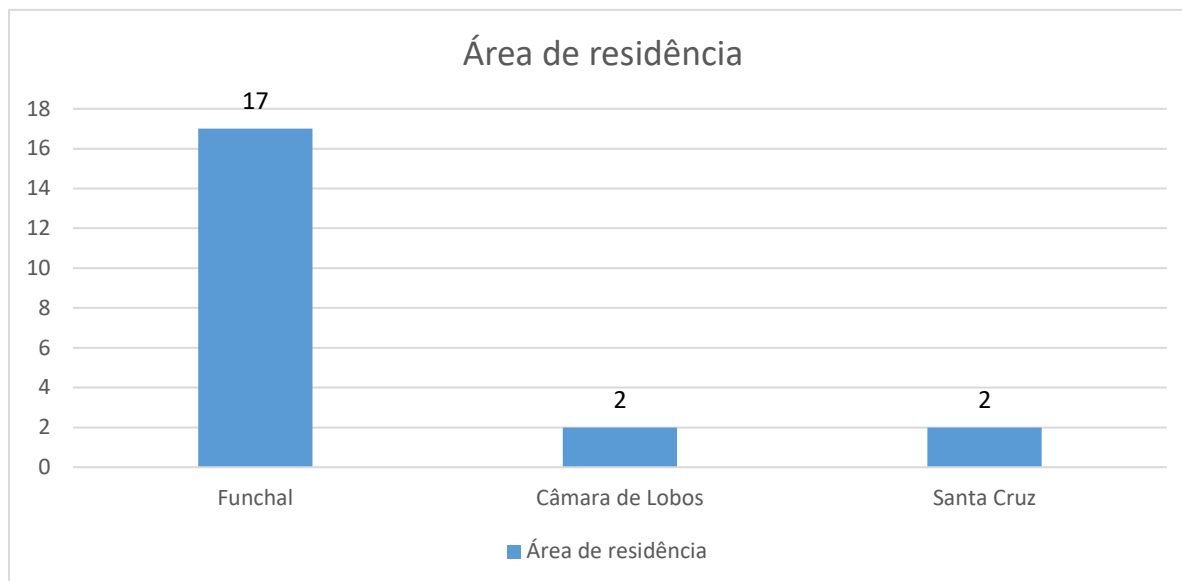


3.3.2. A turma do 1.ºB

A seguinte caracterização dos alunos da turma do 1.ºB fundamenta-se na observação levada a cabo no período em que decorreu a prática pedagógica, bem como nas conversas informais com a professora cooperante e outros docentes e na análise do Plano Anual de Turma (PAT).

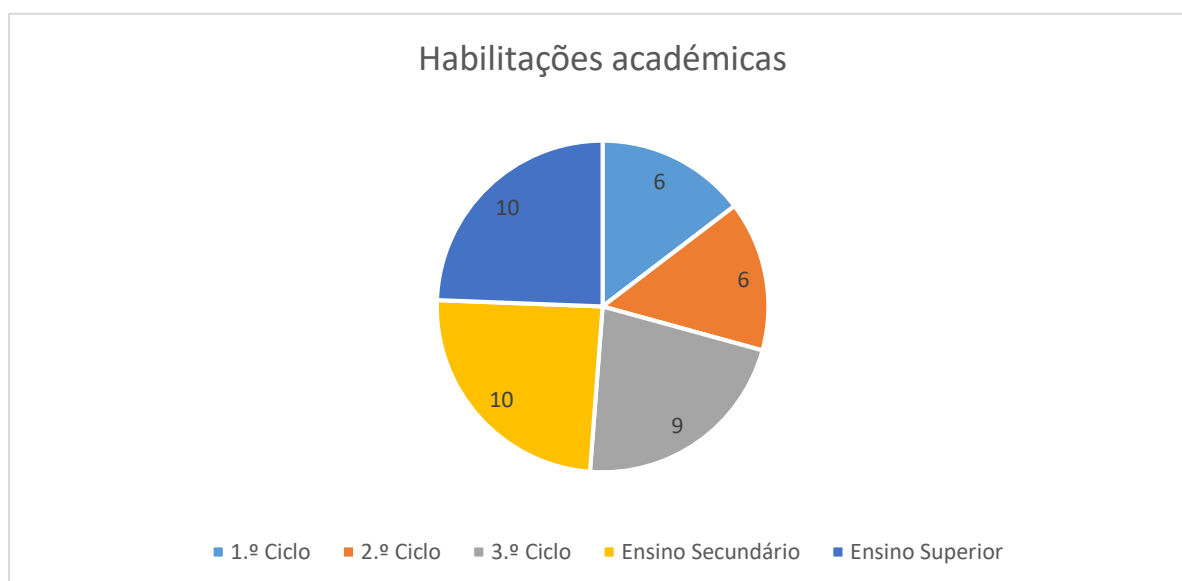
Na turma do 1.ºB encontram-se inscritos 22 alunos; porém, somente 21 frequentam a mesma, visto os encarregados de educação de uma das alunas terem optado pelo ensino doméstico. Todas as crianças desta turma nasceram no ano 2009. Assim sendo, a sua faixa etária situa-se entre os seis e os sete anos de idade. Dos 21 discentes referidos, 10 são do sexo masculino e 11 do sexo feminino.

Relativamente à área de residência, a grande maioria dos alunos reside no concelho do Funchal, com a exceção de quatro crianças – duas, habitando no concelho de Câmara de Lobos e as restantes, em Santa Cruz (cf. Figura 43).

Figura 43 - Área de residência dos alunos do 1.ºB

Relativamente ao ambiente familiar das crianças desta turma, é possível verificar que a maioria provém de famílias estruturadas e estáveis, que se enquadram num nível social médio/baixo, sendo que 11 discentes beneficiam de apoio da Ação Social Escolar.

As habilitações académicas dos pais são muito heterogéneas, variando entre o 1.º Ciclo do Ensino Básico até ao Doutoramento (cf. Figura 44). Quanto à situação profissional dos pais, na globalidade, estes encontram-se empregados, sendo que apenas seis estão em situação de desemprego.

Figura 44 - Habilitações académicas dos pais

No que concerne à aprendizagem dos alunos desta turma, no geral, todos demonstram interesse e vontade de aprender, principalmente conteúdos novos. Esta turma tem ainda a particularidade de apresentar ritmos de trabalho e de aprendizagem bastante díspares, subsistindo algumas dificuldades na atenção/concentração dos discentes, sendo que uma minoria revela, pontualmente, comportamentos desadequados.

O PAT do 1.ºB estabelece, fase às potencialidades e dificuldades encontradas nesta turma, alguns objetivos como: a adequação das estratégias de ensino às características dos discentes, tomando partido dos seus interesses; o desenvolvimento do espírito crítico; o respeito pelas normas de convívio social, promovendo-se uma conduta solidária e cooperativa para com os outros e para com o ambiente; e, a promoção do desenvolvimento integral e harmonioso de cada aluno, respeitando a sua natureza psicológica e emocional.

3.3.3. Da entrada no contexto à formulação da questão

Tal como ocorreu na minha intervenção pedagógica na Educação Pré-Escolar, as duas primeiras semanas do meu projeto de investigação-ação, dirigido à turma do 1.ºB, foram dedicadas à recolha de dados, através das técnicas e dos instrumentos já elucidados. Este processo de familiarização com o contexto e de o olhar criticamente é sempre imprescindível para se conseguir chegar a uma questão-problema significativa e adequada para o contexto em questão.

Na turma do 1.ºB prontamente emergiu do contexto a problemática a ser resolvida, sendo a questão de investigação resultante a seguinte:

Como organizar o ambiente educativo de modo a atender aos diferentes ritmos de aprendizagens dos alunos da turma do 1ºB promovendo a sua autonomia?

Na primeira semana, ainda dedicada à observação, a temática para a minha questão de investigação já se encontrava praticamente definida, visto ser notável que os alunos desta turma detinham ritmos de trabalho muito díspares, bem como níveis de aprendizagem distintos. A título de exemplo, três alunos encontravam-se a acompanhar o programa destinado para o primeiro período, em oposição ao restante da turma que acompanhava o programado para o terceiro período. Esta conjuntura acabava por perturbar o trabalho pedagógico do grupo:

(...) quem não tinha acabado de copiar tudo do quadro para o caderno, voltou para a sala e não

foi ao recreio, neste caso foram o L₂ e a M₁

(Diário de bordo, 4 de abril de 2016)

(...) muitos meninos, que estavam ainda a realizar exercícios referentes à letra Z, pararam para ouvir a professora, que estava a dar a sua explicação (do exercício seguinte) (...). A professora ralhou com alguns alunos por estarem a olhar para aquela parte do quadro, quando tinham a outra para acabar. Entretanto os alunos foram para a Expressão Musical, menos o L₂ que ficou na sala a acabar de passar do quadro.

(Diário de bordo, 5 de abril de 2016)

Novamente, os exercícios foram resolvidos em conjunto, sendo que muitos alunos, em vez de os estar a resolver, estavam a escrever a resposta já dada pelos colegas mais despachados.

(Diário de bordo, 6 de abril de 2016)

Depois da autoavaliação, os alunos foram para a aula de TIC, o C₁, o R₁, a M₁ e o S₂ ainda estiveram a acabar exercícios antes de ir para a aula, quanto ao L₂ e à F₁ não foram à aula porque ainda tinham muitas coisas para acabar.

(Diário de bordo, 6 de abril de 2016)

Estes incidentes diários tornaram evidente o caminho a seguir na minha intervenção de carácter investigativo e interventivo.

3.3.4. Do estudo da temática à ação intencional

No mundo hodierno, repleto de heterogeneidade e de diversidade cultural, a escola tem como dever acolher esta diversidade e possibilitar o sucesso a cada criança independentemente das suas características culturais, sociais, intelectuais e físicas. Torna-se, então, crucial encontrar uma forma de organização do trabalho da turma de modo a que seja atingido este objetivo. Paralelamente, todo o docente que acredite e fundamente a sua prática nos modelos construtivista e socioconstrutivista, não concebe o ensino sem incluir a diferenciação pedagógica na sua sala de aula.

A diferenciação pedagógica surge, então, como resposta ao problema exposto anteriormente, uma vez que, segundo Grave-Resendes e Soares (2002), quando o professor atende às individualidades de cada aluno, às suas necessidades e interesses, aos seus pontos fortes e ao modo como aprende, esse mesmo aluno aprende melhor. A diferenciação pedagógica pressupõe, portanto, o reconhecimento das necessidades de aprendizagem de cada

aluno e o seu atendimento. Deste modo, ao contrário do modelo tradicional, onde o foco está na exposição dos conteúdos e em remediar as dificuldades que vão surgindo, os alunos não precisam de estar todos a fazer a mesma tarefa, da mesma forma e no mesmo tempo, tornando-se mais fácil ao docente fazer com que os discentes progredam no currículo com sucesso (*ibidem*). Cada aluno beneficia ao estar implicado na aprendizagem, merece ser tratado com respeito e ter oportunidade de alcançar o seu potencial máximo (Guild & Garger, 1998).

Para que o discente esteja implicado e atinja o seu potencial, o professor deve trabalhar na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), conceito este proposto por Vygotsky. A ZDP, segundo Vasconcelos (1997) citando Vygotsky, define-se como:

a distância entre o nível real de desenvolvimento, tal como foi determinado por uma resolução independente do problema, e o nível de desenvolvimento potencial, tal como foi determinado pela resolução do problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes de o resolverem (Vasconcelos, 1997, p. 35).

Assim sendo, o docente deve proporcionar momentos diversos de aprendizagem assumindo um papel de mediador entre o aluno e o mundo, sabendo que futuramente a criança conseguirá construir as suas próprias estruturas psicológicas (Arends, 2008), uma vez que “aquilo que a criança pode fazer hoje em cooperação será amanhã capaz de o fazer sozinha” (Vygotsky, 1991, p. 7). Contudo, estas interações não necessitam de ocorrer somente entre professor e aluno, mas podem também desenvolver-se entre alunos. O seu êxito deve-se aos vários tipos de inteligências que os pares apresentam e que partilham entre si. Inteligências, essas, que foram teorizadas pelo psicólogo Gardner na década de 80.

Para este psicólogo, todos os indivíduos são inteligentes, mas são inteligentes de maneiras desiguais (Goleman, 2003). Gardner defende, então, que existem oito tipos de inteligências distintas: linguística; lógico-matemática; espacial; musical; corporal-cinestésica; interpessoal; intrapessoal e naturalista (Arends, 2008). Na primeira – a aprendizagem linguística – os sujeitos apresentam um bom domínio a nível verbal e linguístico. Na segunda – a aprendizagem lógico-matemática – as pessoas apresentam uma aptidão para os números, bem como para a resolução de problemas e para o raciocínio analítico (Rief & Heimburge, 2000). Na terceira – a aprendizagem espacial – os indivíduos manifestam aptidões visuais espaciais, sendo notáveis por conseguir recriar imagens mentais do mundo. A quarta – a aprendizagem corporal-cinestésica – é marcada pela aprendizagem através de atividades práticas que envolvam a manipulação de objetos (Rief & Heimburge, 2000). Na quinta – a aprendizagem musical – a aptidão para a música é um dos indícios, sendo que as pessoas com

este tipo de inteligência desenvolvido adequam facilmente o ritmo, a melodia e o timbre. Na sexta – a aprendizagem interpessoal – os indivíduos são capazes nas relações pessoais. Na sétima – a aprendizagem intrapessoal – em oposição à anterior, o foco é o próprio indivíduo (*ibidem*). Na oitava e última – a aprendizagem naturalista – os sujeitos mostram capacidades para fazer distinções entre os seres vivos (Arends, 2008). Ainda segundo Gardner, cada indivíduo possui um grau de “inteligência” relativo a cada uma destas oito inteligências referidas.

Deste modo, o docente deve partir do princípio que os alunos possuem capacidades e necessidades distintas, planejando as suas aulas de forma pró-ativa, isto é, de diversas formas, tendo em consideração os vários tipos de inteligências. Como já foi referido, as salas de aulas apresentam uma heterogeneidade crescente, sendo que o currículo “pronto-a-vestir” já não vai ao encontro das necessidades da grande maioria dos alunos. Em geral, as crianças aceitam que nem todas são iguais, cada uma tem diferentes potencialidades, quer seja a nível académico, artístico ou desportivo (Tomlinson, 2000). No entanto, infelizmente, desde muito cedo os alunos categorizam-se a si e aos outros com rótulos frequentemente negativos, devido ao discurso do docente, transformando a sua individualidade em algo negativo. Na verdade, a partir do momento em que a criança é rotulada (por exemplo: trabalhador/preguiçoso; simpático/ antipático; autónomo/dependente), esse rótulo circula como se fosse um atributo dessa mesma criança, podendo originar consequências psicológicas e sociais e afetar negativamente a sua autoestima, até porque negam à criança oportunidades de integração no grupo (Lopes & Silva, 2010). Para além disto, este tipo de comportamento permite que se mantenham baixas as expectativas relativamente àquele aluno. As expectativas que o docente tem perante um aluno rotulado conseguem afetar o rendimento escolar do mesmo, assim sendo, o professor tem de estar consciente da sua ação. Criar expectativas é normal e não é incorreto, contudo, é preciso atualizar essas expectativas, isto é, se o aluno revela melhorias, então a expectativa que o docente tem sobre o mesmo também se deve alterar (*ibidem*).

A diferenciação pedagógica pode também emancipar os alunos destes rótulos, oferecendo-lhes oportunidades para atuar no seu melhor (*perform at their best*), atingindo um certo nível de sucesso que, por sua vez, os vai motivar (Tomlinson, 2000). Esta motivação para aprender faz com que os discentes permaneçam positivos e comprometidos com o seu percurso de aprendizagem, ao passo que ignorar as individualidades de cada um pode resultar numa perda de motivação e num descompromisso quanto à aprendizagem (Subban, 2006; Tomlinson, 2000).

O objetivo principal da diferenciação pedagógica é aproveitar, por completo, o potencial que cada aluno tem para aprender (Tomlinson, 2000). Este objetivo é alcançado através da escolha de métodos e de estratégias de aprendizagem mais apropriadas para cada criança em particular (Grave-Resendes & Soares, 2002) e adotando “ritmos de ensino flexíveis” (Tomlinson, 2008, p.10). O aluno deve então ser visto como o elemento estruturador do processo educativo. Contudo, para dar sentido à aprendizagem dos discentes o professor tem de conhecer o contexto de cada aluno, ou seja, a sua família, a sua situação sociocultural, bem como as suas características individuais (conhecimentos, experiências, personalidade, ritmo de trabalho, estilo de aprendizagem, interesses e necessidades) (Roldão, 1999). Para que o docente consiga equilibrar as necessidades comuns a todos os alunos, e as mais específicas de cada indivíduo, é necessário que haja condições para que se possa concretizar a diferenciação pedagógica.

Primeiramente, é preciso criar um clima relacional positivo e seguro, um clima “securizante” como Cadima, Gregório, Pires, Ortega e Horta (1997) o designam. Este clima é caracterizado pela entrega da criança à descoberta e à participação na sua aprendizagem. Para tal, é preciso que o professor reconheça a criança como um indivíduo detentor de interesses e necessidades, saberes e dificuldades, experiências de vida e património cultural e social. Assim sendo, é necessário atentar às diferenças para que haja diferenciação, ou seja, “diferenciar o ensino passa por organizar as actividades e as interacções, de modo a que cada aluno seja frequentemente confrontado com situações didáticas enriquecedoras, tendo em conta as suas características e necessidades pessoais” (*ibidem*, p.14).

A organização do espaço é igualmente essencial, devendo permitir a livre circulação dos discentes pela sala, bem como facilitar aos mesmos o acesso aos materiais, que deve ser feito de forma autónoma (*ibidem*). Necessita ainda de possibilitar a realização de actividades diversas em simultâneo, permitindo o trabalho individual, a pares, em pequenos grupos e em grande grupo, sendo que a disposição da sala pode ser alterada consoante as exigências das distintas actividades (Grave-Resendes & Soares, 2002). É de referir que os alunos devem estar implicados na organização da sala de aula, como, por exemplo, na distribuição e arrumação do material, na limpeza do material e da sala, entre outras (Cadima, Gregório, Pires, Ortega, & Horta, 1997).

A gestão do tempo é um elemento essencial para que a operacionalização da diferenciação pedagógica seja passível. O tempo deve ser estruturado em conjunto com os alunos e de modo a acomodar, por exemplo, o tempo de estudo autónomo (TEA). No TEA, os discentes têm a oportunidade de treinar capacidades e competências de qualquer área

programática (Grave-Resendes & Soares, 2002). Cada discente deve possuir um plano individual de trabalho (PIT) que consiste num documento em que o aluno se propõe a realizar tarefas num determinado período de tempo. Essas atividades podem ser escolhidas pelo educando, mas também devem incluir as propostas sugeridas pelo professor. No final do período de tempo estabelecido, o discente deve assinalar as tarefas cumpridas. Logicamente, os alunos podem realizar as atividades previstas no PIT fora do TEA, por exemplo, quando acabam mais cedo alguma tarefa. O TEA surge, igualmente, para que o docente possa apoiar individualmente os alunos com mais dificuldades, uma vez que a globalidade da turma esteja a trabalhar autonomamente. De modo a que o seu trabalho não seja constantemente interrompido, o professor necessita de, em conjunto com os alunos, definir regras para um bom funcionamento na sala, tais como: não interromper o professor quando está a ajudar os outros colegas; se tiver alguma dúvida para esclarecer, perguntar a um colega ou realizar outro trabalho previsto no seu PIT (Cadima, Gregório, Pires, Ortega, & Horta, 1997).

Finalmente, temos os materiais. Todas as salas devem ter uma biblioteca onde os alunos possam ler e consultar livros dentro da sala de aula. Os discentes devem também ter acesso a materiais de apoio à contagem. Contudo, o mais imprescindível são os ficheiros de Português, Matemática e Estudo do Meio que deverão ser elaborados e organizados pelo docente. Estas fichas devem ser impressas num papel de formato A5 e adequadas ao manuseamento por crianças (e.g., plastificadas, guardadas em micas). Os ficheiros serão acondicionados na sala, ao alcance dos alunos, sendo que depois de os utilizarem os ficheiros deverão ser guardados pelos mesmos. Estes ficheiros podem ser autocorretivos, isto é, ter uma cópia da ficha com as respostas já elaboradas, que servirá de consulta após a conclusão, de modo a que o aluno possa verificar a sua resposta. É de salientar ainda que estes ficheiros podem e devem ser adaptados ao longo do ano, ou seja, consoante a pertinência podem ser acrescentados e retirados ficheiros. Após a realização de cada ficheiro o aluno deve assinalar, num quadro elaborado para o efeito, o ficheiro que realizou (*ibidem*).

3.3.5. A ação intencional

3.3.5.1. Direcionada para responder à questão de investigação-ação

Com o intuito de solucionar a questão de investigação-ação descoberta no contexto em questão, foram desenvolvidas estratégias de intervenção pedagógica. Estratégias, estas, que foram suportadas pela revisão literária exposta no subcapítulo anterior.

A primeira estratégia ocorreu transversalmente a todo o período de prática pedagógica e consistiu na criação de um ambiente relacional positivo e seguro – denominado por clima “securizante” por Cadima, Gregório, Pires, Ortega e Horta (1997). Aquando da minha chegada ao contexto, o ambiente vivenciado na sala não era exatamente desta tipologia, sendo que tentei infundavelmente criar um ambiente “securizante” ao meu redor. Este ambiente é igualmente caracterizado pela atenção que o docente concede às diferentes necessidades e interesses de cada criança, sendo que se pretende que a mesma esteja deveras implicada na sua aprendizagem. Para reforçar este tipo de ambiente, procurei por em prática as 15 interações propostas pelo programa *Teacher Expectations and Student Achievement* (TESA). Resumidamente, estas compreendem: a distribuição equitativa (dar oportunidades a todos os alunos de participarem e responderem); o afirmativo/corretivo (dar *feedback* aos alunos sobre o seu desempenho); a proximidade (estar fisicamente perto dos alunos); a ajuda individual (ajudar individualmente cada aluno); o elogio (elogiar o desempenho do aluno); a cortesia (usar expressões de cortesia nas interações com os alunos); o tempo de espera (saber dar tempo suficiente ao aluno para pensar, antes de o apoiar ou de não o deixar responder); as razões de elogio (dar *feedback* útil ao aluno sobre o seu desempenho); o interesse pessoal/saudações (colocar questões e fazer afirmações relacionadas com os interesses ou experiências pessoais dos alunos); o aprofundamento (dar informação adicional para auxiliar o aluno a responder a uma questão); a escuta ativa (aplicar técnicas de escuta com os alunos); o toque (tocar os alunos de forma respeitosa e amigável); as questões de nível superior (colocar questões desafiadoras aos alunos que exijam mais do que relembrar informação); a aceitação de sentimentos (reconhecer e aceitar os sentimentos dos alunos); e, por último, o pôr termo (terminar um comportamento de indisciplina de um aluno, de forma calma e educada) (Lopes & Silva, 2010). Ao longo deste estágio, sinto que operacionalizei todas estas tipologias de interação; porém, fi-lo melhor numas situações do que noutras.

Com o intuito de tornar os alunos mais autónomos, mas também de os auxiliar a compreender verdadeiramente o sistema decimal posicional, foi criado um material de apoio à contagem, tal como preconizam Cadima, Gregório, Pires, Ortega e Horta (1997) (como a sala já usufruía de uma biblioteca, não se tratou da sua conceção). No entanto, previamente à construção do material de apoio à contagem pelas crianças, foi explorado o Material Aritmético Básico (MAB). Nem o MAB, nem qualquer material do género, haviam sido explorados por esta turma, e, como sabemos “as crianças precisam de construir os significados do número através de experiências diversificadas do mundo real e com o recurso a suportes materiais” (Fernandes, 1994, p. 80). A fase manipulatória, isto é, de contacto físico com os materiais, é

uma das fases do conhecimento matemático proposta por Jerome Brunner e Jean Piaget, a qual possibilita o conhecimento sensorial e concreto de conceitos. A seguinte fase, nomeadamente, a pictográfica e iconográfica, é quando a criança já consegue, através da representação pictórica e ícones, realizar uma relação biunívoca entre coleções. A última fase é a simbólica, na qual as crianças já são capazes de utilizar a linguagem matemática para representar quantidades e relações entre números. O objetivo da Matemática é, na verdade, trabalhar esta parte simbólica, que é deveras abstrata, e, por este motivo, é necessário passar por todas as outras fases enunciadas para a alcançarmos. Quando as representações simbólicas são introduzidas com excessiva rapidez, sem se explorarem as fases anteriores, as crianças não têm a oportunidade de construir uma compreensão matemática, estando apenas limitadas à memorização por rotina. Tal, pode levar a que os alunos não se sintam confiantes e capazes, uma vez que não conseguem retirar sentido do que estão a fazer, o que, por conseguinte, se manifesta por dificuldade em manipular símbolos abstratos, bem como em enfrentar novos problemas, tudo isto porque a aprendizagem não foi significativa (Fernandes, 1994).

Como já mencionei, os alunos do 1.º B não tinham explorado qualquer material de apoio à contagem, ou seja, passaram para as fases iconográfica e simbólica, sem verdadeiramente explorar a manipulatória, o que conduziu à existência de lacunas na sua compreensão:

Os alunos nunca tinham convivido com o MAB, apesar de trabalharem com as representações de barrinhas, sinto que muitos ainda não percebem verdadeiramente o significado de dezena e unidade, pois não trabalharam no concreto com o material, sendo que o valor posicional dos números, em alguns casos, não está consolidado. As crianças limitam-se a contar as barrinhas, mas não parecem ter noção que 4 barras correspondem a 40 unidades. Verifiquei isto quando algumas crianças diziam que 30 unidades eram maiores do que 3 dezenas ou que 10 dezenas eram menores do que 56 unidades.

(Diário de bordo, 12 de abril de 2016)

Deste modo, na minha primeira semana de intervenção as crianças dispuseram da oportunidade de explorar o MAB – disponibilizado temporariamente pela Universidade da Madeira – primeiramente de forma livre e, posteriormente, com a minha orientação. Considero que esta intervenção foi pertinente e significativa, sendo que as crianças ficaram a compreender as barrinhas que representavam no quadro, tal como é expresso na afirmação da L₁ “ah, esta é a barra que desenhámos” (Diário de bordo, 18 de abril de 2016). De seguida, foram construídas pelas crianças as suas próprias dezenas e unidades, recorrendo a papel crepe e espátulas de

madeira (cf. Figura 45). Esta atividade foi ainda ao encontro de um dos objetivos estabelecidos no PEE (2013/16) da Achada.

Figura 45 – Dezenas e unidades construídas pelos alunos



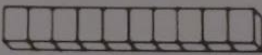

No seguimento desta atividade, foi desenvolvida uma outra que consistiu na aprendizagem e execução do jogo do Banqueiro, utilizando o material construído pelas crianças (cf. Apêndice 11). Este jogo foi uma forma lúdica de as crianças colocarem em prática os conceitos de dezena e unidade (cf. Figura 46 e 47).

Figura 46 – Jogo do Banqueiro



Figura 47 – Grelha de resultado do jogo do Banqueiro

Resultado do jogo do Banqueiro

Nomes		
Sa [redacted]	4	0
Fa [redacted]	1	5
Sa [redacted]	3	6

Contudo, o material construído não foi utilizado somente em contexto de jogos; pelo contrário, o material podia ser manipulado autonomamente por qualquer criança, quando esta sentisse necessidade do apoio do material para resolver problemas matemáticos (cf. Figura 48):

Como a A₂, a B₁, o S₄ e a F₁ estavam com dificuldades na realização das somas e subtrações, sugeri que fossem buscar o material de apoio. Estes assim o fizeram e conseguiram terminar a tarefa autonomamente, recorrendo ao material por si construído.

(Diário de bordo, 3 de maio de 2016)

Figura 48 – Resolução de problemas com recurso às dezenas e unidades criadas

Para além do material de apoio anteriormente mencionado, foram ainda afixadas na sala de aula todas as letras do alfabeto, na sua forma maiúscula e minúscula, bem como os casos especiais de leitura e a sequência numérica, de modo a que as crianças pudessem consultar estes recursos sempre que sentissem necessidade para tal. Paralelamente, foi criado o “Hospital das Palavras”, que teve como objetivo trabalhar a ortografia dos alunos, através da memória visual, um fator importante para a aprendizagem da mesma (Azevedo & Pereira, 2005). O referido consistia numa cartolina, numa cartolina recortada na forma de um hospital, que foi exposta na sala de aula, contendo palavras que frequentemente eram mal escritas pelas crianças da turma. Neste caso, as palavras “tenho”, “muito” e “hoje”, que eram várias vezes escritas como “tainho”, “moito” e “oje” (cf. Figura 49).

Figura 49 – Hospital das Palavras



Comecei, então, por afixar a cartolina com o modelo correto de algumas palavras que costumavam ser alvos de erro ortográfico. Quando a turma chegou à sala, questionei o que seria a nova cartolina afixada, ao que responderam que era um hospital. De seguida, perguntei o porquê daquelas palavras estarem dentro do hospital, ao que o D₁ respondeu que era porque as palavras estavam doentes. Por sua vez, a A₂ concluiu que as palavras estavam doentes pois eram mal escritas pelos alunos e que para ficarem “boas” e saírem do hospital, todos tinham de as escrever corretamente. Apesar de se ter começado o “Hospital das Palavras” com os três vocábulos mencionados, este não era estanque, nem estático; por isso, quando todas as crianças já não apresentavam erros numa das palavras ali presentes, essa palavra tinha “alta” e era

retirada do mesmo; por outro lado, quando surgia uma nova palavra “doente”, a mesma era admitida no hospital.

No decorrer das primeiras semanas foram também introduzidos diversos jogos, nomeadamente: o jogo do loto (com operações de soma e subtração) (cf. Apêndice 12); o jogo do semáforo (jogo de raciocínio lógico-matemático) (cf. Figura 50); o jogo da memória (com correspondência entre representação pictográfica e representação simbólica dos números) (cf. Figura 51); réguas dentadas (com operações de soma e subtração) (cf. Figura 52); cartões de pintas (para trabalhar a capacidade de *subitizing*) (cf. Figura 53); o jogo de preencher as lacunas com os números em falta (cf. Figura 54); o jogo de ordenação alfabética (cf. Figura 55); o dominó de rimas (cf. Figura 56) e, finalmente, o dodecaedro das letras (cf. Figura 57). Estes jogos detiveram como objetivo a consolidação de conhecimentos de forma lúdica (cf. Apêndice 15) e foram também uma estratégia para a motivação dos alunos, principalmente durante o Tempo de Estudo Autónomo (TEA) estabelecido na sala de aula.

Figura 50 – Jogo do semáforo



Figura 51 – Jogo da memória

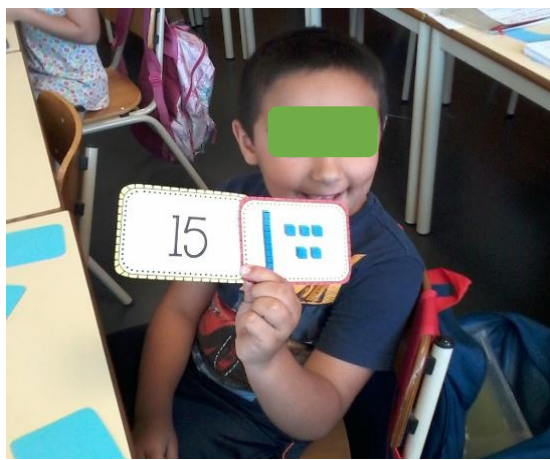


Figura 52 – Réguas dentadas



Figura 53 – Cartões de pintas

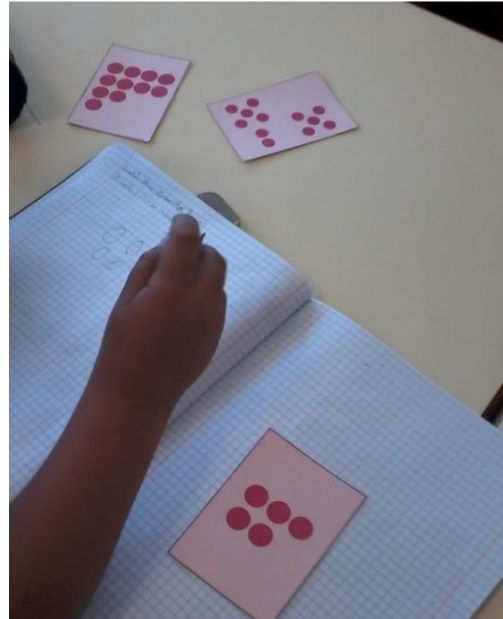


Figura 54 – Jogo de preencher as lacunas



Figura 55 – Jogo de ordenação alfabética



Figura 58 – Seleção do ficheiro a realizar



Figura 59 – Resolução de um ficheiro

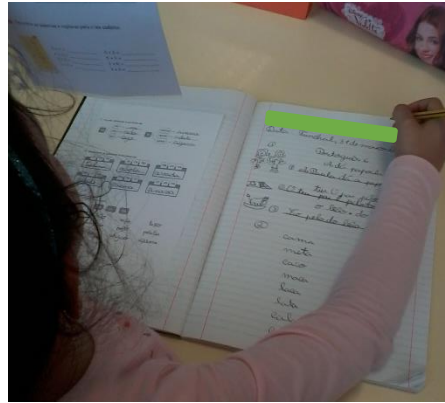




Figura 60 – Exemplar de um ficheiro e sua resolução

Português 12


1. Legendas as imagens.



1. _____





2. _____




3. _____

2. Copia para o teu caderno e responde.




1.  É a faca?
Não, é _____


2.  É o figo?


3.  É a faca?

Data: Timchal, 24 de maio de 2016

Português 12

1.   
• faca café pinguim

2.  É a faca?
Não, é a fogão

3.  É o figo?
Não, é a fada


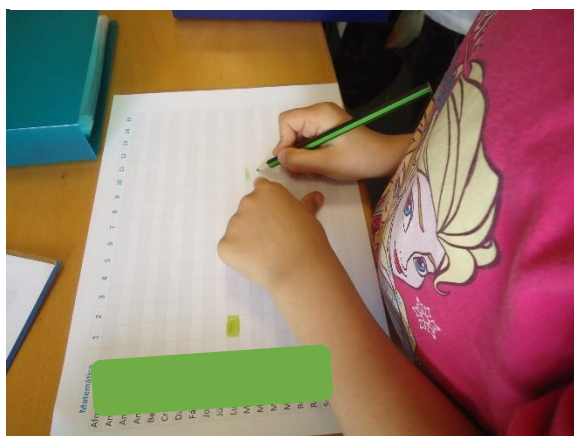
4.  É a faca?
Não, é a fita

Figura 61 – Preenchimento da grelha de Matemática**Figura 62** – Arrumação da grelha

Todos estes acontecimentos foram mimicados para que todos ficassem a perceber que comportamento era esperado. Ficaram, ainda, combinadas entre a turma algumas regras, tal como só poderem estar a selecionar ficheiros dois alunos de cada vez. De modo a motivá-los a trabalhar verdadeiramente durante o TEA, foi acordado que se os alunos solucionassem um determinado número de ficheiros (variável de aluno para aluno consoante o seu ritmo de trabalho), eles poderiam escolher um jogo, dos referidos anteriormente, para jogar, ou dirigir-se à biblioteca da sala e ler um livro à sua escolha.

No decorrer da utilização dos ficheiros foi evidente que seria benéfico que os mesmos dispusessem de um sistema de identificação do respetivo nível de dificuldade. Deste modo, perguntei aos alunos se estes já haviam notado que existiam ficheiros mais complicados que outros, ao que obtive uma resposta afirmativa. Combinamos, então, que identificaríamos os diferentes níveis de dificuldade dos ficheiros recorrendo a bolinhas autocolantes de diversas cores (cf. Apêndice 16). Para escolhermos que cor representava que nível de complexidade (fácil, médio, difícil), recorremos a uma votação.

No decorrer desta votação tivemos, na sala, a visita surpresa de uma cadela bebé. Todas as crianças, como seria de esperar, ficaram muito animadas e tiveram oportunidade de a acarinharem.

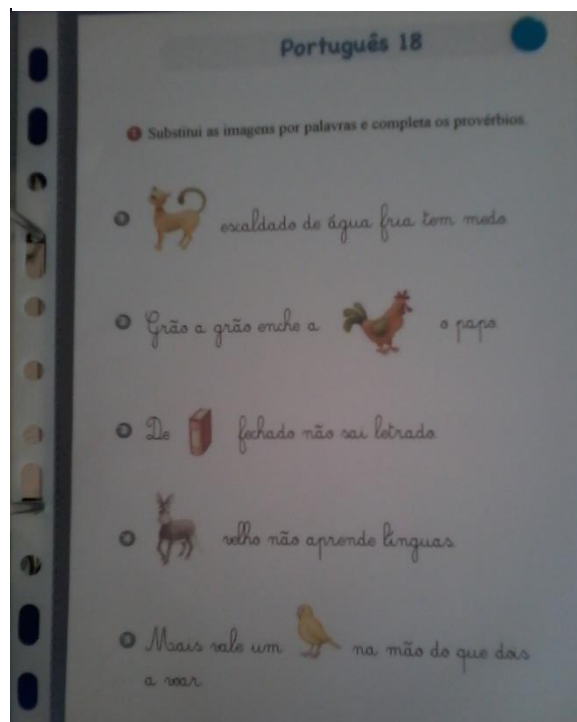
Quando nos despedimos da cadela, fizemos um ponto da situação, analisámos o quadro e contabilizamos os pontos para saber que cor tinha mais ou menos votos, quais estavam empatadas, etc. Como resultado, a cor azul ficou destinada à categoria “fácil”; a amarela à categoria “média”; e a vermelha foi atribuída à categoria “difícil” (cf. Figura 63). Para que os alunos entendessem os ficheiros como sendo “deles” e para que participassem ativamente na

construção dos mesmos, foram criados ficheiros contendo materiais propostos pelos alunos, como um ficheiro dedicado a provérbios trazidos de casa (cf. Figura 64) (cf. Apêndice 18).

Figura 63 – Resultados da votação

	Fácil	Médio	Difícil
preto			### III
vermelha			### IIII
azul	###-###		
laranja			
rosco	III		
verde	##		
rosa		II	
amarelo	III	### ## IIII	

Figura 64 – Ficheiro dos provérbios



3.3.5.2. Balanço final

É com satisfação que posso afirmar que tanto o TEA, como os ficheiros foram bem aceites por toda a turma, sendo que os alunos demonstraram interesse e orgulho na resolução dos mesmos, algo expresso aquando do registo da sua resolução, em que os alunos verificavam as suas conquistas e comparavam-nas entre si, por exemplo, debatendo quem tinha realizado mais ficheiros de uma determinada área curricular (cf. Figura 65):

Os alunos continuam a gostar dos ficheiros, procurando fazê-los, e mesmo que toque para o intervalo, querem primeiro acabar de realizar o ficheiro. Demonstram, também, grande interesse na exploração de quantos ficheiros fizeram, quem fez mais, quem fez menos (...). A L₁ hoje veio ter comigo cheia de orgulho, disse-me que tinha completado um ficheiro classificado de difícil com todas as respostas corretas.

(Diário de bordo, 1 de junho de 2016)

Figura 65 – Consulta das grelhas de resolução de ficheiros



Esta opção metodológica também veio colmatar o problema encontrado durante a prática pedagógica, visto que atendeu aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos da turma do 1.ºB, ao mesmo tempo que promovendo a sua autonomia. No entanto, gostaria de ter tido tempo para implementar o PIT o que não foi possível, dadas as limitações temporais. Como esta turma não estava de todo acostumada a trabalhar autonomamente, decidiu-se introduzir estas metodologias pedagógicas de forma faseada não tendo havido tempo para implementar tudo. Contudo, os alunos realizaram, durante o TEA, trabalhos orientados tendo em conta as suas dificuldades.

3.3.4.3. Outras atividades desenvolvidas

Aproveito agora para destacar outras atividades realizadas com a turma do 1.ºB, cuja finalidade não foi ativamente a de solucionar a problemática encontrada em contexto.

No âmbito do Português recorreu-se à leitura “pipocas” de modo a promover a atenção no acompanhamento da leitura. A leitura “pipocas” pressupõe que um aluno leia algumas frases de um texto, até que decida passar a sua vez de ler a outro colega, dizendo “pipocas”. De seguida, esse mesmo discente escolhe o aluno que lerá de seguida e assim sucessivamente. Se algum aluno não souber em que parte do texto a leitura se encontra, perde a sua vez, naquele momento. Esta estratégia melhorou tanto a atenção aquando o acompanhamento da leitura, bem como a motivação para a leitura que passou a ser encarada como algo lúdico (cf. Figura 66).

Figura 66 – Leitura pipocas

Foram igualmente operacionalizados ditados a pares. Neste tipo de ditados, os alunos, em pares, ditavam entre si palavras previamente estipuladas e depois procediam à correção do ditado do seu colega (cf. Apêndice 13). Estes ditados, para além de estimularem a autonomia dos educandos, permitiram que todos os elementos da turma participassem na atividade proposta, uma vez que as palavras eram adequadas consoante o patamar em que se encontravam. Ainda no âmbito do Português, procurei sempre estar atenta à caligrafia dos alunos, fornecendo-lhes *feedback*, de modo a promover bons hábitos de escrita. Na verdade, o docente deve supervisionar este trabalho e não somente esperar que a prática de grafismos e da escrita tornem a caligrafia do aluno perfeita, uma vez que se o treino não for supervisionado pode perpetuar erros e diminuir a qualidade da caligrafia (Azevedo & Pereira, 2005).

Na área da Matemática, saliento a aprendizagem do algoritmo da adição, pelo método das adições de parcelas parciais e pelo método usual. O algoritmo da adição foi ensinado, primariamente, “sem transporte” e, posteriormente, “com transporte” (cf. Apêndice 14). Ambos os métodos do algoritmo da adição foram realizados com o suporte de material tipo MAB, que os alunos tinham construído, de modo a que estes concretizassem o que se estava a representar no quadro e no caderno e consolidassem esse conhecimento. Seguindo a mesma linha de pensamento, a exploração do dinheiro foi fundamentada na mesma premissa da concretização do conhecimento (cf. Apêndice 17). Desta forma, os alunos tiveram oportunidade de explorar representações, em primeiro lugar das moedas, e, depois, das notas da zona Euro, familiarizando-se com as mesmas. Após o manuseamento livre do material, as crianças foram orientadas a explorar a relação entre as moedas, entre as notas e entre moedas

e notas, ordenando-as da mais valiosa para a de menor valor e vice-versa (cf. Figura 67), compondo quantias de dinheiro de diversas formas (cf. Figura 68) e fazendo trocas de dinheiro (e.g.: 2 moedas de 50 cêntimos podem ser trocadas por que moeda?; 10 euros podem ser trocados por quantas notas de 5 euros?; 5 moedas de 1 euro podem ser trocadas por que nota?).

Figura 67 – Ordenação das moedas

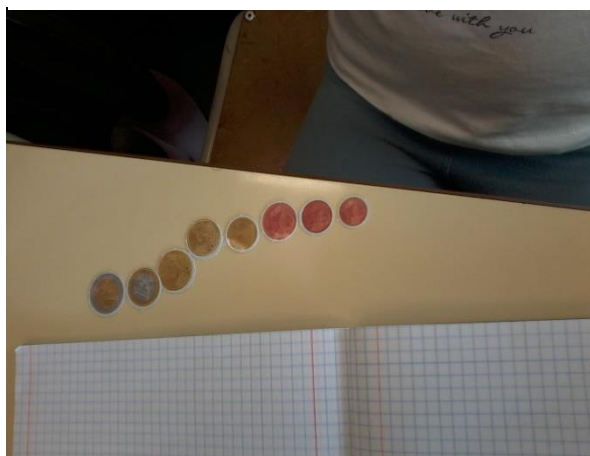
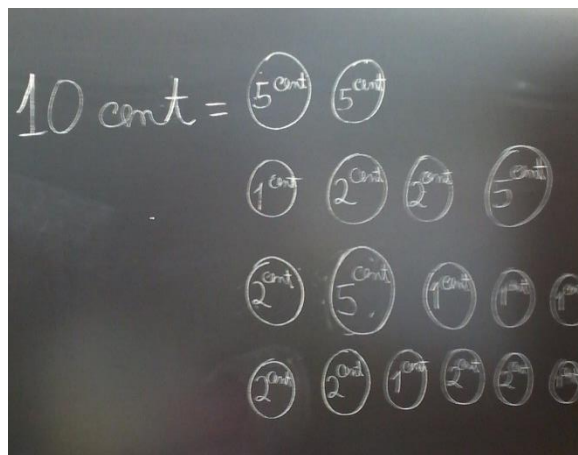
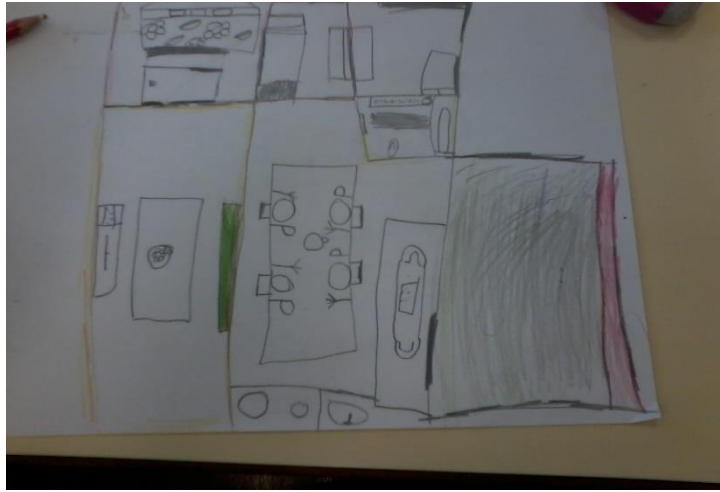


Figura 68 – Registo de diversas maneiras de compor 10 cêntimos



No que concerne ao Estudo do Meio, foram realizadas várias atividades. No entanto, saliento aqui a introdução do conceito de planta, enquanto desenho de um edifício projetado horizontalmente (cf. Apêndice 11). Para esta atividade, comecei por apresentar uma planta da sala de aula, através do projetor. Os alunos rapidamente reconheceram que a imagem representava a sua sala. Passamos, então, a localizar os objetos presentes na sala na planta, bem como em que carteira se sentava cada discente. Após chegarmos à definição do conceito de planta e de o registar, cada aluno procedeu a desenhar a planta da sua própria casa (cf. Figura 69). Como seria de esperar, algumas crianças tiveram mais dificuldades do que outras, o que foi o caso do S₃. Este aluno em particular costuma ter bastante confiança no seu trabalho; mas, não se sentindo confortável quanto às suas capacidades para a realizar, apresentou uma postura de desistência perante esta tarefa. Procurei motivá-lo dizendo que ele era capaz e dando-lhe apenas uma pequena ajuda, indicando por onde poderia começar o desenho, após o que ele conseguiu ultrapassar o obstáculo inicial e realizar a tarefa proposta. No fim, os discentes tiveram a oportunidade de apresentar o seu trabalho à turma, dando a conhecer a sua casa.

Figura 69 – Exemplar de planta

Foram ainda concretizadas duas saídas da escola, a primeira para a celebração do Dia Mundial da Criança e a segunda para a concretização de atividades em conjunto com os encarregados de educação dos discentes. A saída da instituição, no âmbito da comemoração do Dia Mundial da Criança, teve como destino Santo António da Serra, sendo esta uma saída de cariz lúdico, onde as crianças tiveram oportunidade de explorar o local e de realizar diversos jogos tradicionais, como por exemplo o jogo do lencinho e o jogo da nuvem e do sol (cf. Figura 70 e 71).

Figura 70 – Jogo do lencinho**Figura 71** – Jogo da nuvem e do sol

Não obstante, como as aprendizagens de carácter não-formal gozam, igualmente, de potencial pedagógico, aproveitaram-se deste modo as potencialidades do espaço para explorar tanto a fauna, como a flora presentes no local supramencionado (cf. Figura 72) (Serrano, 2005).

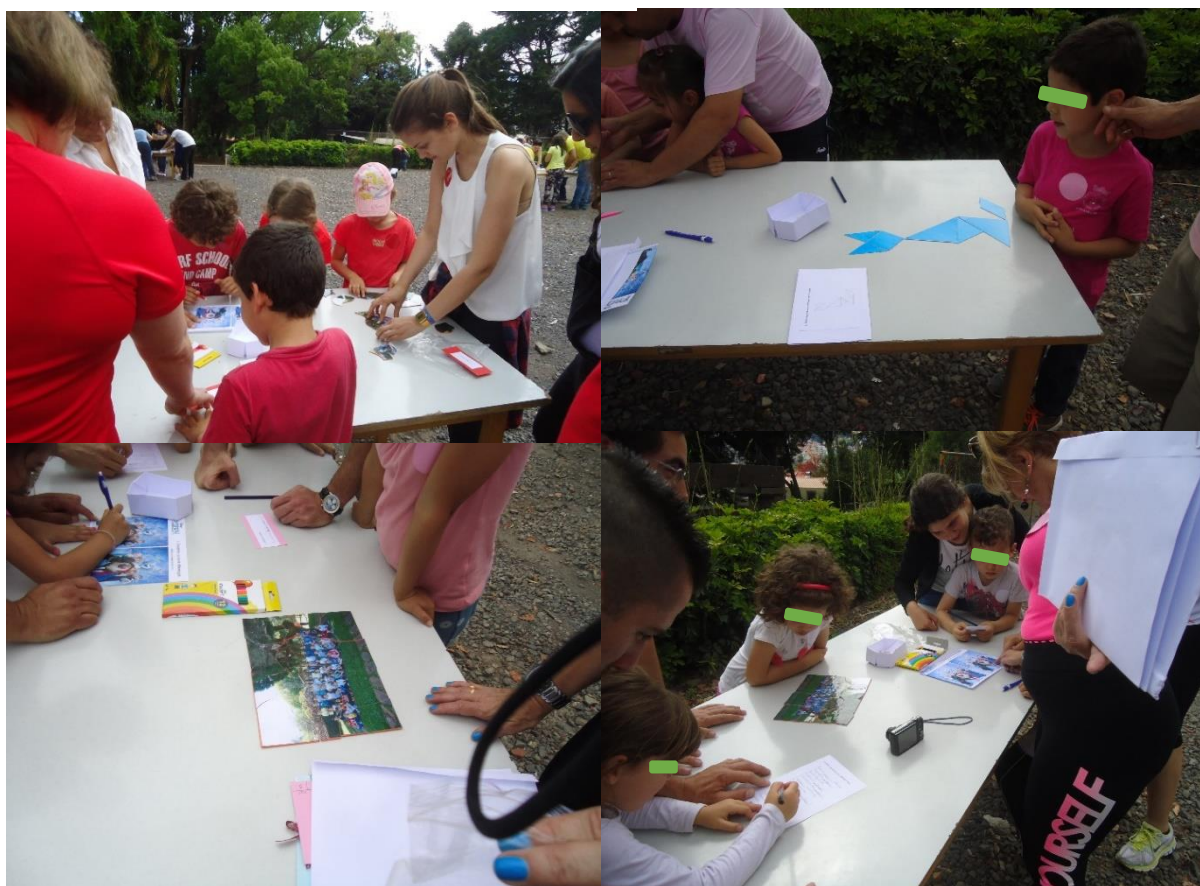
Figura 72 – Passeio a Santo António da Serra



A segunda deslocação da escola teve como destino a Quinta de São Roque. Neste espaço, os alunos das turmas do 1.ºA e 1.ºB tiveram a oportunidade de conviver entre si e com os respetivos familiares. Esta atividade organizada por mim, em colaboração com a docente cooperante e com o professor de Expressão Físico-Motora da turma, teve como objetivo principal envolver os familiares na vida escolar dos alunos de uma forma lúdica. Assim sendo, foi organizado um *peddy-paper* e diversos jogos de carácter físico. O grande grupo foi dividido em dois subgrupos. Deste modo, enquanto um subgrupo estava a realizar o *peddy-paper*, o outro praticava os jogos idealizados e depois trocavam de atividade. Na vertente do *peddy-paper*, os discentes e os seus familiares foram divididos por seis equipas identificadas por cores (vermelha, verde, rosa, verde, branca e amarela). Antes de dar início ao percurso de orientação, associado ao *peddy-paper*, cada equipa tinha de concretizar determinadas tarefas (cf. Figura

73), tais como: construir um puzzle e uma figura de tangram; resolver um problema matemático; completar a primeira estrofe do hino nacional; pintar a bandeira nacional e regional; descobrir as diferenças; escrever quatro ditongos e palavras que os contêm; completar provérbios, entre outras.

Figura 73 – Resolução das tarefas



Após a conclusão destas tarefas, as equipas prosseguiram para o percurso de orientação onde tinham de seguir pistas para encontrar todos os adereços previstos antes de se dirigirem à meta (cf. Figura 74). Na vertente dos jogos, foram preparados: o jogo dos caçadores e das raposas (cf. Figura 75); o jogo do estica (cf. Figura 76); o golfe (cf. Figura 77); o *boccia* (cf. Figura 78) e o *frisbee* (cf. Figura 79). Todos estes jogos foram jogados entre alunos e familiares das duas turmas já referidas. No final, houve um lanche de convívio e foi anunciada a equipa vencedora do *peddy-paper*.

Figura 74 – Percurso de orientação



Figura 75 –Jogo dos caçadores e das raposas



Figura 76 – Jogo do estica



Figura 77 – Golfe



Figura 78 – Boccia



Figura 79 – Frisbee



3.4. A intervenção educativa no 3.ºB

3.4.1. A sala do 3.ºB

A sala de aulas do 3.ºB é compartilhada com outra turma, sendo que a turma do 3.ºB ocupa a mesma no turno da tarde, ou seja, das 13h15 às 18h15. Esta sala dispõe janelas que percorrem uma das paredes laterais, permitindo tanto uma boa iluminação, como uma boa ventilação. A sala acomoda três armários e duas estantes para guardar material, os manuais escolares, entre outros. Dispõe ainda de dois quadros de giz adjuntos e a parede oposta tem como funcionalidade a afixação dos trabalhos dos alunos, possuindo *placards* para o efeito (cf. Figura 80).

Figura 80 – Planta da sala do 3.ºB



Quanto ao horário de funcionamento da turma, como já foi mencionado, esta decorre no turno da tarde, sendo que no turno da manhã a turma está envolvida em atividades de enriquecimento curricular. Assim sendo, as atividades de cariz curricular são desenvolvidas no turno da tarde, cumprindo, embora de forma flexível, o seguinte horário (cf. Quadro 3).

Quadro 3 - Horário letivo do 3.º B

Horário	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
13h15- 14h15	T.I.C.	Português	Expressão Musical e Dramática	Inglês	Inglês
14h15- 15h30	Matemática		Português	Português	Matemática
15h30- 16h00	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
16h00- 17h00	Português	Expressão Físico- Motora	Matemática	Matemática	Português
17h00- 18h15		Matemática		Estudo do Meio	Estudo do Meio

(adaptado de PAT 2016/2017)

3.4.2. A turma do 3.ºB

A seguinte caracterização dos alunos da turma do 3.ºB baseia-se na observação levada a cabo no período em que decorreu a prática pedagógica, bem como nas conversas informais com a professora cooperante e outros docentes e na análise do PAT.

O PAT do 3.ºB estipula como finalidades centrais, entre outras: “Centrar a ação educativa na aprendizagem dos alunos”; “Explorar as motivações e interesses dos alunos, adaptando as estratégias de ensino às suas características” e “Criar atividades para o desenvolvimento da inteligência emocional, interpessoal e transpessoal” (PAT 3.ºB, p.6). Todos estes objetivos devem contribuir para a promoção da aprendizagem e autonomia dos alunos e têm por base os quatro pilares preconizados pela UNESCO (*United Nations Educational Scientific and Cultural Organization*): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver.

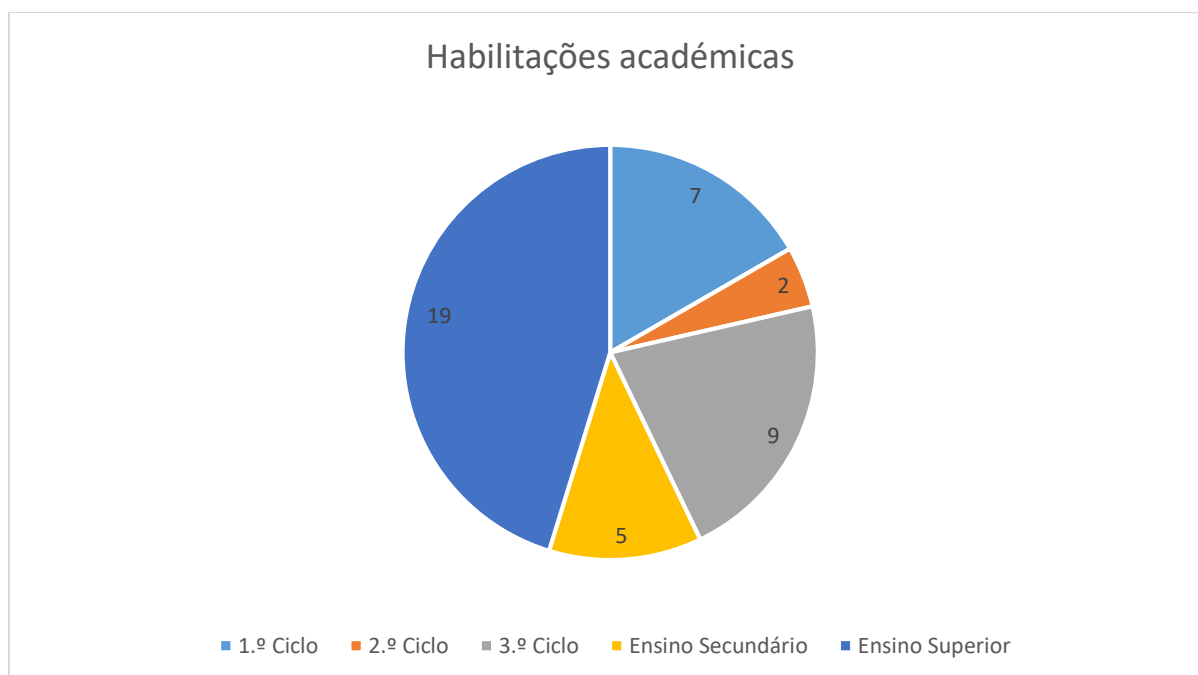
Quanto à turma propriamente dita, esta é composta por 21 crianças, sendo que a maioria nasceu no ano 2008, excetuando-se três alunos que nasceram no ano 2007. Assim sendo, a

faixa etária desta turma situa-se entre os oito e nove anos de idade. Na sua maior parte, os alunos transitaram do 2.º ano para o 3.º ano, sendo que apenas duas crianças ficaram retidas e estão a frequentar novamente o 3.º ano, entre as quais, uma está referenciada no âmbito da educação especial e a outra criança foi transferida do Porto em outubro. É de referir ainda que uma outra criança está em processo de referenciação/avaliação por parte da educação especial e que seis alunos beneficiam de Apoio Pedagógico Acrescido (APA). Das 21 crianças que compõem este grupo, 12 pertencem ao sexo masculino e nove ao sexo feminino.

Relativamente à área de residência, a grande maioria dos alunos é residente no concelho do Funchal, principalmente nas freguesias de Santo António e São Pedro, sendo que apenas um aluno habita no concelho de Santa Cruz.

No que concerne às famílias das crianças desta turma, podemos aferir que a grande maioria pertence a famílias estruturadas e estáveis, que se enquadram num nível social médio; porém, nove discentes beneficiam de apoio da Ação Social Escolar. Relativamente às habilitações académicas dos pais, a maioria frequentou o ensino superior. No entanto, a percentagem de pais que concluíram o seu percurso académico no 1.º Ciclo é significativa (cf. Figura 81).

Figura 81 - Habilitações académicas dos pais



Quanto à situação profissional dos pais, a maioria encontra-se empregada, sendo que apenas

cerca de $\frac{1}{6}$ está em situação de desemprego. No que diz respeito ao agregado familiar, cinco dos alunos são filhos únicos, 12 têm um irmão e quatro têm dois irmãos.

Seguindo para a análise do desenvolvimento e da aprendizagem os alunos do 3.ºB, esta turma caracteriza-se pelo seu interesse e empenho; porém, existem algumas dificuldades no que concerne ao cumprimento de regras. A turma, em geral, demonstra um bom desenvolvimento em todas as áreas curriculares, sendo que todos os discentes acompanham o programa destinado ao 3.º ano, apresentando apenas algumas dificuldades ao nível da Matemática.

3.4.3. A importância da reflexão docente enquanto estagiária na sala do 3.ºB

O último estágio não teve como foco primordial a metodologia de investigação-ação, mas centrou-se na importância da reflexão para a atividade docente. Como sabemos e aqui já foi explorado, a reflexão é uma base fundamental para a profissionalidade docente, sendo que existem, segundo Schön, três dimensões da mesma: a prospetiva, a interativa e a retrospectiva (Alarcão, 1996). Todas estas vertentes são essenciais para o exercício de reflexão na docência, uma vez que nos permitem planificar, agir e avaliar com mais clareza e, conseqüentemente, incrementar a qualidade da nossa prática educativa. Para este contexto, também na sequência de aspetos que se prendem à minha vida pessoal, havia decidido refletir sobre o papel desempenhado pela motivação no processo educativo e sobre os seus contributos para o mesmo.

O termo ‘motivação’ pode ser definido como o processo que principia, orienta e preserva comportamentos guiados por objetivos, permitindo manter altos níveis de esforço continuamente. É através da motivação que conseguimos que o aluno encontre razões para aprender, bem como para descobrir e tirar o máximo partido das suas capacidades (Balancho & Coelho, 2001).

Os primeiros estudos científicos sobre a motivação revelam duas correntes principais – as teorias psicanalistas de Freud e as teorias behavioristas de Skinner. Estas duas correntes teóricas, embora distintas, assentam sobre a premissa de que o ser humano tende, instintivamente, a procurar o prazer e evitar a dor; ou seja, sustentam-se na doutrina hedonista, defendendo que a evasão da dor e a busca do prazer são os fatores determinantes de todo o comportamento. Contudo, ambas as teorias negligenciam a influência que os estados cognitivos e emocionais podem exercer sobre a motivação, surgindo, então, as teorias cognitivistas para colmatar esta lacuna (Weiner, 1986).

Esta última corrente de pensamento defende que são diversos os fatores intervenientes, entre os quais: os objetivos, a curiosidade, as intenções, as expectativas e o plano do indivíduo. Nas abordagens cognitivas da motivação, procura-se justificar o comportamento humano tendo em consideração a análise e compreensão que o sujeito tem da situação e o que faz perante a informação, não apenas como resposta automática a um estímulo. Ou seja, as faculdades cognitivistas servem de mediador entre os estímulos e a resposta dada aos mesmos. Deste modo, estas teorias definem ‘pessoa motivada’ como aquela que detém tanto cognições como crenças que, por sua vez, estão associadas à realização construtiva, isto é, a motivação é um processo consciente iniciado pelo indivíduo e direcionado pelo mesmo para a ação (Stipek, 2002).

Especificamente quanto à motivação dirigida ao ato de aprender, Bandura propôs a teoria da autoeficácia, defendendo que as expectativas individuais (isto é, se a pessoa acredita ou não que é capaz de realizar uma determinada tarefa) desempenham um papel importante, na medida em que influenciam o comportamento. Por outras palavras, se um discente acredita que consegue executar uma tarefa, irá tentar concretizá-la de uma forma mais entusiasmada e, até, mais persistente. Por outro lado, se o educando se sente incapaz perante a tarefa, poderá tentar evitá-la ou desistir perante algum obstáculo (Bandura, 1997). Deste modo, torna-se crucial que seja trabalhado, nas crianças, o sentimento de autoeficácia. Tal pode ser conseguido através do *feedback* positivo e também do trabalho na ZDP, desenvolvendo, assim, no aluno um desejo de se envolver ativamente na sua própria aprendizagem (Stipek, 2002)

Saliento, ainda, os conceitos de motivação intrínseca e extrínseca, definidos pela origem da motivação. Isto é, se a motivação surge apenas pela satisfação que a tarefa em si propicia à criança, podemos dizer que é uma motivação intrínseca; caso contrário, se a motivação surge de um fator externo, como o de uma recompensa, seja ela algo físico como um prémio ou somente a aprovação do adulto, esta é considerada como extrínseca (Raffini, 1996). Brunner afirma que a grande maioria das crianças gosta de aprender e, embora não coloque de parte a ideia do reforço, só a motivação intrínseca poderá sustentar a vontade de aprender (Sprinthall & Sprinthall, 1993). Podemos, igualmente, afirmar que um aluno intrinsecamente motivado é um participante ativo no processo construtivo da sua aprendizagem, apreciando, habitualmente, atividades como trabalhar em grupo, trocar ideias e partilhar os seus conhecimentos (Raffini, 1996). Apesar de o professor poder influenciar a motivação extrínseca dos discentes, recorrendo a recompensas, ele também pode conjuntamente influir na motivação intrínseca, uma vez que este tipo de motivação depende de vários fatores. A motivação intrínseca encontra-se subordinada às necessidades do aluno, entre

as quais, a necessidade de autonomia (controlar as suas próprias decisões); a de competência (realizar tarefas que o façam sentir-se bem-sucedido); a de relacionamento/sentimento de pertença (sentir que faz parte de algo maior do que si próprio); a de autoestima (sentir-se bem consigo próprio e com os pares); e, por último, a de envolvimento e aproveitamento (retirar prazer na atividade).

Atentando mais profundamente sobre as necessidades que influenciam a motivação dos alunos, podemos afirmar que a autonomia dos discentes é fundamental, pois estes, como seres humanos que são, desejam ter a liberdade para tomar as suas próprias decisões, como por exemplo quanto a que atividades realizar e quanto à forma de as realizar. Deste modo, é importante que o professor estabeleça um diálogo de carácter democrático, sabendo negociar com os alunos, ouvindo as suas opiniões, em vez de impor repetidamente a sua vontade, evitando-se, assim, forçar os discentes a serem compelidos a concordar com o docente, figura imbuída de autoridade superior (*ibidem*). Para satisfazer esta necessidade de autonomia, o professor deve então proporcionar a possibilidade de os alunos fazerem as suas próprias escolhas, tomando decisões, uma vez que é o “aprender a fazer escolhas que leva ao compromisso e é o compromisso que leva à responsabilidade. Por sua vez, a responsabilidade ou complacência de ser responsabilizado pelas decisões leva ao sentimento de autodeterminação e autonomia” (*ibidem*, p.17).

Quanto à necessidade de competência, é necessário criar um ambiente na sala de aula de modo a que o esforço dos discentes seja reconhecido e em que estes observem que o seu esforço lhes consente um sentimento de competência académica. Embora cada aluno seja distinto dos outros e, conseqüentemente, necessite de mais ou menos tempo para concluir determinada tarefa, ou de uma outra estratégia de aprendizagem, ou até mesmo de um maior esforço, a todos deve ser proporcionada a oportunidade de experienciar o sentimento de competência académica, através do sucesso na realização de atividades, facultando-lhes, assim, o sucesso escolar e educativo. O professor tem, então, o dever de criar um ambiente favorável ao cultivo do sentimento de competência, de modo a que os seus alunos se sintam seguros e motivados face ao processo de ensino-aprendizagem. Para tal, o docente deve traçar metas significativas, ou seja, personalizadas ao seu contexto e diferenciadas para cada educando. Isto pode significar o estabelecimento de metas aparentemente mais simples, como ler com mais proficiência, ou mais complexas e até abrangentes a toda a turma como, por exemplo, trabalhar bem em grupo. Ao definir metas a alcançar, o docente permite que o aluno veja as mesmas serem cumpridas, o que por sua vez o faz sentir competente. Este sentimento de competência

promove o gosto pela aprendizagem, desenvolvendo-se assim uma maior motivação intrínseca (Pintrich & Schunk, 2002).

De seguida temos a necessidade de relacionamento e pertença. Esta centra-se no facto de que todos os alunos desejam sentir que são valorizados e que se integram no seu grupo. Atualmente, a escola acolhe discentes com os mais diversos enquadramentos económicos, sociais, étnicos e religiosos, todos querendo assegurar um lugar na sua turma, para se sentirem incluídos, respeitados e apoiados (Goodenow, 1993). Como tal, esforçam-se para concretizar contribuições positivas e significativas para a turma e para o docente, sendo que essa necessidade de pertencer e de se relacionar com os outros influencia a sua motivação, i.e., *“The need to belong and to relate to others has a significant influence on a student’s intrinsic motivation in the classroom”* (Raffini, 1996, p.7). No entanto, se os discentes não se sentirem aceites no seu meio, surge o risco de se sentirem malsucedidos e, por sua vez, desmotivados, alturas em que podem procurar caminhos alternativos e apresentar comportamentos desviantes de modo a obterem o estatuto que a escola não foi capaz de atribuir/reconhecer. Sabendo isto, o docente deve trabalhar no sentido de que todos os educandos se sintam incluídos e valorizados, promovendo as relações entre os elementos da turma, por exemplo, através do trabalho de grupo, num ambiente seguro em que todos estejam confortáveis para explorar o seu máximo potencial.

No que concerne à necessidade de autoestima, podemos afirmar que este conceito contém três componentes principais: a) apreciar o seu próprio valor e importância; b) possuir um carácter que lhe permita tomar responsabilidade pelas suas ações; e c) agir de forma responsável perante os outros. Todas estas componentes são relevantes para a autoestima do discente e, conseqüentemente, para a sua postura face à aprendizagem, visto que uma baixa autoestima pode diminuir a vontade do aluno relativamente ao ato de aprender. Assim sendo, os professores devem tê-las em conta quando pretendem encontrar estratégias para aumentar a autoestima dos seus educandos e a sua motivação intrínseca para a aprendizagem. Hoje em dia, muitas crianças chegam às nossas salas de aula sem experienciar o amor e carinho de que necessitam para se sentirem bem consigo mesmas. Considerando isto, é fundamental a criação de um ambiente propício ao desenvolvimento da integridade humana, em que estas se sintam valorizadas, em que aprendam a reconhecer as suas capacidades e onde todas realizem tarefas que lhes permitam experienciar orgulho – o que pode significar o recurso a um ensino diferenciado tendo em conta as potencialidades e necessidades individuais de cada elemento de uma turma (*ibidem*).

Por último, temos a necessidade de envolvimento e aproveitamento. Ao contrário do que alguns docentes possam pensar, a diversão não impede a aprendizagem. Apesar desta última ser uma tarefa árdua e trabalhosa, ela pode ser lúdica, sem perder o seu carácter sério e significativo. Na verdade, todos os seres humanos têm a necessidade de se divertirem, procurando atividades que lhes proporcionem prazer, seja este físico, social, cognitivo ou psicológico. Esta necessidade é frequentemente descurada no ambiente educativo, principalmente, com as pressões que os professores sentem no sentido de atingir os objetivos do currículo, centrando a sua atividade pedagógica nos produtos da aprendizagem, em detrimento do processo da aprendizagem. Contudo, se o docente verdadeiramente pretender aumentar a motivação intrínseca da sua turma, para que esta se envolva ativa e efetivamente no seu processo de aprendizagem, deverá considerar a necessidade de envolvimento e de prazer aquando da planificação da sua ação. Para tal, deverá procurar apresentar uma postura de entusiasmo, tentando descobrir maneiras de tornar o conteúdo programático estimulante e divertido, tendo em conta os conhecimentos prévios dos seus alunos, os seus interesses e as suas necessidades (*ibidem*).

Em suma, a escola é um meio ideal para o desenvolvimento da motivação dos alunos, sendo, portanto, indispensável que o docente esteja atento a todas estas cinco necessidades e que tente colmatar qualquer lacuna a este nível, visto que, tal como comprovado pelos estudos realizados por Katz (1993) e Stipek (2002), as crianças motivadas intrinsecamente tendem a escolher tarefas que representem algum desafio e o mesmo não se pode afirmar quando a motivação é extrínseca. É esta participação que irá fortalecer os conhecimentos, bem como as capacidades, de cada criança.

3.4.4. Atividades desenvolvidas

Como já referi, durante esta prática educativa, senti seriamente um interesse pelo papel que a motivação detém na aprendizagem dos alunos. Assim sendo, após a revisão literária, decidi atentar sobre a motivação dos discentes, quer a nível extrínseco, como intrínseco, o que por sua vez influenciou a minha ação pedagógica.

3.4.4.1 Atividades no âmbito do Estudo do Meio

Após a exploração dos conceitos de concelho e freguesia, com recurso a mapas, em que os discentes tiveram a oportunidade de identificar o local onde residiam (cf. Figura 82) (cf. Apêndice 22), ficou decidido que se realizaria um trabalho sobre os seus próprios concelhos e freguesias. Assim sendo, cada aluno ficou encarregue de pesquisar sobre a sua área de residência e de trazer a informação recolhida para a sala de aula. Tal trabalho foi elaborado em grupo – visto que acredito no valor do trabalho em grupo para a aprendizagem das crianças, uma vez que o conhecimento não é construído de forma meramente individual e vai sendo construído através da interação com os pares (cf. Apêndice 23). Neste caso, cada grupo era composto por três elementos, perfazendo um total de sete grupos: um, encarregue do concelho do Funchal e os restantes, de freguesias a ele pertencentes.

Figura 82 – Mapa da ilha da Madeira e do concelho do Funchal



Dado que, por me encontrar ainda no período inicial da prática pedagógica, ainda não tinha um conhecimento aprofundado da turma, recorri à colaboração da professora cooperante de modo a compor os grupos de forma equilibrada (Rief & Heimburge, 2000). Ambas concordamos com uma distribuição heterogénea dos alunos em cada grupo constituído (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999). Apesar de, nesta fase, ter tido a possibilidade de optar pela concessão de autonomia aos alunos relativamente à constituição dos grupos, essa não me pareceu a melhor estratégia na altura; decisão que continuo a considerar correta, no momento em que redijo este relatório. Penso que, neste caso particular, a autonomia na escolha dos grupos resultaria prejudicial, criando-se grupos desequilibrados, cujos estilos de trabalho não se

complementariam. Além disto, tal poderia também prejudicar a necessidade relacionamento e pertença e, conseqüentemente, a de autoestima, caso algum elemento da turma fosse de algum modo excluído da composição dos grupos. Havia fortes probabilidades de que isso viesse a acontecer, principalmente no que toca a duas educandas, que eram recém-chegadas à turma. Contudo, os alunos tiveram autonomia para decidir sobre a função que queriam desempenhar no seu grupo, nomeadamente: a de escritor (função de grafar o texto composto pelo grupo), a de editor (recortar e colar as imagens e o texto) ou a de porta-voz (colocar questões à professora e apresentar o trabalho elaborado). Cada uma destas três funções foi identificada com um colar alusivo à tarefa exibindo, respetivamente, uma caneta, uma tesoura e um microfone. Assim, para além da responsabilidade de grupo, cada aluno era responsável individualmente por uma tarefa e todos deveriam executar o seu trabalho para que o objetivo do grupo fosse alcançado (Lopes & Silva, 2010). Intentei, igualmente, proporcionar um sentimento de competência a todos os educandos. Para tal, procurei evitar fornecer auxílio quando este não era necessário. especialmente quando algum porta-voz me colocava uma questão, e se tratasse de uma dúvida que o próprio grupo fosse capaz de resolver. Por exemplo, quando me perguntavam “onde devemos pôr o título?”, respondia com “onde costumam colocar o título?”, levando os alunos a resolver por si a sua questão inicial. Posteriormente à conclusão dos trabalhos, cada porta-voz veio à frente da turma apresentar a sua produção (cf. Figura 83 e 84), sendo que todos os grupos conseguiram completar a tarefa com sucesso. Com vista a estimular comportamentos que colmatassem as necessidades de relacionamento e pertença e de autoestima, solicitei que após cada intervenção os restantes grupos comentassem algo positivo acerca do trabalho dos colegas. No entanto, refletindo num momento posterior, penso que teria sido proveitoso perguntar também que aspetos estes poderiam melhorar na sua produção, não num espírito de crítica derrotista, mas sim num ambiente de apoio e incentivo construtivista que visasse melhorar futuros trabalhos. Contudo, julgo que toda a turma esteve motivada durante esta atividade e, tendo em consideração o seu empenhamento e o trabalho produzido, penso também que foi uma mais-valia relacioná-los com o seu quotidiano, nomeadamente a sua área de residência, o que também poderá ter contribuído para uma maior motivação intrínseca.

Figura 83 – Apresentação do trabalho**Figura 84** – Exemplar de trabalho produzido

Ainda no âmbito do Estudo do Meio, foram realizadas atividades de carácter prático, laboratorial e experimental. Esta tipologia de trabalho assume um papel de relevo pelo valor formativo que acarreta no desenvolvimento de competências científicas (Cachapuz, Praia, Paixão, & Martins, 2000), para além de possibilitar a manipulação de materiais, a aplicação de técnicas e a resolução de problemas, contribuindo para o alargamento do conhecimento científico dos discentes (Pires, Morais, & Neves, 2004). As atividades incidiram sobre a mecânica simples, particularmente sobre a transmissão do movimento e a elasticidade, sendo que, para ambas atividades, os alunos se encontravam organizados em grupos de três elementos. Para a primeira tarefa, em que se pretendia explorar a transmissão do movimento, recorreu-se a rodas dentadas (cf. Figura 85). Nesta, os discentes tinham de fazer rodar a engrenagem criada por duas rodas dentadas, uma maior e outra menor, observando o seu movimento e analisando, numa primeira estância em que sentido se movia cada roda e, posteriormente, contabilizando o número de voltas que cada roda dava. Ambos os dados foram registados no manual de cada educando e, no final, confirmamos, em grande grupo, os resultados a que todos os grupos tinham chegado, extrapolando as conclusões necessárias e registando-as. Na segunda tarefa, como se pretendia explorar a elasticidade, recorreu-se a molas de roupa, elásticos e papel de alumínio. Cada grupo formou uma bola com o papel de alumínio fornecido, de seguida, apontaram numa ficha as previsões do que se sucederia posteriormente, ou seja, registavam o que achavam que poderia acontecer à bola de alumínio se apertassem com muita força a mola de roupa e quando esticássemos um pouco o elástico (cf. Apêndice 24). Depois de os alunos preverem o resultado das atividades experimentais, era altura de realizarem as experiências e de registarem os resultados obtidos (cf. Figura 86 e 87).

No final, à semelhança do ocorrido na tarefa anterior, foram discutidas as conclusões e registadas. Foi visível a alegria e motivação das crianças aquando da realização desta aula, cuja atividade foi pensada de modo a promover momentos de divertimento, sempre em benefício da aprendizagem, atendendo-se, assim, à necessidade de envolvimento e aproveitamento.

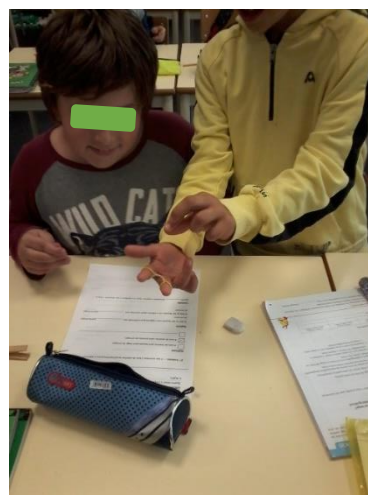
Figura 85 – Manuseamento das rodas dentadas



Figura 86 – Manuseamento das molas de roupa



Figura 87 – Manuseamento dos elásticos



Similarmente, de modo a tornar a revisão dos conhecimentos mais lúdica, decidi organizá-la sob a configuração de um concurso, elaborado em formato de *powerpoint* (cf. Apêndice 25), avisando previamente que o mesmo se iria realizar, para que os discentes se sentissem ainda mais motivados a estudar para as fichas de avaliação. No dia do concurso, a turma foi organizada em quatro grupos, cada qual encarregue de selecionar um nome para a sua equipa e de nomear um porta-voz, que estaria incumbido de dar a resposta final do seu grupo, fornecendo-lhes, assim, alguma autonomia para tomarem as suas decisões. Porém, se os mesmos não conseguissem optar dentro do tempo estipulado, seria eu a decidir. Cada grupo respondia a uma pergunta de cada vez sendo que, se acertassem, recebiam pontos atribuídos consoante o nível de dificuldade da pergunta. Contudo, se algum grupo perturbasse o ambiente, isto é, se não respeitasse uma das regras (por exemplo, conversando demasiado alto) eram descontados pontos a essa equipa. No final, eram contabilizados os pontos e os elementos da equipa vencedora recebiam estrelas douradas e os das restantes recebiam estrelas prateadas. Considero que a utilização de concursos para a revisão de conteúdos foi uma ótima forma de captar a atenção dos alunos durante este momento, sendo que todos se mostraram motivados,

empenhados e envolvidos nesta atividade (cf. Figura 88), podendo testar os seus conhecimentos, ao mesmo tempo que reviam os conhecimentos necessários para a realização da ficha de avaliação.

Figura 88 – Concurso de Estudo do Meio



3.4.4.2. Atividades no âmbito do Português

Devido à eficácia dos concursos na revisão de conteúdos previamente abordados em Estudo do Meio, foram realizados concursos também para as áreas curriculares de Português e Matemática (cf. Apêndice 24). Embora todos os concursos tenham sido elaborados sob a forma de *powerpoint*, pretendo aqui destacar a segunda parte do concurso de Português. Como a produção escrita é parte integrante do currículo de Português, resolvi incluí-la também no concurso. A proposta que apresentei aos grupos prendia-se com a continuação do texto “A Carochinha”, retirada do livro *Robertices* de Luísa Dacosta, que já havia sido explorada numa aula anterior.

Como sabemos, a produção textual é uma tarefa intrincada que requer imensa concentração por parte dos alunos, pelo que quis criar um ambiente que a propiciasse (Sousa & Cardoso, 2011). Assim sendo, tive a preocupação de organizar a atividade tornando-a lúdica e significativa, mas também menos monótona. Para além disto, Sim-Sim (2001) considera a produção textual em grande grupo, uma mais-valia, já que os discentes colaboram, partilhando as suas dúvidas, atribuindo ao seu trabalho sentido e pertinência.

Nesta atividade, os alunos tiveram a liberdade e a autonomia para dar o seguimento que pretendiam à história, sendo que as únicas imposições eram o acréscimo de duas personagens novas e a criação de fantoches para as personagens inventadas (cf. Figura 89). De seguida, informei os discentes dos critérios que seriam avaliados, sendo os mesmos: ortografia, correção gráfica, sentido do texto, originalidade e apresentação. Todos os educandos mostraram motivação na realização desta tarefa, trocando ideias e entreajudando-se quer na criação do texto como no desenho das personagens. O empenho era tanto que os alunos acabaram por demorar mais tempo do que eu tinha planeado; no entanto, optei por não acabar abruptamente com a atividade, até porque o seu divertimento era claro. Estabelecemos, então, um tempo para que terminassem o texto e os fantoches, enquanto eu ia passando pelos grupos, oferecendo a minha ajuda quando necessário, corrigindo e avaliando o seu trabalho em simultâneo. Quando o tempo acordado se esgotou, ponderei novamente o trabalho dos grupos, somei a sua pontuação aos seus pontos da primeira parte do concurso e anunciei a equipa vencedora. Esta, com os fantoches criados, apresentou a sua peça à turma (cf. Figura 90). Posso, então, concluir que esta atividade foi um sucesso e que conseguiu, a meu ver, abranger todas as necessidades (autonomia, competência, relacionamento/sentimento de pertença, autoestima e envolvimento e aproveitamento) que promovem a motivação intrínseca dos alunos.

Figura 89 – Exemplar de personagem criada

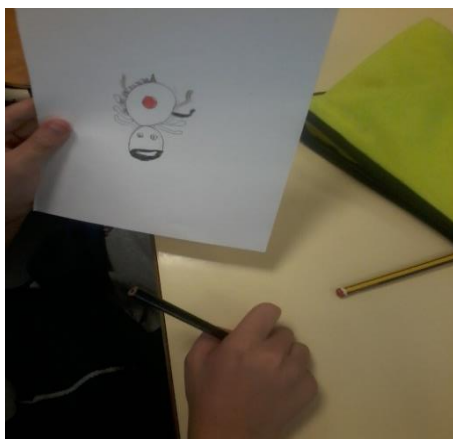


Figura 90 – Apresentação da peça de teatro de fantoches



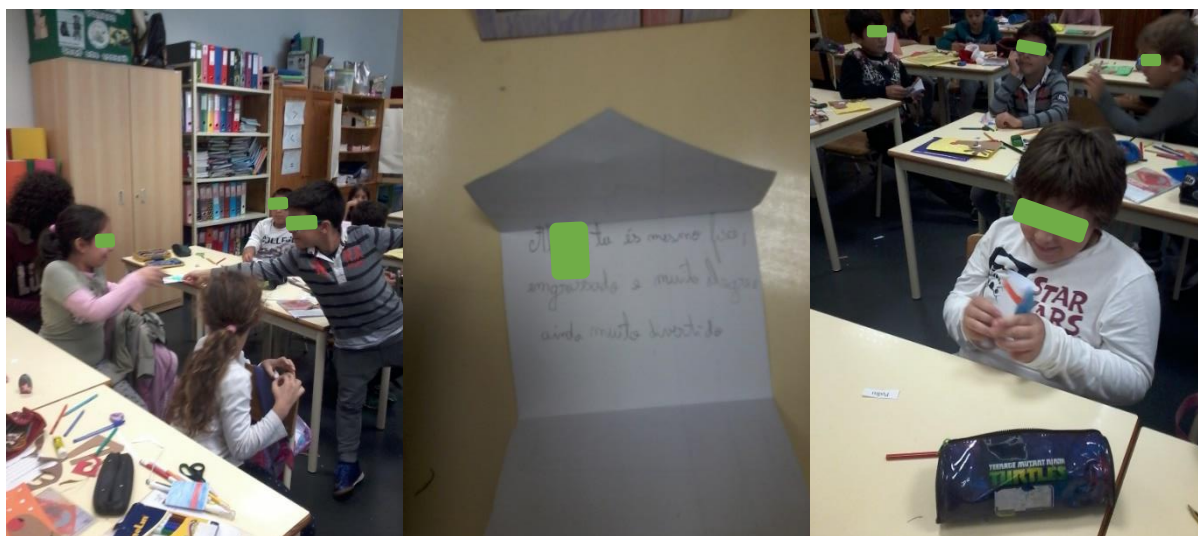
Houve, ainda, outros momentos de produção textual, sempre orientados para um fim, ou seja, com um objetivo concreto, como por exemplo a escrita do postal de Natal para os familiares e a escrita de “presentes de elogios” (cf. Apêndice 26). Na primeira, o exercício de escrita foi realizado em grande grupo, onde partindo das sugestões da turma, se chegou ao consenso de que a parte inicial da mensagem iria ser igual para todos, mas que depois, cada um escreveria os seus desejos de Natal para a sua família, individualmente. Seguidamente, cada aluno elaborou o postal de Natal propriamente dito, personalizando-o a seu gosto (cf. Figura 91).

Figura 91 – Realização do postal de Natal



Dentro do espírito natalício realizou-se igualmente uma atividade de escrita, intitulada “presentes de elogios”. Esta atividade visava promover as relações entre as crianças da turma, tentando atender, principalmente, à necessidade de autoestima e à de relacionamento/sentimento de pertença. Nesta, foi solicitado que cada aluno escrevesse uma mensagem positiva para um outro colega, que lhe seria atribuído por sorteio, e que seria como um presente (cf. Figura 92). A turma respondeu bem a esta atividade, rapidamente criando uma atmosfera positiva e calorosa. Considero que esta atividade foi importante para que todas as crianças se sentissem valorizadas e estimadas pelos seus pares, o que se verificou nas reações das crianças ao receberem os seus “presentes”, sendo que se cumpriram os objetivos desta tarefa.

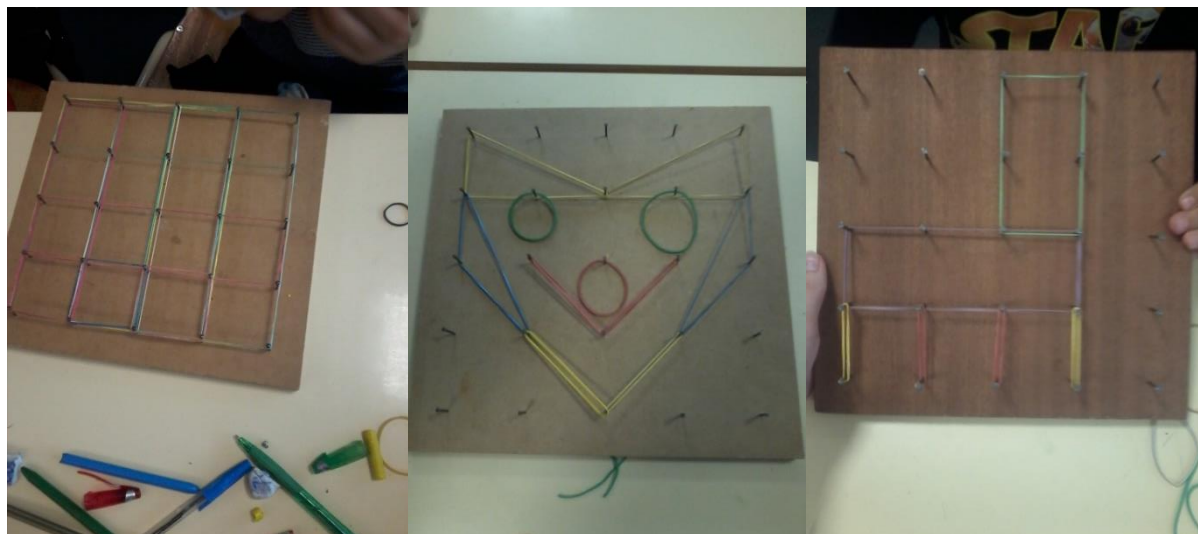
Figura 92 – Presentes de elogios



3.4.4.3. Atividades no âmbito da Matemática

Numa conversa informal com a docente cooperante, fui informada de que a turma não apresentava muita motivação relativamente a área curricular da Matemática e, posteriormente, durante a fase de observação, pude testemunhar por mim mesma esta afirmação da docente. Considerei, imediatamente, que gostaria de fazer algo de modo a demonstrar a esta turma como a Matemática pode ser divertida e gratificante. Deste modo, todas as atividades de Matemática, explanadas em seguida, têm como fundamento a motivação de envolvimento e aproveitamento.

Após me ter sido proposto, pela professora cooperante, consolidar o conhecimento sobre os segmentos de reta paralelos e perpendiculares, optei por trabalhar esta temática recorrendo ao geoplano (cf. Apêndice 21). Numa fase inicial, permiti que as crianças o explorassem à sua vontade, tendo oportunidade para fazerem as suas próprias criações (cf. figura 93), até porque a grande maioria não estava familiarizada com o material.

Figura 93 – Criações livres no geoplano

De seguida, prossegui a atividade com a exploração orientada do geoplano, pedindo aos alunos que criassem uma casa (cf. Figura 94), um quadrado e um triângulo (cf. Figura 95) e chegando, finalmente, aos segmentos de reta paralelos e perpendiculares (cf. Figura 96 e 97). Em cada fase, as criações eram apresentadas à restante turma que, por sua vez, confirmava se de facto a produção dos colegas era o que eu tinha solicitado.

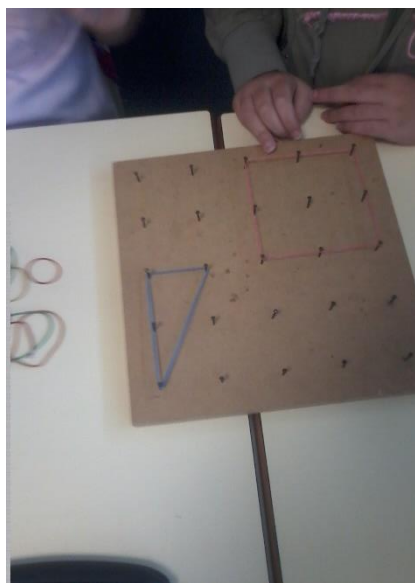
Figura 94 – Representação de uma casa**Figura 95** – Representação de um quadrado e de um triângulo

Figura 96 – Representação de segmentos de reta paralelos



Figura 97 – Representação de segmentos de reta perpendiculares



Esta foi uma das primeiras atividades orientadas no sentido de motivar os discentes pela necessidade de envolvimento e aproveitamento e, na verdade, foi uma atividade bem-sucedida visto que, para além da consolidação dos conteúdos, a turma realmente retirou prazer da mesma, sendo que alguns alunos até cantarolavam baixinho enquanto a realizavam. Senti, portanto, que consegui captar o seu interesse e estabelecer um diálogo positivo, logo nos primeiros dias de intervenção, criando empatia entre mim e os discentes, começando a sedimentar os laços da afetividade (Balancho & Coelho, 2001).

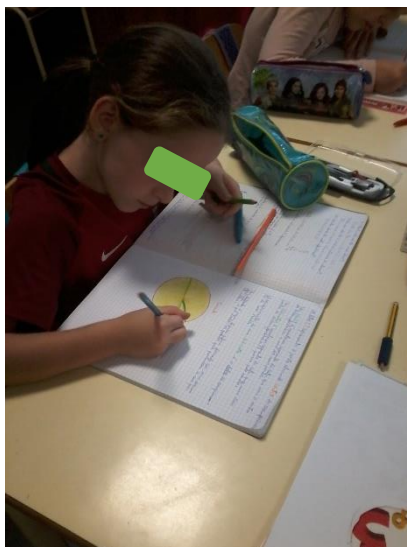
A abordagem ao conceito de circunferência esteve igualmente imbuída de carácter lúdico. Inicialmente foram distribuídos pelos educandos cordéis com tamanhos distintos, já com nó em cada uma das extremidades de maneira a formar uma laçada (cf. Apêndice 23). Foi-lhes, então, proposto que fizessem uma cruz numa folha de papel e que segurassem uma das pontas do cordel (com o auxílio do lápis) nesse ponto e que, na outra extremidade, inserissem um outro lápis e que marcassem uma nova cruz com o cordel esticado (cf. Figura 98) e que, de seguida, marcassem mais pontos semelhantes ao anterior. Após isto, os discentes uniriam os pontos marcados novamente com o auxílio do cordel, constituindo-se uma circunferência. Partindo desta tarefa inicial, chegamos, em grande grupo, à definição dos conceitos de circunferência e de centro de circunferência. Como os cordéis distribuídos tinham comprimentos díspares, foi incentivada a comparação das circunferências criadas pelos alunos para chegarem ao conceito de raio (e.g., a minha circunferência é maior do que a tua, porque o meu cordel – raio – é maior do que o teu). De seguida, foram registadas, no quadro e no

caderno, as definições de circunferência, centro de circunferência e raio e colada a circunferência realizada por cada discente e redigida a respetiva legenda (cf. Figura 99).

Figura 98 – Desenho de circunferência



Figura 99 – Registo no caderno



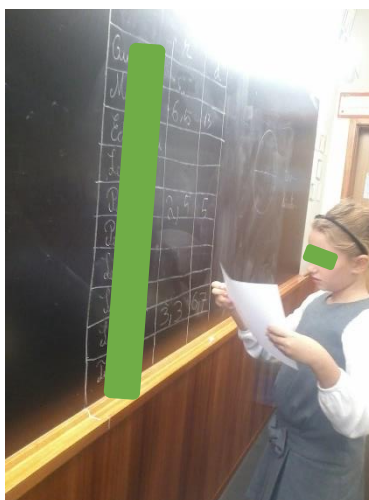
No final desta atividade, perguntei aos alunos se não haveria um instrumento que facilitasse o desenho de uma circunferência, ao que vários discentes responderam “o compasso” e, assim, se procedeu ao primeiro contacto com o compasso (cf. Figura 100).

Figura 100 – Manuseamento do compasso



Como esperado, algumas crianças tiveram mais facilidade que outras. Tentei, como sempre, avaliar a situação de modo a conseguir perceber quais discentes necessitavam mais do meu auxílio, de modo a evitar oferecer ajuda quando esta não era precisa e intervir quando realmente era importante. É fundamental que o docente conheça em particular cada aluno, as suas potencialidades e as suas lacunas para que consiga intervir de forma adequada e motivadora, uma vez que só assim é possível fornecer-lhes um *feedback* construtivo (Pintrich & Schunk, 2002). No dia seguinte, prosseguiu-se com a mesma temática, com foco na relação entre raio e diâmetro. Para tal, foi pedido aos educandos que desenhassem livremente, com o compasso, uma circunferência e que, de seguida, medissem o seu raio e o diâmetro. Entretanto, desenhei uma tabela no quadro, pedindo a cada aluno que viesse escrever os valores obtidos, em centímetros, para as duas medidas requisitadas (cf. Figura 101).

Figura 101 – Registo dos valores no quadro



Após esta tarefa estar concluída, inquiri se não haveria uma relação entre raio e diâmetro e a turma inferiu que o diâmetro corresponde ao dobro do raio, registando o conceito de diâmetro no seu caderno. Esta aula terminou com o uso orientado do compasso, primariamente construindo circunferências com um determinado raio ou diâmetro (e.g. “vamos fazer uma circunferência com 3 cm de raio”; “vamos fazer uma circunferência com 4 cm de diâmetro”) e, posteriormente, com a construção de figuras envolvendo circunferências e com a coloração das suas criações (cf. Figura 102).

Figura 102 – Construção de figuras envolvendo circunferências



No seguimento desta unidade didática, no dia seguinte, foi abordado o conceito de círculo, para tal, desenhei uma circunferência no quadro e solicitei que cada aluno viesse desenhar um ponto dentro ou fora da circunferência, consoante a sua preferência. No final deste processo, veio novamente um aluno ao quadro, a quem foi solicitado que pintasse o interior da circunferência. Informei, então, à turma que ao conjunto da circunferência e de todos os pontos no interior da mesma se dá o nome de círculo. De seguida, cada aluno construiu um círculo com 4 cm de raio, pintando o seu interior de verde e assinalando o centro, o raio e o diâmetro, recortando-o e colando-o no caderno e escrevendo a definição de círculo.

Para ter a certeza de que todos os alunos tinham interiorizado os conceitos de círculo e de circunferência e que não os confundiam, decidi criar um jogo, o qual intitulei de “Quem é quem dos círculos e das circunferências”. Este jogo era composto por diversos círculos e circunferências de cores e diâmetros distintos construídos a partir de cartolinas (cf. Figura 103), sendo que era distribuído a cada aluno um círculo ou uma circunferência. Tal como no jogo “Quem é quem”, todos os discentes começavam o jogo com o seu círculo ou circunferência no ar e à medida que eu ia dando pistas (e.g. sou vermelho) as crianças cuja figura não possuísse essa característica baixavam a sua figura geométrica. O jogo prosseguia com outras pistas referentes ao facto de ser um círculo ou uma circunferência e à dimensão quer do raio quer do diâmetro, até serem eliminados todas as figuras exceto uma, que era declarada a vencedora.

Figura 103 – Jogo Quem é quem



É de salientar que estas pistas não eram sempre fornecidas pela mesma ordem, podendo, por exemplo, ser iniciadas pela distinção entre círculo e circunferência. Este jogo tornou-se numa forma lúdica para os alunos reverem os conhecimentos aprendidos até então, a partir da qual consegui avaliar que alunos já tinham de facto os conhecimentos interiorizados e quais os discentes que precisavam um pouco mais de tempo para assimilar os conceitos de círculo, circunferência, raio e diâmetro. No entanto, apesar de não ter sido o propósito do jogo, senti que o mesmo ajudou certas crianças, que no início estavam com alguma dificuldade em distinguir o conceito de diâmetro e de raio, a fazer a distinção entre os mesmos. No início do jogo, estas crianças confundiam-nos ou precisavam de mais tempo para chegar à conclusão de qual era a medida pretendida; contudo, com a sua repetição, estas dificuldades foram-se desvanecendo. Penso que a repetição ajudou estes discentes e que o contexto do jogo os motivou a tentar descodificar a informação o mais rapidamente possível.

3.4.5. Balanço final

Esta última prática pedagógica, embora não direcionada para a parte investigativa da educação, foi deveras uma mais-valia, pois permitiu-me focar na reflexão antes, durante e após a ação, bem como me possibilitou refletir sobre a importância da motivação no contexto escolar.

Esta reflexão aprofundada, suportada pela pesquisa bibliográfica, veio iluminar uma parte que, até então, penso que tinha descurado um pouco. Sempre tentei que as atividades por

mim operacionalizadas fossem significativas, interessantes e divertidas para as crianças; contudo, nunca tinha realmente constatado o papel fundamental que a motivação desempenha na aprendizagem de todos os educandos. Após o estudo desta temática e de ficar a conhecer as várias necessidades associadas à motivação, considero que esta prática pedagógica me auxiliou imenso a transformar-me enquanto docente, permitindo-me olhar para aspetos que até então não se constituíam como evidentes para mim. Através do conhecimento adquirido aqui, foi-me possível fazer uma introspeção e reavaliar situações pedagógicas decorridas anteriormente, olhando-as com outros olhos e agora me apercebendo que poderia ter encontrado outros caminhos para as tentar resolver. Tenho consciência de que não posso alterar o passado; contudo, tenho a certeza que perante situações semelhantes, com este novo conhecimento, tentarei examinar que necessidades não estão a ser colmatadas num discente específico e o que posso fazer para melhorar a motivação e, por conseguinte, o seu aproveitamento escolar.

Reflexão Final: de aluna a docente

Pretendo aqui refletir criticamente sobre o meu percurso de aprendizagem e de construção do perfil profissional enquanto educadora de infância e professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico, evidenciando, assim, as aprendizagens realizadas e as competências pessoais e profissionais desenvolvidas.

A formação inicial é a fundação da construção da profissionalidade docente, durante a qual me foi possível concretizar as aprendizagens necessárias para um desempenho de qualidade da mesma. Na verdade, para que a prática pedagógica seja dotada de qualidade é preciso que o docente se imerja num processo reflexivo, sendo capaz de mobilizar os princípios teóricos antes, durante e após a ação. Com a prática pedagógica, fui confrontada com situações reais continuamente novas e únicas e só através da reflexão me foi possível “tomar decisões cada vez mais ajustadas” (Ribeiro, 2000, p.90), entendendo assim a planificação, não como um “plano prescritor de regras definitivas” (Máximo-Esteves, 2008, p.82), mas como algo flexível em função da ação. Paralelamente, o meu comprometimento para com a metodologia de investigação-ação auxiliou o desencadear de uma dinâmica de mobilização de diversos conceitos para o desenvolvimento de uma docência de qualidade. Foi através dos processos inerentes à mesma – a observação, a planificação, a ação, a reflexão e a avaliação – que procurei garantir os princípios de qualidade, numa contínua desconstrução e reconstrução de saberes, competências e atitudes. Deste modo, dediquei-me ao estudo e análise da minha própria prática, tentando perceber o que poderia melhorar, conseguindo, progressivamente, conquistar a autonomia necessária na tomada de decisões, criando a minha própria ação educativa. Pretendo, no futuro, preservar esta sistemática atitude reflexiva e investigativa para conseguir dar as respostas mais adequadas a cada contexto educativo.

A possibilidade de integrar contextos educativos referentes às valências da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, para além de promover a compreensão da necessidade de articulação entre ambas, foi igualmente crucial para a construção da minha identidade docente de perfil profissional duplo, uma vez que as potencialidades e exigências de cada nível educativo são distintas. Se, por um lado, o educador tem uma maior liberdade no desenvolvimento do currículo e na gestão do tempo; por outro, o professor depara-se com o desafio de reinventar os conteúdos programáticos, tornando-os mais apelativos e lúdicos. Contudo, em ambas as valências, o docente rege-se pela adaptação do currículo ao seu

contexto, pondo no centro da sua ação educativa a criança e permeando a sua intervenção de intencionalidade educativa.

Torna-se, então, pertinente, questionar como me transformei enquanto docente durante esta etapa. Na verdade, é impossível enumerar todos os aspetos que sofreram alguma transformação em mim, pois vão desde coisas tão básicas, como o esforço para apresentar uma letra com um tamanho adequado no quadro; até à aquisição de confiança profissional que me permitisse tomar decisões autónomas e assertivas durante a ação. Saliento, portanto, dentre todas as aprendizagens principais, a repetida realização de que a observação executada sistematicamente é uma das ferramentas mais poderosas ao dispor do docente, uma vez que nos permite conhecer e compreender as necessidades e os interesses de cada criança, a maneira desta ser e estar, a forma como aprende, as aprendizagens já adquiridas, as competências ainda a trabalhar, entre outras (Estrela, 1994). A obtenção de todos estes dados é essencial para conseguir construir um plano de trabalho pertinente e congruente; mas é-o também para a tomada de decisões no momento da ação. A adoção estratégias diferenciadas foi, igualmente, uma aprendizagem adquirida neste tempo, visto que foi a primeira vez que verdadeiramente as apliquei em contexto real. Assim sendo, houve uma aprendizagem progressiva sobre quais estratégias utilizar e como as utilizar para que tudo decorresse com normalidade e de forma proveitosa para todos os discentes. Aqui a palavra-chave é, sem dúvida, “autonomia”. Aprendi que o desenvolvimento da autonomia nos alunos é essencial para que o professor consiga de facto pôr em prática medidas de intervenção diferenciada. Paralelamente, nada disto é possível se não existir uma gestão de grupo apropriada e esta foi também uma aprendizagem, talvez a mais desafiante, para mim. Aprendi, nestes contextos, a ser respeitada e, simultaneamente, companheira. Sinto que criei ambientes pedagógicos saudáveis, democráticos e positivos, em que as interações pedagógicas foram ricas de momentos de bem-estar e de envolvimento, mas onde, ao mesmo tempo, era respeitada como uma figura de autoridade, mantendo um ambiente calmo, alegre e motivador. Depreendo, desta forma, que para além de ter aprendido o saber rotineiro, isto é, o conhecimento prático, o transcendi para desenvolver um conhecimento prático, em que prática, teoria e crenças estabelecem um diálogo permanente (Oliveira-Formosinho, 2007).

Considero que este é o momento de refletir sobre o que ainda posso mudar enquanto profissional. Apesar de ter recorrido à observação e a grelhas de registo como forma de avaliação dos educandos pretendo, no futuro, aprofundar mais a vertente da avaliação contínua, por exemplo, fazendo um levantamento dos erros ortográficos dos discentes e os categorizar para que consiga intervir especificamente nos pontos críticos. Julgo que, conforme for

conquistando mais experiência profissional, mais fácil se tornará, para mim, o processo de avaliação, visto que terei contactado com mais crianças e que, provavelmente, acompanharei as mesmas durante um período de tempo mais longo, o que me permitirá ter uma maior consciência da sua evolução. Para além disto, tenciono sensibilizar os profissionais desta área para o respeito dos direitos das crianças. Enquanto estagiária, senti-me numa posição complicada para abordar estes assuntos com as equipas educativas, no entanto, apresentei permanentemente uma postura congruente com as minhas convicções. No futuro, intento abordar estas questões de forma mais direta, pois não suporto ver os direitos das crianças desrespeitados, principalmente, quando não lhes é concedida a dignidade, o respeito e o carinho que todas merecem. Desta forma, comprometo-me inteiramente a orientar a minha prática profissional pela Declaração Universal dos Direitos das Crianças e fomentar os mesmos, tanto no contexto profissional como no pessoal. Acredito que a forma como o docente pensa é vital para a forma como perspetiva todo o processo educativo e para o tom que imprime na relação pedagógica com os alunos. Daí advêm a importância do meu comprometimento, enquanto agente capaz de transformar a educação, pois as crianças de hoje são os adultos de amanhã e o docente não pode negligenciar a sua responsabilidade social.

Finalizando a presente reflexão, todo este processo de formação inicial é unicamente o ponto de partida da minha profissionalidade docente, que será complementada no decorrer da minha carreira profissional, mas também da minha vida pessoal, num processo contínuo de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, tendo em vista o benefício das crianças.

Referências

- Alarcão, I. (1996). Reflexão Crítica sobre o Pensamento de Schön e os Programas de Formação de *Professores*. *Revista da Faculdade de Educação*, 22(2), 11-42.
- Amaral, M., Moreira, M., & Ribeiro, D. (1996). O Papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo – Estratégias de Supervisão. In I. Alarcão, *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão* (89-189). Porto: Porto Editora.
- Araújo, E. (2010). *A prática educativa nas classes multisseriadas: impasses e desafios*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Araújo, U. (2008). Resolução de conflitos e assembleias escolares. *Cadernos de Educação*, 115-131.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Madrid: McGraw-Hill.
- Assembleia Geral das Nações Unidas (1948). *Declaração Universal dos Direitos do Homem*. Acedido em 7 julho de 2017, em http://www.fpce.up.pt/sae/pdfs/Decl_Univ_Direitos_Homem.pdf
- Assembleia Geral das Nações Unidas (1959). *Declaração Universal dos Direitos das Crianças*. Acedido em 7 de julho de 2017 em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf
- Azevedo, F., & Pereira, L. Á. (2005). *Como abordar... a escrita no 1.º ciclo do ensino básico*. Perafita: Areal Editores.
- Azevedo, R., Fernandes, E., Lourenço, H., Barbosa, J., Silva, J., Costa, L., et al. (2011). *Projetos Educativos: Elaboração, Monitorização e Avaliação Guião de apoio*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- Balancho, M., & Coelho, F. (2001). *Motivar os alunos– Criatividade na Relação Pedagógica: Conceitos e práticas*. Lisboa: Texto Editora.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bell, J. (2004). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Borals, J. (1998). *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Brickman, N. A., & Taylor, L. S. (1991). *Aprendizagem Activa*. Michigan: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bruner, J., & Haste, H. (1987). *Making sense: The child's construction of the world*. New York: Methuen

- Cadima, A. (1997). A experiência de um currículo de estudos para uma pedagogia diferenciada. In A. Cadima *et al.* (org.), *Diferenciação Pedagógica no ensino básico: alguns itinerários* (11-15). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Cachapuz, A., Praia, J., Paixão, F., & Martins, I. (2000). Uma visão sobre o ensino das ciências no pós-mudança conceptual: contributos para a formação de professores. *Inovação*, 117-137.
- Costa, M., Paixão, M., & Morgado, M. (2000). Diário de Formação – Uma Estratégia Formativa. *Educare*, 9, 179-199.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, 355-379.
- Damas, M. J., & De Ketele, J.-M. (1985). *Observar para Avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Damião, H. & Festas, I. (2013). *Programa de Matemática para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Dani, L. (2009). Conflitos, sentimentos e violência escolar. *Revista Diálogo Educacional*, 571-586.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I. Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., ... Nanzhao, Z. (1996). *Educação Um Tesouro a Descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.
- Dias, A. A. (2005). Educação Moral e Autonomia na Educação Infantil: O que Pensam os Professores. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 370-380.
- Dias, C. M. (2009). Olhar com Olhos de Ver. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 175-188.
- Esteves, M. (2002). *A Investigação enquanto Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Estrela, A. (1992). *Pedagogia, Ciência da Educação?* Porto: Porto Editora
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação – Uma Estratégia de Formação de Professores* (4.a edição). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (1994). *Educação Matemática no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Aspectos Inovadores*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Andrade, F. (2011). O tempo na Pedagogia-em-Participação. In J. Formosinho, F. Andrade, & J. Formosinho, *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (71-96). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas educativas para uma nova organização da*

- escola*. Porto: Porto Editora.
- Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Goleman, D. (2003). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 70-90.
- Gouveia, M. (2012). *Gestão flexível do currículo rumo à diferenciação pedagógica. Contributos para a promoção de aprendizagens significativas. Um estudo numa escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico da RAM*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação na área do Currículo. Funchal: Universidade da Madeira.
- Guild, P. B., & Garger, S. (1998). *Marching to Different Drummers*. Virgínia: ASCD.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Iza, D., Benites, L., Neto, L., Cyrino, M., Ananias, E., Arnosti, R., & Neto, S. (2014). Identidade docente: As várias faces da constituição do ser professor. *Revista Eletrônica de Educação*, 273-292.
- Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Jordão, R. (2004). *A Pesquisa-Ação na Formação Inicial de Professores: Elementos para a Reflexão*. São Paulo: FAPESP.
- Leite, C., Gomes, L., & Fernandes, P. (2001). *Projectos Curriculares de Escola e de Turma: Conceber, Gerir, Avaliar*. Porto: Edições ASA.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2010). Aprendizagem cooperativa versus métodos não cooperativos de aprendizagem. In J. Lopes, & H. S. Silva, *O professor faz a diferença. Na aprendizagem dos alunos. Na realização escolar dos alunos. No sucesso dos alunos*. (pp. 141-153). Lisboa: Lidel.
- Katz, L. (1993). Estádios de desenvolvimento dos educadores de infância. *Cadernos de educação de infância* (27), 16-19.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- McNiff, J. (1988). *Action Research: Principles and Practice*. London: Routledge.
- Ministério da Educação (2004a). *Organização Curricular e Programas – Estudo do Meio*. (4.^a Edição). Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2004b). *Organização Curricular e Programas – Expressão e*

- Educação: Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica*. (4.a Edição). Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Moriyón, F. G. (1999). *Derechos Humanos y Educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Morris, D. (2011). *O Desenvolvimento da Criança*. London: Arteplural e Círculo de Leitores.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (13-43). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A Escola Vista pelas Crianças* (13-29). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, Kishimoto, T. & Pinazza, M. (orgs.) (2007). *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado construindo o futuro*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Org.), *Reflectir e Investigar sobre a prática profissional* (29-42). Lisboa: APM.
- Oliveira, Z., Silva, A., Cardoso, F., & Augusto, S. (2006). Construção da Identidade Docente: Relatos de Educadores de Educação Infantil. *Cadernos de Pesquisa*, 36, 547-571.
- Pacheco, J. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Palácios, M., Rego, M., & Schramm, F. (2002). A regulamentação brasileira em ética em pesquisa envolvendo seres humanos. In R. Machado, D. Carvalho, C. Block, R. Luiz, & G. Werneck, *Epidemiologia* (pp. 465-477). São Paulo: Atheneu.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Pintrich, P., & Schunk, D. (2002). *Motivation in education: Theory, Research and Applications*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Raffini, J. (1996). *150 ways to increase intrinsic motivation in the classroom*. Boston: Allyn & Bacon.
- Reis, C.; Dias, A.; Cabral, A.; Silva, E.; Viegas, F.; Bastos, G.; Mota, I.; Segura, J. & Pinto,

- M. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Ribeiro, D. (2000). A Supervisão e o Desenvolvimento da Profissionalidade Docente. In I. Alarcão (org.), *Escola Reflexiva e Supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 89-95). Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, D. (2006). *A Investigação-Acção na Formação de Supervisores: Um estudo no contexto da Educação de Infância*. Braga: Universidade do Minho.
- Rief, S., & Heimburge, J. (2000). *Como Ensinar Todos os Alunos na Sala de Aula Inclusiva – Estratégias prontas a usar, lições e actividades concebidas para ensinar alunos com necessidades de aprendizagem diversas*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (1998). Que é ser professor hoje? A profissionalidade docente revisitada. *Revista das ESES*, (9), 79-87.
- Roldão, M. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo – Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2004). *Estudo do meio no 1.º Ciclo*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Santos, D., Prestes, A., & Freitas, L. (2014). Estratégias de professoras de educação infantil para resolução de conflitos entre crianças. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 247-254.
- Schaffer, H. R. (2006). *Introducing Child Psychology*. Malden: Blackwell Publishing.
- Seeley, R., Stephens, T., & Tate, P. (2007). *Anatomia e Fisiologia*. Loures: Lusociência.
- Serrano, M. F. (2005). *Promover a aprendizagem das Ciências no 1ªCEB utilizando contextos de educação não formal*. Aveiro: Universidade de Aveiro Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa.
- Sim-Sim, I. (2001). *A Formação para o ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, O., & Cardoso, A. (2011). *Desenvolver Competências em Língua – Percursos didáticos*. Lisboa: Colibri.
- Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Sroufe, A. (2000). Early Relationships and the Development of Children. *Infant Mental Health Journal*, 67-74.
- Stipek, D. (2002). *Motivation to learn: integration theory and practice*. Boston: Needham Heights.

- Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International Education Journal*, 935-947.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Tomlinson, C. A. (2000). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of all Learners*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação: Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação – como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Unicef (1989). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Acedido em 7 de julho de 2017 em https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande – A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Verdeau-Paillès, J. (1981). *Le Bilan Psycho-Musical et la Personnalité*. Courlay: J.M. FUZEAU S.A.
- Vitória, L. M. (2015). A Formação da Identidade Docente. *Sistema Integrado de Publicações Eletrônicas da Faculdade Araguaia – SIPE*, 188-211. York: Routledge
- Vygotsky, L. (1991). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivational and emotion*. New York: Springer Verlag.
- Zabalza, M. (1994). *Diários de Aula – Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. (1997). *Planificação e desenvolvimento curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

De Natureza Legislativa

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

dos currículos dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201/2001 – I Série*. Lisboa: Ministério da Educação. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201/2001 – I Série – A*. Lisboa: Ministério da Educação. Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho. *Diário da República n.º 131/2013 – 1.ª Série*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Ofertas curriculares dos ensinos básicos e secundário ministradas em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo.

Decreto-Lei n.º 115-A/98 (1998, 4 de maio). *Diário da República I-A Série*, n.º 102. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-lei n.º 553/80 (1980, 21 de novembro). *Diário da República I Série*, n.º 270. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Decreto Legislativo Regional n.º 26/2006/M (2006, 4 de julho). *Diário da República 1.ª Série*, n.º 127. Lisboa: Ministério da Educação.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República n.º 237/1986 – I Série*. Lisboa: Ministério da Educação. Lei de Bases do Sistema Educativo.