

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Susana Marisa Alves Viveiros

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA
A Nossa Universidade
www.uma.pt

julho | 2019

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Susana Marisa Alves Viveiros
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

ORIENTAÇÃO
Fernando Luís de Sousa Correia



Faculdade de Ciências Sociais

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

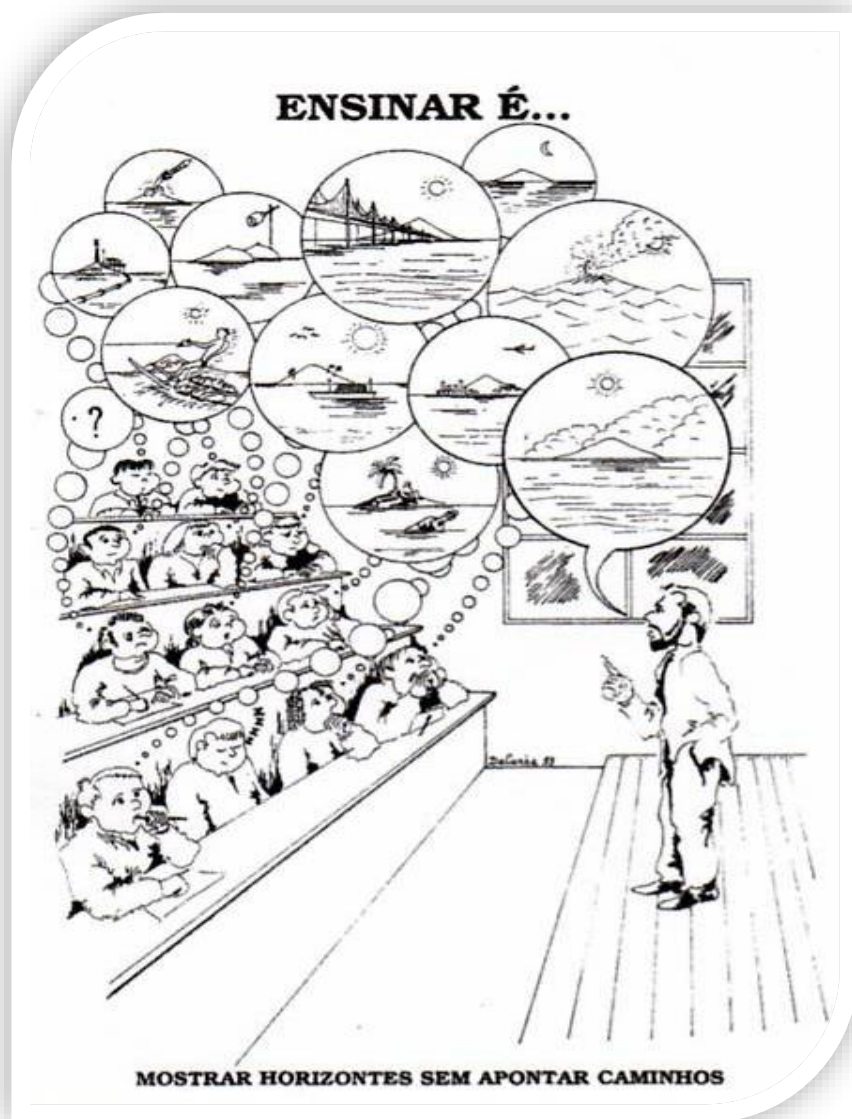
Ano letivo 2018/2019

Susana Marisa Alves Viveiros

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

Orientador: Professor Doutor Fernando Luís de Sousa Correia

Funchal, julho de 2019



“Educar é uma arte. Porém são muitas as competências que convergem nesta arte, tal como são muitas as competências que convergem no artista, as decisões imperiosas sobre quando e como combinar essas competências. Os conhecimentos necessários para o fazer não são apenas uma competência técnica. Podem, sem dúvida, ser adquiridos, mas são também algo que provém de crenças mais profundas de cada um de nós e da nossa paixão pelas crianças e pelo mundo”

(Walsh, 1994)

Agradecimentos

Ao terminar esta etapa não posso deixar de expressar a minha gratidão a todos os que à sua maneira contribuíram e ajudaram para que eu aqui chegasse. Assim começo por agradecer:

À Universidade da Madeira e aos seus professores que com os seus conhecimentos permitiram-me evoluir especialmente ao meu orientador Fernando Correia pela ajuda e sugestões na realização deste relatório. À professora Graça Côrte pela ajuda ao longo das minhas práticas, pelas achegas, pelo carinho e por acreditar em mim. À professora Isabel Gouveia, pelos conhecimentos transmitidos, pela força e motivação que sempre me transmitiu. À professora Diana Pimentel pela partilha do gosto pela literatura infantil.

Às pessoas que se cruzaram neste meu percurso, educadora Zita Spínola pela forma como me recebeu, por me confiar as suas crianças e a sua sala, pela liberdade que me proporcionou para criar, planear e aplicar. À educadora Ana Luísa pelo coração enorme e pela simpatia constante. À professora Sandra Albuquerque pela confiança e partilha de saberes. Estas experiências práticas nas escolas não seriam possíveis sem a sua disponibilidade desinteressada, foram pessoas que me orientaram, cederam-me os seus alunos/crianças, correram alguns riscos e fizeram-no sem interesses.

Às estrelinhas da Pré “A”, 4º B e 1º B pelos sorrisos contagiantes e disponibilidade, por estarem sempre dispostas a aprender, por despertarem em mim o gosto de estar numa sala, cheia de crianças com desafios diferentes, culturas diferentes, que as tornaram singulares e irrepetíveis. Coube-me, algumas vezes, a honrosa tarefa de as acolher no seu primeiro contexto de aprendizagem mais formal, recebi-as a todas de braços abertos.

Às minhas amigas e companheiras de mestrado Sofia, Mariana e Telma pela partilha e pelas palavras de apoio em momentos importantes. À Zé pela amizade infinita, à Inês pelo apoio e pela disponibilidade imediata, ao engenheiro Filipe pela ajuda nas áreas em que é *expert*.

À minha família que tantas vezes segurou as pontas para que eu pudesse dedicar-me ao mestrado. Às minhas irmãs e sobrinhos pelo apoio incondicional, aos meus pais pelo dom da vida e pela educação que me deram, ao Hugo que está sempre a meu lado e me apoia.

Aos meus filhos Tomás e Maria que me acompanham todos os minutos, pela partilha das suas sabedorias e por me ensinarem a ser mãe. São uma das razões por que acredito numa escola melhor.

A todos muito obrigada

Resumo

O presente relatório estrutura-se em três partes essenciais que se complementam entre si. Começa-se por fazer uma análise teórica das concepções do professor do século XXI, aborda-se escola que queremos para este século e as mudanças que têm de ocorrer no paradigma do ensino/aprendizagem. Assente uma visão crítica, de abertura para o mundo, para a diversidade da realidade física e social, enriquecendo os conhecimentos e experiências do aluno, bem como a compreensão do mundo em que vive e onde está inserido.

Procura-se cumprir com os princípios exigíveis de um projeto de investigação-ação abordado na segunda parte, tendo um contributo na minha prática pedagógica respeitante a duas problemáticas observadas: a promoção e estimulação da motricidade fina nas crianças da sala Pré “A” e o desenvolvimento e estímulo de competências de escrita criativa na turma do 4º B

A prática pedagógica, descrita na terceira parte, reflete as aprendizagens desenvolvidas nos diferentes contextos educativos, baseou-se na pedagogia de projeto e no desenvolvimento de sequências didáticas assentes na exploração de obras literárias com recurso à interdisciplinaridade. Finaliza com uma reflexão, procurando-se discutir e refletir sobre a prática. Torna-se claro que para adquirir o conhecimento não é fundamental que todos os alunos/crianças tenham de percorrer os mesmos caminhos, mas pretendeu-se que todos se fossem tornando observadores ativos com a capacidade de investigar, descobrir, aprender e experimentar.

Palavras-chave: Escola; Investigação-ação; Prática Pedagógica; Aprender; Pedagogia de Projeto; Reflexão.

Abstract

This report is structured in three essential parts which complement each other. We begin by doing a theoretical analysis of the conceptions of the teacher of the XXI century, we approach the school we want for this century and the changes that have to occur in the paradigm of teaching / learning. Establish a critical vision, open to the world, to the diversity of physical and social reality, enriching the student's knowledge and experiences, as well as understanding the world in which he lives and where he is inserted.

It seeks to comply with the principles of an action-research project addressed in the second part, contributing to my pedagogical practice regarding two observed problems: the promotion and stimulation of fine motor skills in the children of the Pre-A room and the development and stimulation of creative writing skills in the 4th B

The pedagogical practice, described in the third part, reflects the learning developed in the different educational contexts, was based on the pedagogy of design and the development of didactic sequences based on the exploration of literary works with the use of interdisciplinarity. It ends with a reflection seeking to discuss and reflect on the practice. It is clear that in order to acquire knowledge it is not fundamental that all students/children have to follow the same paths, but it was intended that everyone become active observers with the ability to investigate, discover, learn and experience.

Keywords: School; Action research; Pedagogical Practice; Learn; Project Pedagogy; Reflection.

Sumário

Agradecimentos	XI
Resumo	XIII
Abstract.....	XV
Índice de quadros	XXI
Índice de figuras.....	XXII
Índice de gráficos.....	XXIV
Índice de apêndices	XXV
Lista de siglas.....	XXVII
Introdução	2
Parte I.....	4
ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	4
Capítulo 1 – O Professor do Século XXI – Mudanças no Paradigma de Ensino/Aprendizagem.....	6
1.1 Competências do Educador de Infância e Professor do 1º Ciclo de Ensino Básico	6
1.2 Cooperação entre Professores – Uma mais valia	9
1.1.1 Obstáculos e Resistências	12
1.3. Educação dos Conceitos à Realidade.....	13
Capítulo 2 – A Escola do Século XXI.....	15
2.1 A Escola que Queremos	16
2.2 Pedagogia de Projeto – Uma Abordagem no Pré-Escolar.....	18
2.3 Literacia Científica.....	20
2.3.1 Ensino Experimental das Ciências na Educação de Infância	20
2.3.2 Ensino Experimental das Ciências no 1º Ciclo do Ensino Básico.....	21
2.4 A Importância da Literatura para a Infância	23
2.4.1 Contributos da ilustração na literatura para a infância	25
2.5 O Desenvolvimento da Consciência Fonológica das Crianças na Educação Pré-Escolar.	26
Capítulo 3 – Metodologia de Investigação-ação	31
3.1 Fases da Investigação-ação	31
3.2 Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	31
3.2.1 Observação participante	32
3.2.2 Análise documental	32
3.2.3 Instrumentos de recolha de dados.....	33

3.3 Registos fotográficos.....	33
3.4 Diários de Bordo	34
3.5 Entrevista informal.....	34
3.6 Enquadramento do problema	34
3.6.1 Questão desta investigação-ação	35
3.6.2 A motricidade fina nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.....	35
3.6.3 Papel do Educador para Estimular o Desenvolvimento da Motricidade Fina na Criança.....	37
3.6.4 O Desenvolvimento da “preensão”.....	38
3.6.5 O desenvolvimento da preensão do lápis (competência grafo-motora)	38
3.6.6 Método de análise de dados.....	38
3.6.7 Estratégias de intervenção	39
3.6.8 Fases do projeto	41
Parte III	43
PRÁTICA PEDAGÓGICA	43
Capítulo 4 – Intervenção Pedagógica em Contexto de Educação Pré-Escolar	45
4.1 Caraterização da Escola	45
4.2 Caraterização da Sala Pré A	46
4.3 Organização do Ambiente Educativo.....	47
4.4 As Rotinas - Organização do Tempo	53
4.4.1 Rotina diária	53
4.5 Caraterização do Grupo.....	55
4.6 Caraterização das Famílias.....	56
4.7 Momentos de Aprendizagem	57
4.7.1 Aprendo com as Cores.....	59
4.8 Projeto com a Comunidade Educativa	75
4.9 Projeto com os Pais - Massa Viajante	77
4.10 Reflexão da Prática Pedagógica em Contexto de Educação Pré-escolar	79
Capítulo 5 - Intervenção Pedagógica em Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico	82
5.1 Caraterização da Escola	83
5.2 Intervenção Pedagógica no 4º ano de Escolaridade	84
5.2.1 Caraterização da Turma do 4º B	84
5.2.2 Organização do Ambiente Educativo	86
5.2.3 Organização Temporal da Sala.....	87
5.3 Escrita Criativa.....	87

5.3.1 Questão de Investigação-Ação	88
5.4 Momentos de Aprendizagem	91
5.4.1 Sequência didática da exploração da obra literária <i>A maior flor do mundo</i> de José Saramago	92
5.5 Atividade com a comunidade educativa.....	104
5.6 Reflexão da Intervenção Pedagógica na Turma do 4º B	105
Capítulo 6 – Intervenção Pedagógica em Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	108
6.1 Intervenção Pedagógica no 1º ano de Escolaridade	108
6.1.2 Caracterização da turma	108
6.2 Organização do Ambiente Educativo.....	109
6.3 Momentos de Aprendizagem	110
6.3.1 Monstrinhos do Silêncio – Uma Estratégia de promoção de atenção, concentração e bom comportamento	110
6.3.2 Sequência didática de exploração da obra <i>Uma Prenda de Natal</i>	111
6.4 Reflexão Intervenção Pedagógica na Turma do 1º B.....	128
Considerações Finais	132
Referências Bibliográficas.....	135
Referências Normativas.....	141

Índice de quadros

Quadro 1	Dimensões do perfil de competências do quadro docente.....	8
Quadro 2	Formas de cooperação entre professores.....	11
Quadro 3	Calendarização das fases do Projeto de I-A.....	43
Quadro 4	Organização das rotinas.....	55
Quadro 5	Fases do Projeto de I-A.....	92
Quadro 6	Sequência de aprendizagem das letras.....	122

Índice de figuras

Figura 1:	Escola EB1 PE Ribeiro Domingos Dias.....	47
Figura 2:	Sala da Pré “A”.....	48
Figura 3:	Área da Biblioteca	49
Figura 4:	Área da Casinha	50
Figura 5:	Área dos Jogos/Construções	51
Figura 6:	Área da Garagem	52
Figura 7:	Área da Expressão Plástica.....	53
Figura 8:	Friso Cronológico do Projeto <i>Aprendo com as Cores</i>	60
Figura 9:	Conto da história <i>O Pintainho Quadrado</i>	62
Figura 10:	Exploração da Canção <i>Rua das Formas</i>	63
Figura 11:	Jogo do Twister das Formas.....	64
Figura 12:	Projeção da história <i>Quando me Sinto Feliz</i>	66
Figura 13:	Avental da história <i>Uma Árvore de Natal Perfeita</i>	67
Figura 14:	Conto da história.....	68
Figura 15:	Desenho livre da história.....	69
Figura 16:	Emocionómetro.....	70
Figura 17:	Pins do bowling das emoções.....	71
Figura 18:	Jogo do bowling das emoções.....	71
Figura 19:	Experiência <i>Explosão de Cores</i>	73
Figura 20:	Experiência <i>Erupção Colorida</i>	74
Figura 21:	Folheto informativo enviado aos pais.....	76
Figura 22:	Local de entrega das doações.....	77
Figura 23:	Entrega das doações à representante do Centro da Mãe.....	77
Figura 24:	Post de agradecimento colocado no Facebook.....	78
Figura 25:	Caixa <i>Massa Viajante</i>	79
Figura 26:	Aluno a modelar a Massa <i>Viajantate</i>	79
Figura 27:	Escola EB1 PE da Ladeira.....	85
Figura 28:	Horário da turma do 4ºB.....	88
Figura 29:	Atividades de escrita criativa desenvolvidas na sala.....	91
Figura 30:	Friso Cronológico da Sequência Didática <i>A Maior Flor do Mundo</i> ..	93
Figura 31:	Opção das três flores em origami.....	98

Figura 32:	Atividades de exploração da obra literária <i>A Maior Flor do Mundo</i> ..	98
Figura 33:	Registo das hipóteses formuladas pelos alunos.....	100
Figura 34:	Tangram construído pela estagiária.....	101
Figura 35:	Flores criadas pelos alunos.....	101
Figura 36:	Quadrados construídos pelos alunos.....	102
Figura 37:	Cálculo da área das peças do Tangram.....	103
Figura 38:	Exploração do Geoplano.....	104
Figura 39:	Atividade para a Comunidade.....	106
Figura 40:	Texto do frasco dos Monstrinhos do Silêncio.....	114
Figura 41:	Frasco dos Monstrinhos do Silêncio.....	115
Figura 42:	Friso Cronológico da Sequência Didática <i>Uma Prenda de Natal</i>	116
Figura 43:	Capa do livro.....	115
Figura 44:	Criação da história pelos alunos.....	117
Figura 45:	Registo da história.....	117
Figura 46:	Desenho da prenda especial.....	119
Figura 47:	Contorno da letra m.....	123
Figura 48:	Alunos a mostrar o trabalho final.....	123
Figura 49:	Gorro realizado pelos alunos.....	122
Figura 50:	Material para a realização da atividade.....	124
Figura 51:	Boneco de Neve finalizado.....	125
Figura 52:	Livro realizado pelos alunos.....	126
Figura 53	Representação do nº 9 com os dedos das mãos	127

Índice de gráficos

Gráfico 1:	Área de residência das crianças.....	56
Gráfico 2:	Ocupação profissional dos pais.....	57
Gráfico 3:	Habilitações literárias dos pais da Pré “A”.....	58
Gráfico 4:	Habilitações literárias dos pais do 4º B.....	86

Índice de apêndices

Índice do Conteúdo do CD-ROM

Pasta A – Relatório de Estágio de Mestrado

Relatório de Estágio de Mestrado em Formato PDF e Word

Pasta B – Prática Pedagógica I

Apêndice 1 – Planificação: Semana 1

Apêndice 2 – Planificação: Semana 2

Apêndice 3 – Planificação: Semana 3

Apêndice 4 – Planificação: Semana 4

Apêndice 5 – Planificação: Semana 5

Apêndice 6 – Planificação: Semana 6

Apêndice 7 – Planificação: Semana 7

Apêndice 8 - Planificação: Semana 8

Apêndice 9 – Diário de Bordo: Semana 1

Apêndice 10 – Diário de Bordo: Semana 2

Apêndice 11 – Diário de Bordo: Semana 3

Apêndice 12 – Diário de Bordo: Semana 4

Apêndice 13 – Diário de Bordo: Semana 5

Apêndice 14 – Diário de Bordo: Semana 6

Apêndice 15 – Diário de Bordo: Semana 7

Apêndice 16 – Diário de Bordo: Semana 9

Pasta C - Prática Pedagógica II

Apêndice 1 – Planificação: Semana 1

Apêndice 2 – Planificação: Semana 2

Apêndice 3 – Planificação: Semana 3

Apêndice 4 – Planificação: Semana 4

Apêndice 5 – Planificação: Semana 5

Apêndice 6 – Planificação: Semana 6

Apêndice 7 – Planificação: Semana 7

Apêndice 8 - Planificação: Semana 8

- Apêndice 9 – Diário de Bordo: Semana 1
- Apêndice 10 – Diário de Bordo: Semana 2
- Apêndice 11 – Diário de Bordo: Semana 3
- Apêndice 12 – Diário de Bordo: Semana 4
- Apêndice 13 – Diário de Bordo: Semana 5
- Apêndice 14 – Diário de Bordo: Semana 6
- Apêndice 15 – Diário de Bordo: Semana 7
- Apêndice 16 – Diário de Bordo: Semana 9

Pasta D - Documentos auxiliares da Prática Pedagógica III

- Apêndice 1 – Planificação: Semana 1
- Apêndice 2 – Planificação: Semana 2
- Apêndice 3 – Planificação: Semana 3
- Apêndice 4 – Planificação: Semana 4
- Apêndice 5 – Planificação: Semana 5
- Apêndice 6 – Planificação: Semana 6
- Apêndice 7 – Planificação: Semana 7
- Apêndice 8 – Diário de Bordo: Semana 1
- Apêndice 9 – Diário de Bordo: Semana 2
- Apêndice 10 – Diário de Bordo: Semana 3
- Apêndice 11 – Diário de Bordo: Semana 4
- Apêndice 12 – Diário de Bordo: Semana 5
- Apêndice 13 – Diário de Bordo: Semana 6
- Apêndice 14 – Diário de Bordo: Semana 7

Lista de siglas

CEB	Ciclo do Ensino Básico
EB1/PE	Escola Básica do 1.ºCiclo com Pré-Escolar
EE	Educação Especial
RDD	Ribeiro Domingos Dias
EPE	Educação Pré-Escolar
I-A	Investigação-Ação
ME	Ministério da Educação
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
MME	Materiais Manipuláveis Estruturados
PEE	Projeto Educativo de Escola

Introdução

A elaboração do presente relatório é o culminar do 2º ciclo de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico ministrado na Universidade da Madeira, retratando a minha visão da educação.

O enquadramento teórico divide-se em três capítulos, no capítulo 1 pretendo analisar e aprofundar as competências do professor do século XXI; a cooperação entre professores em oposição à cultura individualista do professor, assumindo-se como um desafio à resistência da constituição de espaços de partilha profissional, dado os ambientes educativos das escolas. Em seguida procedo a uma análise do estado da educação estabelecendo uma comparação entre a teoria e a prática, em que passados mais de 20 anos a escola continua com dificuldades em adaptar-se à realidade. Recorro à *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire e às exigências do processo de ensino para fundamentar as mudanças no paradigma de ensino/aprendizagem.

No capítulo 2 concebo o sistema educativo ideal, que está longe de ser uma utopia, é possível com professores que desafiam o sistema. Na escola que queremos os alunos estariam agrupados segundo o nível de competências em diferentes domínios ou áreas de preferência, procurando desenvolver neles competências que lhes permitiriam crescer, aprender e viver em sociedade. Nesta escola recorrem-se a abordagens que permitem uma aprendizagem mais ativa, à pedagogia de projeto com o objetivo de promover a aprendizagem e adquirir competências para a vida, estando intrinsecamente ligada ao método científico. Daí que o ensino experimental das ciências seja elementar, um ensino baseado na pesquisa, na descoberta pelas crianças/alunos de algo através das suas próprias ações e sistematização das observações através do pensamento. Esta abordagem promove a leitura aquando da pesquisa, estimula o desenho e a escrita aquando da realização de registos e desenvolve o pensamento lógico matemático quando se efetuam classificações, seriações, medições e cálculos.

O enquadramento metodológico diz respeito ao projeto de investigação-ação que surgiu de uma problematização das necessidades das crianças/alunos, sendo estes participantes da pesquisa e do meio exercendo influência sobre a mesma.

Na parte prática encontram-se descritas algumas das atividades por mim desenvolvidas. Na Educação Pré-Escolar dou a conhecer o trabalho realizado através da pedagogia de projeto, com o projeto *Aprendo com as Cores* e os subprojectos que surgiram dentro desse projeto *Cores e Formas* e *O que é isto que estou a sentir?* através do qual os alunos trabalharam as cores, as formas geométricas e os sentimentos e as emoções.

No 1º Ciclo do Ensino Básico, numa turma de 4º ano e noutra de 1º ano, descrevo duas sequências didáticas de exploração de obras literárias infantis *A Maior Flor do Mundo* e *Uma Prenda de Natal* em articulação com as disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio e nas quais se desenvolveram atividades de natureza interdisciplinar em interação com o meio ambiente e com o mundo sob a minha orientação.

Parte I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1 – O Professor do Século XXI – Mudanças no Paradigma de Ensino/Aprendizagem

1.1 Competências do Educador de Infância e Professor do 1º Ciclo de Ensino Básico

O professor e o educador atualmente assumem diferentes funções no exercício da sua prática, às funções de ensino/aprendizagem acrescentam outras como assistente social, psicólogo, terapeuta, vigilante suprimindo todas as carências da escola. “Aos professores/educadores tudo se pede que façam e, conseqüentemente, sobre tudo se pede responsabilidades” (Fullan, 2003, p.67).

Torna-se essencial analisar as competências do Educador de Infância e do Professor do Ensino Básico refletindo sobre a sua pertinência na nossa sociedade. Perrenoud (2001) afirma que analisar competências “pode tornar-se numa viagem sem fim à vista permanecendo eternos viajantes” (p.34). Roldão (2009) refere que aos professores/educadores é atribuída a função social de “alguém a quem a sociedade confia a tarefa de criar contextos de desenvolvimento humano que envolvem o educando na multiplicidade e interatividade das suas dimensões: cognitiva, afetiva, psicomotora, linguística, relacional, comunicacional, ética” (p.16). Neste âmbito necessitam adquirir competências que auxiliem na aquisição do processo de ensino/aprendizagem, tendo noção que as suas competências não se “centram apenas no processo de ensinar, mas sobretudo, no processo de fazer aprender e de educar” (Marchão, 2012, p.94). Zimpher e Howey (1987) citados por Marchão (2012) agrupam as competências em quatro dimensões, competências técnicas que se relacionam com as disposições educativas, competências clínicas referentes “às respostas aos problemas quotidianos dos contextos de educação/ensino”, competências pessoais que dizem respeito ao professor/educador como pessoa e competências críticas que entendem o professor/educador como impulsionador de mudança.

Já Perrenoud (2002) identifica como competências docentes:

capacidade de planificar e organizar o seu trabalho; capacidade de comunicar; capacidade de trabalhar em equipa; capacidade de resolver conflitos; capacidade de utilizar as novas tecnologias de informação e comunicação; possuir um autoconceito positivo e promover uma autoavaliação constante das suas práticas (p.97).

Thurler (1996), caracteriza as competências profissionais como: “expressão de uma relação entre a teoria e a prática; têm um sentido aplicativo; contêm um caráter contextualizado; existe nelas um carácter combinatório e assumem também um carácter interativo” (p.67).

Por seu lado, Arends (2008) elucida como competências do professor/educador o conhecimento de um conjunto de métodos, a capacidade de gerir situações complexas e instáveis aliando a saber combinar os seus conhecimentos.

Freire (1997), afirma que uma fundamentação óbvia do que deve ser um professor/educador é querer o melhor dos seus alunos, é acreditar nos seus educandos, é, assumir que todos os alunos podem aprender.

Todos estes aspetos nos remetem para as competências do professor/educador, fundamentada numa análise legislativa, sobre as novas competências gerais e específicas do Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor de Ensino Básico, analiso o Decreto-Lei nº241/2001, de 30 de agosto que traça os seus perfis, com vista a uma maior qualidade na educação e no ensino. Ao educador de infância compete assumir uma postura inspiradora e desafiadora, incentivar e orientar as crianças no desenvolvimento de atividades com intencionalidade educativa, compete a organização do ambiente educativo (tempo e espaço). De acordo como Perfil Geral de Desempenho Profissional

compete ao educador desenvolver e seu projeto pedagógico numa dialética constante com a atividade espontânea da criança e o desafio à sua curiosidade intelectual, incitando-a à descoberta e à resolução de problemas, à autonomia da ação, ao espírito crítico e de iniciativa característico da introdução ao método de pesquisa, conforme os fundamentos enunciados para a educação pré-escolar, aliás, "sustentados pela teoria do construtivismo social e que se encontra subjacente às Orientações Curriculares, dando, de certo modo, sentido à expressão "aprender a aprender" (p.17), implícita e expressa nestas Orientações (p.265).

Em termos práticos, o educador em contexto da comunidade educativa, deve fazer uso de saberes de forma a que as vivências diárias possibilitem atividades intercessoras de aprendizagens significativas.

Comparativamente ao perfil do desempenho do professor do 1.ºCiclo do Ensino Básico, as diretivas expõem como competências do professor o desenvolvimento do currículo visando uma escola inclusiva; a dinamização de aprendizagens; a organização, o desenvolvimento e avaliação do processo de ensino e a continuidade educativa com o pré-escolar e ciclos posteriores, entre outras. Segundo o Decreto-Lei nº241/2001, o perfil do professor deve apoiar-se em quatro dimensões: dimensão profissional, social e ética; dimensão do desenvolvimento

do ensino/aprendizagem; dimensão da participação na escola e do envolvimento na comunidade e dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida, sintetizado no quadro seguinte:

QUADRO 1 – DIMENSÕES DO PERFIL DE COMPETÊNCIAS DO QUADRO DOCENTE

Dimensões	Competências
Dimensão profissional, social e ética	Fomenta o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a sua plena inclusão na sociedade, tendo em conta o caráter completo e diferenciado das aprendizagens escolares.
Dimensão do desenvolvimento do Ensino/aprendizagem	Promove aprendizagens significativas no âmbito dos objetivos do projeto do projeto curricular da turma, desenvolvendo as competências essenciais e estruturantes que o integram.
Dimensão da participação na escola e do envolvimento na comunidade	Promove as interações com as famílias nomeadamente no âmbito dos projetos de vida e de formação dos seus alunos.
Dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida	Reflete sobre as suas práticas apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional.

fonte: Moreira, 2004, p.211

Nesta perspetiva os novos perfis para o exercício profissional da atividade docente assentam na

formação para novas competências, em domínios como as novas tecnologias de informação e comunicação, a gestão e participação nas comunidades educativas, ou a pedagogia diferenciada, exige um entendimento do professor como um investigador de sala de aula, capaz de conhecer os alunos (e a comunidade) com que trabalha de construir estratégias de diferenciação pedagógica de trabalhar em equipa, de produzir

quotidianamente inovação, de mediar o contacto crítico dos seus alunos com a beleza do conhecimento e da aventura humana” (Lima, 2011, p.70).

1.2 Cooperação entre Professores – Uma mais valia

Cooperar não é um valor em si, é apenas um modo de fazer melhor o trabalho. Saber cooperar, é talvez, antes de mais nada, “saber não cooperar quando não for necessário!” (Thurler, 1996, p. 369).

Atualmente a docência organiza-se segundo duas vertentes: o trabalho coletivo e o trabalho solitário no qual não existe partilha entre professores, uma base segura ou uma orientação, favorecendo a pedagogia transmissiva assente na trilogia uma turma, um professor e uma sala. Na maioria das escolas os professores exercem a sua atividade na área limitada à sala de aulas, afastados do olhar dos colegas, resistindo a uma abertura ao exterior e à partilha com os outros. Tal foi possível verificar aquando das suas manifestações “a respeito da possibilidade de as suas aulas serem observadas por colegas para efeitos de avaliação do seu desempenho” (Serra, 2012, p.45).

Evidentemente verificam-se exceções, escolas nas quais professores trabalham em conjunto ao planear e refletir sobre os métodos, as estratégias e os materiais, partilhando e fortalecendo, em conjunto, as suas competências profissionais com vista a uma melhoria do seu trabalho.

De acordo com Hargreaves (1998), verifica-se cooperação quando os professores usufruem do apoio dos colegas, da diversificação das respostas e do processo de afirmação socioprofissional que a cultura docente potencia.

O trabalho cooperativo apresenta diversas vantagens, contribui para “um desenvolvimento profissional mais acelerado e aprofundado dos professores nele envolvidos, através do contacto com outros modelos, com apreciações críticas do seu trabalho e com importantes estímulos emocionais para a melhoria” (Formosinho, 2009, p.98). Hargreaves (2001) citado por Formosinho (2009) realça que “na cultura cooperativa as relações de trabalho entre os professores tendem a ser espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, alargadas no tempo e no espaço e imprevisíveis” (p. 201). Neste sentido, a criação de equipas educativas como forma de organizar e gerir o trabalho pedagógico é uma mais valia.

Formosinho e Machado (2009), recorrendo a Arturo de la Orden, esclarecem que uma equipa educativa corresponde um sistema de educação escolar que afeta o pessoal docente e alunos a seu cargo, no qual dois ou mais professores se responsabilizam

conjuntamente pela planificação, execução e avaliação da totalidade ou de uma parte significativa do programa de instrução de um grupo de alunos, equivalente ao de duas ou mais classes tradicionais (p. 41).

Com a criação de equipas educativas surgem desafios e mudanças no seio escolar, tornando-se necessário gerar condições que conduzam a uma interação entre os professores direcionada para a colaboração do ensino em equipa, distanciando-se da cultura individualista iniciando-se a cultura colaborativa. Para Hargreaves (1998) esta cultura colaborativa afigura-se como uma estratégia de desenvolvimento profissional que possibilita a partilha de conhecimentos e “uma maior disponibilidade para fazerem experiências e para correrem riscos” favorecendo a evolução profissional dos professores e das escolas (p. 209).

Existem quatro pilares essenciais no trabalho cooperativo como o diálogo que fornece contributos individuais, a negociação possibilita negociar objetivos, estratégias e formas de trabalho, a ajuda mútua fator de sucesso neste tipo de trabalho e a confiança para partilhar conhecimentos (Carrilho, 2011).

A cooperação entre professores atualmente é encarada como prioritária, devido à interdisciplinaridade e flexibilidade curricular. Sendo encarada como contexto de trabalho realizado em função de novos princípios e de outros critérios como aprendizagens significativas nas quais os alunos vivem experiências sociais e culturais, superam desafios e resolvem problemas (Cosme, 2018).

Boavida e Ponte (2002), afirmam que “a realização de um trabalho em conjunto, a cooperação, requer uma maior dose de partilha e interação do que a simples realização conjunta de diversas operações” (p.4). Com efeito, o trabalho colaborativo pode assumir diferentes formas de ser trabalhado, seja através da articulação de conteúdos, partilha de conhecimentos e estratégias, trabalho conjunto de forma a identificar os pontos fortes e os pontos fracos da escola, passando pela discussão e experimentação de respostas (Carrilho, 2011). Ferreira (2006), tendo como referência Little (1990), distingue quatro formas de cooperação entre professores observadas no quadro seguinte:

QUADRO 2 - FORMAS DE COOPERAÇÃO ENTRE PROFESSORES

Narrar e procurar ideias	Cada professor preserva a sua individualidade, não se expondo aos outros, ou seja, é a característica de uma cultura de colaboração de individualismo e é conservadora.
Ajuda e apoio	É talvez aquela que os professores mais esperam do outro colega – ajuda para a resolução de problemas e dificuldades com que se deparam. Normalmente existe um professor mais experiente no grupo e é a esse professor que o colega pedirá apoio. Esta postura de colaboração integra um certo individualismo por parte do professor.
Partilha	Corresponde a um intercâmbio de materiais, métodos e troca de ideias e opiniões. Representa uma conceção de uma colaboração mais partilhada e menos privada e vem estabelecer uma rutura com a cultura de ensino dita tradicional.
Trabalho em copropriedade	Encontros entre professores firmados na responsabilidade da partilha para o trabalho de ensinar na ideia de uma autonomia coletiva, no apoio às iniciativas e liderança dos professores no que respeita à prática profissional e na afiliação ao grupo, fundadas no trabalho profissional. A existência de opiniões e conceções diferentes respeitam-se e complementam-se.

fonte: Ferreira 2006, p.180.

Segundo Carrilho (2011) verifica-se trabalho cooperativo entre professores mais frequentemente na Educação Pré-Escola e no 1ºCiclo do Ensino Básico, tal pode dever-se à dimensão das escolas ou à organização do currículo. No 1º CEB o professor titular de turma realiza um trabalho mais específico, introduzindo os conteúdos de um modo mais personalizado, diversificando e adequando, quer as estratégias quer os materiais para cada aluno, identificando e suprimindo dificuldades.

Na minha prática ocorreu trabalho cooperativo com o professor de Expressão Musical, foram exploradas atividades integrando as diferentes áreas do saber, de forma articulada, ocorrendo interdisciplinaridade. Esta cooperação permitiu-me partilhar experiências, conhecer novas propostas enriquecendo a minha prática. Moreira (2004) afirma que o trabalho colaborativo, com professores do 1º CEB, pode ser uma metodologia de trabalho facilitadora

de novas aquisições pedagógicas, refletindo-se de forma positiva na prática docente e no seu desenvolvimento profissional. O “trabalho colaborativo centrado na reflexão, poderá promover um desenvolvimento profissional adequado às necessidades individuais e às exigências de uma profissão em que o professor se vê permanentemente confrontado com novas situações e desafios” (Moreira, 2004, p.5).

1.2.1 Obstáculos e Resistências

Como já referido anteriormente a prática docente tem uma tradição individualista que se afasta do trabalho cooperativo fundamental para a implementação do "trabalho em equipa". Neste sentido, estamos perante mais um desafio exigente, contornar os obstáculos e os resistentes a este tipo de trabalho, o professor fechado na sala de aula que não consegue libertar-se da cultura individualista.

Hargreaves (1998) salienta motivos que levam os professores a resistir ao trabalho cooperativo: as políticas administrativas não envolventes; a falta de tempo para os professores se dedicarem ao trabalho em equipa; a não disponibilização de espaços para o trabalho em conjunto e objetivos pouco claros.

Cosme (20018) citando Perrenoud (2001) aponta “não-ditos profissionais” que explicam a resistência dos professores ao trabalho cooperativo a “ocultação da insegurança e das incertezas profissionais face a situações educativas que são e serão, inevitavelmente, conflituais e para as quais, quantas vezes, não há respostas perfeitas e sempre bem-sucedidas”, que se traduz no medo de serem julgados pelos colegas e na insegurança perante a exposição das suas fraquezas (p.105). Associados aos “não ditos profissionais” estão os pensamentos automáticos negativos: “concluir algo sem ter dados suficientes para o fazer; hipervalorizar os acontecimentos negativos; estabelecer uma regra a partir de dados isolados e utilizar duas categorias de análise: bom/mau; competente/incompetente” " (Rijo, 1998, p. 80). Estes “pensamentos rápidos, simples, curtos, gramaticalmente pobres e de temática negativa” representam um grande obstáculo na construção de equipas educativas uma vez que deterioram as relações entre os colegas (*idem*, p.73).

Para vencer os obstáculos torna-se necessário desconstruir o estigma em torno do trabalho cooperativo, demonstrando que é possível, através deste, alargar “competências individuais e coletivas para assegurar o sucesso dos alunos que leva os professores a se

perceberem, enquanto indivíduos, como um elo importante do sistema, participando ativamente de seu desenvolvimento” (Formosinho e Machado, 2009, p.45).

1.3 Educação dos Conceitos à Realidade

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, formou em 1995 a Comissão para a Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors, que teve como objetivo a elaboração de um documento estratégico sobre o futuro da educação, resultando num relatório final, designado Educação: Um Tesouro a Descobrir. Desse relatório constam desafios para a educação e pilares essenciais do processo educativo no futuro como:

Aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; Aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; Aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente Aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes (Adrião, 2018, p.89).

Apesar de a Comissão para a Educação para o Século XXI defender que os quatro pilares de conhecimento devem ser

objeto de atenção igual por parte do ensino estruturado, a fim de que a educação apareça como uma experiência global a levar a cabo ao longo de toda a vida, no plano cognitivo como no prático, para o indivíduo enquanto pessoa e membro da sociedade (Adrião, 2018, p. 90).

O que muitas vezes acontece no ensino formal é este focar-se no aprender a conhecer e, algumas vezes, no aprender a fazer.

Passados mais de 20 anos desde a primeira edição deste relatório, observa-se que a visão da Educação para o Século XXI permanece por cumprir. Continua a existir um desfasamento entre o nosso sistema de ensino e o mundo à nossa volta, predominando o ensino assente no modelo fabril transmitindo os valores de assiduidade, pontualidade, obediência e silêncio, no qual os alunos praticam a memorização e repetição de conhecimentos, fundamentado na noção de que a função da escola é treinar alunos para os testes, sob a pressão da competição, da procura do sucesso individual a qualquer custo.

Segundo Azevedo (2006) o nosso modelo escolar vem do século XVII e tem imensas dificuldades em adaptar-se à nova realidade. O mundo evoluiu, as crianças têm uma capacidade mental diferente das gerações anteriores e a escola continua a agir como à 30 ou 40 anos atrás, ocasionando uma inadaptação da escola ao novo.

Adrião (2018) recorre a uma metáfora usada por Papert para ilustrar o estado do ensino

se uma máquina do tempo transportasse um cirurgião do século XIX para uma sala de operações dos dias de hoje este médico não reconheceria nada desse ambiente e não sabia o que fazer ou como ajudar. A tecnologia moderna transformou completamente a prática da cirurgia médica e esta tomou-se irreconhecível aos seus olhos. Mas, ao mesmo tempo, se essa máquina transportasse um professor do século XIX para uma sala de aula dos nossos dias, com exceção de alguns pequenos detalhes, esse professor quase poderia retomar a lição do ponto onde o seu colega do presente a tinha deixado e continuar a aula. Há poucas diferenças verdadeiramente significativas entre a forma como ensinamos hoje e como se ensinava há um século e meio atrás (p.1).

Ou seja, o mundo muda, a educação permanece inalterável, não acompanha a evolução do mundo. O modelo mais tradicional de transmissão direta, apesar de se pensar ultrapassado, continua a ser o usado em muitos conteúdos, visto a quantidade de matéria a lecionar e recursos físicos e de tempo. Para que a aprendizagem ocorra, o aluno deve memorizar conceitos e analisar textos, sendo o professor o detentor do conhecimento e do saber e o aluno aquele que não contribui com nada. Por isto, os manuais são os principais objetos deste modelo e o currículo é a única base do professor, ignorando as ideias anteriores dos alunos. O principal problema que se levanta é que os alunos aprendem pela integração de conteúdos nos pré-existentes, que são fruto das interpretações pessoais adquiridas pelos sentidos, sendo uma metodologia insuficiente.

Esse tipo de ensino obstrói a evolução do aluno, Freire (1996) critica esta pedagogia que considera o aluno passivo do processo educativo, defende que tanto o professor como o aluno necessitam ter uma atitude ativa perante o conhecimento, assente em valores pedagógicos como a solidariedade, a colaboração, o respeito, a ética, a criatividade, o gosto pela experimentação, pelo risco, pela inovação e, por fim, pela autonomia dos alunos. Neste sentido e de forma a romper com este paradigma de ensino, Paulo Freire (1996) revela exigências no processo de ensino, direcionadas ao professor. A educação é ideológica é carregada de ideias, e essas ideias devem retratar uma real transformação do mundo a nível ético, estético, de autonomia, diálogo e respeito. Um ponto importante é o espírito crítico, tanto no professor como no aluno “quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, tanto mais constrói e desenvolve a curiosidade epistemológica sem a qual não alcançamos o conhecimento do objeto” (p.27). Tanto o professor como o aluno devem procurar os fundamentos científicos que amparam o conhecimento, de forma a que o aluno alcance uma visão racional/crítica, passando a ter um conhecimento menos fragmentado da realidade.

Do ponto de vista do método, para Paulo Freire (1996) ensinar exige rigor metodológico, revelando a fidelidade do professor com os princípios de ensino. O professor deve considerar a pesquisa importante no rigor metodológico, deve reforçar a capacidade crítica do aluno, a sua curiosidade, tirá-lo da zona de conforto para que ele repense a realidade ao seu redor, procurando alcançar capacidade crítica. Com estas práticas o professor está a procurar o novo, novos conceitos, novos pensamentos, uma nova estrutura de pensamento, quebrando paradigmas. O professor e o aluno são sujeitos ativos do processo de ensino/aprendizagem, isto é, o professor não é simplesmente aquele que ensina o aluno e o aluno não é simplesmente aquele que aprende com o professor. Ambos aprendem juntos, ensinar não é simplesmente transmitir conhecimentos, e não sendo só isso é necessário ver outras perspectivas (Paulo Freire, 1996).

Em Portugal já se verificam escolas que rompem com o paradigma do ensino mecanizado, escolas com ambientes educativos inovadores, nas quais o processo de aprendizagem é centrado nos alunos, com planos individuais de trabalho, onde ocorre diferenciação pedagógica, onde há trabalho colaborativo e aulas invertidas e onde se aposta no desenvolvimento de competências relacionais (soft-skills), centrado nas “chamadas 21st century skills, designadamente, o pensamento criativo, a capacidade de resolver problemas, o trabalho colaborativo e a capacidade de comunicação” (Adrião, 2018, p. 131).

Capítulo 2 – A Escola do Século XXI

2.1 A Escola que Queremos

A entrada no século XX, o processo de reorganização da sociedade, a mudança do sistema económico e a industrialização obrigam a escola a refletir sobre a sua organização, o seu ensino e o seu currículo, dando origem ao movimento da Escola Nova que rompe com os princípios que marcaram o período anterior, apostando no aluno como construtor do seu conhecimento e nas pedagogias ativas, tendo como representantes John Dewey, Maria Montessori, entre outros. Estes adotam a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem como fundamentação, numa perspetiva que coloca o aluno como ator principal do processo de ensino/aprendizagem. E surge a preocupação com conceitos que influenciam a construção do currículo como ensino, aprendizagem, avaliação, método e planificação, tendo continuidade até à atualidade.

A escola ainda carece de pensar em novas formas de avaliar a aprendizagem do aluno, ainda se baseia em trabalhos e testes que não conseguem medir a sua capacidade criativa, de interpretação e de análise. O que se observa é uma preocupação formativa em atribuir notas ao aluno. Nos modelos atuais a escola não está direcionada para os alunos que nasceram com as novas tecnologias, são os denominados *nativos digitais* que precisam de uma escola preparada para as suas características e necessidades.

O aparecimento das tecnologias de informação impõe transformações na escola, o uso de novas ferramentas e metodologias técnicas com vista a um ensino de maior qualidade. Uma escola que promova a união entre os saberes permitindo aos alunos estabelecer uma relação entre as disciplinas escolares e o seu quotidiano.

Quando pensamos na função da escola é imediato o pensamento que a escola ensina, ensina saberes, competências, entre tantas outras coisas. Mas será que a escola também aprende!? Santos Guerra (2000) afirma que a escola é uma instituição que ensina, mas deve ser igualmente uma organização que aprende. Segundo o autor esquece-se o mais importante, a escola além de ensinar também precisa de aprender, para fazer face às perguntas e desafios que lhe são colocados. Pensa-se que só os alunos precisam de aprender, mas tal conceção está errada, todos aprendem com todos, os alunos aprendem com os professores e os professores aprendem com os alunos, a escola aprende com os alunos, com os professores e com a comunidade educativa. Quando ocorre interação entre estes intervenientes a escola aprende, quando interroga o seu papel, quando reflete sobre a sua atividade educativa a escola aprende. Concomitantemente a escola não precisa apenas ensinar, precisa aprender. Aprender que é indispensável à mudança, “mudar as práticas pedagógicas pelas mentalidades pela forma como

encaramos as funções que a Escola desempenha na sociedade atual, mas também pelo próprio espaço de aprendizagem e pela forma como este é organizado” (Adrião, 2018, p.166).

A escola não deve estar presa aos programas, não deve ser meramente um local onde se debitam conhecimentos, não deve ter como foco os testes, não pode ensinar e avaliar os alunos todos da mesma forma, como se fossem todos iguais, essencialmente porque os alunos mudaram e a escola já não se ajusta às suas necessidades. Neste sentido surge a necessidade de reinventar a escola, a escola que queremos - uma escola do século XXI, que elimina barreiras estando recetiva a todas as crianças e garantindo o futuro dos alunos através da exploração de talentos que conduz à descoberta de aptidões promotoras de sucesso na vida, desenvolvendo atividades e disponibilizando ferramentas que possibilitam a descoberta e o desenvolvimento de capacidades nos diversos domínios, valorizando o aluno no seu todo.

Uma escola onde ocorra uma aprendizagem efetiva, que relacione as diferentes áreas do saber através da partilha de ideias, da discussão e da reflexão, ajustada à essência das relações humanas. “Uma Escola, que promova uma aprendizagem diferenciada e permita a utilização de estratégias diversificadas, como forma de desenvolver nos alunos as competências para o século XXI” (Paiva, 2014, p.227).

Para tal, Lima (2017) defende que a escola do século XXI

tem de olhar para cada criança e procurar obter dela o que de melhor tem para dar. Para isso, é preciso deixá-la crescer, errar, falhar, sujar-se, cortar-se e magoar-se. Mas deve permitir, também, que se descubra a si e ao mundo, que encontre os seus talentos e aptidões, defeitos e limitações (p.29).

Gardner (1995) define três ideias-chave a ter em consideração nas escolas: Nós não somos todos iguais; Nós não temos todos o mesmo tipo de mente; A educação trará melhores resultados se tiver em consideração estas diferenças do que se insistir em negá-las ou ignorá-las. Com efeito, é obrigação da Escola do século XXI garantir ao aluno a descoberta individual, a descoberta do mundo que o rodeia, a partilha de vivências desenvolvendo a sua singularidade como ser único, preparando assim “novas gerações de portugueses munidos de ferramentas capazes de responder de forma cabal às exigências e às condicionantes do futuro” (Adrião, 2018, p.138).

Deste modo a escola que queremos convencionar-se numa escola que promove o trabalho colaborativo, que desafia os alunos para a resolução de problemas relacionados com vivências reais, propiciando (no aluno) capacidades de aprendizagem e inovação, que irão contribuir para a sua adaptação a um mundo que ainda nos é desconhecido.

Todas estas competências podem e devem ser trabalhadas em idades mais jovens, pois há um conjunto de comportamentos e atitudes que se desenvolvem desde muito cedo nas crianças e que poderão ser extremamente importantes ao longo de todo o seu percurso académico e, posteriormente, na vida profissional (Lima, 2017, p.8).

2.2 Pedagogia de Projeto – Uma Abordagem no Pré-Escolar

O termo projeto serve para designar um estudo aprofundado de um determinado tema, realizado normalmente por uma turma inteira e dividido em subtemas por grupos mais pequenos, às vezes por um pequeno grupo de crianças da mesma turma e por vezes apenas por uma criança (Katz & Chard, 1997, p.3).

Neste sentido o trabalho de projeto na Educação Pré-Escolar é uma investigação em profundidade sobre uma situação problemática que seja considerada pertinente, quer para a intencionalidade educativa do educador quer para a vivência das crianças (Katz & Chard, 1997).

É um método dinâmico em que a crianças e os seus pares juntamente que o educador e outros pares envolvidos aprendem. É o estudo de um tema ou de uma questão que a criança faz de forma globalizante. Com efeito, a criança coloca a questão, estuda o assunto e explora todo o conhecimento acerca desse assunto. De forma a que seja um projeto enriquecido e com conteúdo, não pode ser trabalhada apenas uma área, só a expressão plástica ou só a linguagem, a pedagogia de projeto deve trabalhar a questão de várias formas, ocorrendo interdisciplinaridade.

Em relação aos temas “podem ser desencadeados por um acontecimento inesperado, um visitante ou um imprevisto surgido no decurso de um projeto bem planeado” (Katz & Chard, 1997, p.4). Normalmente surgem, essencialmente, através do interesse das crianças tendo de enquadrar-se nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, desta forma são trabalhados os conteúdos das OCEPE de uma forma lúdica. A duração do projeto depende da faixa etária das crianças e do seu interesse, há projetos mais pequenos que duram uma semana e há projetos maiores que podem durar meses. Katz e Chard (1997) afirmam que “cada projeto pode prolongar-se por dias ou até semanas, dependendo da idade das crianças e da natureza do tema” (p.3). O educador tem de ter a capacidade de perceber quando é que o projeto já respondeu às questões iniciais e analisar se dá continuidade ou se conclui e fazem a avaliação.

Um ponto fundamental na pedagogia de projeto é a organização do tempo e do espaço. O tempo na pedagogia de projeto é flexível, porque algo vai surgir, vão surgir novas ideias. A organização do espaço é muito importante, se o espaço estiver bem organizado, facilita o trabalho nesta pedagogia, porque as crianças tornam-se autônomas, vão buscar os materiais que necessitam para trabalhar.

Existem diferentes perspectivas de trabalhar projeto, entre os quais o modelo diretivo, no qual o educador propõe, orienta e as crianças apenas o seguem. No modelo centrado na criança, o projeto só emerge das propostas das crianças e das suas diretrizes, correndo o risco de não surgir nada, dependendo do grupo e do seu contexto social. O modelo interativo ou construtivista é um modelo onde existe a negociação entre as propostas do educador e a das crianças, uma vez que o projeto não é o educador, o projeto não é a criança, como referido nos modelos anteriores, o projeto é a criança e o educador em interação com os seus pares (Katz & Chard, 1997).

Alguns modelos como o High Scope, o Reggio Emilia e o Movimento da Escola Moderna utilizam pedagogia por projeto, sendo que a pedagogia de projeto é uma metodologia de trabalho, e não um modelo de trabalho, não sendo exclusivo de um modelo pedagógico. A característica comum a estes três modelos é a construção de conhecimento por parte da criança, em interação com o educador e com os seus pares. “Para as crianças em idade pré-escolar, o trabalho de projeto confere coerência e continuidade ao trabalho de grupo” (Katz & Chard, 1997, p.11). A pedagogia de projeto envolve os diferentes agentes educativos: as crianças, os educadores, as famílias e as comunidades. As crianças são envolvidas na comunidade local, estas não são isoladas do ambiente que as rodeia, estando envolvidas a nível global. Como tal, a pedagogia de projeto realiza a conexão com o mundo real, relaciona-se com a criança e com o contexto em que ela está inserida, ocorrendo uma aprendizagem integrada com vários conteúdos. Neste sentido, a criança aprende e aplica diversos conteúdos, ao aplicar ocorre ação, observando-se o saber, o ser e o fazer. O projeto parte sempre do que as crianças já sabem e das suas experiências, valorizando o seu saber, respeita as suas necessidades individuais e intrínsecas, permitindo às crianças trabalharem ao seu próprio ritmo. Promove responsabilidade uma vez que são as crianças quem criam o projeto, são elas que fazem as perguntas, que definem todas as questões a trabalhar e os planos a realizar, competindo-lhes a responsabilidade de iniciar, desenvolver e avaliar.

Uma das competências mais importantes da pedagogia de projeto é o facto de além dos conhecimentos que as crianças têm sobre determinado tópico, desenvolverem competências, predisposições, aprenderem a aprender através do processo vivido, tornando-as

progressivamente mais aptas a conceber, planejar, desenvolver, avaliar e aplicar os seus conhecimentos (Katz e Chard, 1997). Isto é, todas as crianças que se encontram habituadas a trabalhar pedagogia de projeto possuem as ferramentas necessárias para progredirem ao longo da vida. Já estão preparadas para as fases seguintes em termos de planejar, de executar e de avaliar.

2.3 Literacia Científica

A ciência como parte integrante do desenvolvimento intelectual, possibilita a compreensão do mundo em que vivemos. Assim surge o conceito de literacia científica, no âmbito da dimensão cultural da ciência, que é entendida como a capacidade que o sujeito tem para utilizar o conhecimento científico na sua vida pessoal.

Para Hodson (1998) a literacia científica crítica, para uma população de alunos, onde é cada vez mais diversificada, só poderá ser adquirida através de um currículo de ciência: baseado em assuntos locais, regionais, nacionais e globais, selecionados pelo professor e pelos alunos; que tenha em conta os conhecimentos, os valores, as crenças e as experiências pessoais de cada aluno; no qual a ciência e a tecnologia sejam expostas como empreendimentos humanos; onde todos os alunos tenham a oportunidade de realizar investigações científicas e de se envolver em tarefas de deliberação de problemas tecnológicos escolhidas e geradas por eles próprios. É desta forma que é possível, cada aluno, extrair, as suas conclusões fundamentadas tendo em conta a compreensão do mundo natural e a sua capacidade de tomar decisões relativamente às mudanças no mundo.

2.3.1 Ensino Experimental das Ciências na Educação de Infância

Em contexto Pré-Escolar, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar determinam as áreas de desenvolvimento de principal interesse que são sócio afetiva, motora e cognitiva, tendo em vista um leque variado de experiências para a globalidade infantil. Como a criança aprende primordialmente pela exploração do seu mundo, este crescimento cognitivo baseia-se em atividades diretas que envolvem o pensamento e a compreensão. As áreas de conteúdo distinguem-se, então, em Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo, sendo crucial que exista uma interligação de conteúdos para uma aprendizagem fluída, explorando valores, a linguagem, os conceitos matemáticos e de conhecimento do mundo em todas as atividades, mesmo que por breves momentos.

Desde o nascimento que as crianças demonstram um desejo natural de conhecer e é a partir desse pressuposto que o educador explora situações de aprendizagem alargada, tendo por base o meio próprio. A criança aprende a partir dela, posteriormente, coloca-se em relação com os outros e ao mundo. Por isto as instituições deste grau letivo devem usufruir de espaços abertos naturais que estimulem a descoberta.

No que diz respeito ao ensino experimental, as atividades são de grande exploração e começam com um problema (contextualização) que se pretende resolver. Aqui a brincadeira é bem aceite num primeiro momento, pois é o jogo que permite a exploração consciente pelas crianças. Como exemplo de atividades que se iniciem pelo meio da criança, existe a exploração dos órgãos do corpo, experiências com plantas, água ou luz, experimentação de várias texturas e materiais ou recurso à história pessoal. Tudo isto permite uma sensibilização das crianças às ciências, explorando ao mesmo tempo as quantidades, formas ou a linguagem e comunicação, daí o seu carácter transversal e rigoroso, fomentando atitudes de organização e experimentação.

O educador, para escolher conteúdos pertinentes, deve perguntar às crianças o que gostariam de aprender, adequando essas matérias à construção íntegra dos saberes, potenciando um bom desenvolvimento escolar subsequente.

O que parece essencial neste domínio, quaisquer que sejam os assuntos abordados e o seu desenvolvimento, são os aspectos que se relacionam com os processos de aprender: a capacidade de observar, o desejo de experimentar, a curiosidade de saber, a atitude crítica (Ministério da Educação, 2016, p.85)

As ciências experimentais têm relevo no processo de aprendizagem: “o trabalho a desenvolver pelas crianças integrará, obrigatoriamente, atividades experimentais e atividades de pesquisa adequadas à natureza das diferentes áreas, nomeadamente no ensino das ciências” (Decreto-lei n.º 6/2001).

2.3.2 Ensino Experimental das Ciências no 1º Ciclo do Ensino Básico

No 1º Ciclo do Ensino Básico, pela diversidade de conteúdos, aplicações, métodos e técnicas da disciplina de Estudo do Meio, o aluno deverá experienciar situações de vivência em grupo e diálogo de forma a estabelecer valores de respeito, democracia e cooperação, valorizando diferentes contributos e expondo os seus ideais. Para que a sua aprendizagem seja

de qualidade, as atividades deverão ser de carácter lúdico e experimental, preservando a saúde do seu corpo dos outros e respeitando a natureza e as relações que se estabelecem entre os seus componentes. O aluno deve ser formado como um ser íntegro e social que defende o ambiente e constrói opiniões argumentadas pelas variadas técnicas que o professor providencia como a análise e tratamento de dados, a interpretação e aplicação dos conhecimentos.

O professor toma um papel fundamental de orientador que mobiliza os saberes científicos nas outras áreas, lecionando os conteúdos conforme a turma que se lhe apresenta, visto que o programa não deve ser levado como um conjunto de diretrizes, mas sim de orientações de forma a mobilizar o máximo de conteúdos que interessem aos verdadeiros agentes da ação pedagógica que são as crianças. Elas é que constroem o seu conhecimento, adquirindo competências globalizadoras e significativas através de experiências, resolução de problemas e investigações.

Ou seja, as competências distinguem-se pelo conhecimento social – atitude participativa, promoção pela diversidade – atitude de respeito, partilha e regras sociais – e trabalhos de projetos metodizados que explicitam o sentido de rigor e, ao mesmo tempo, de entreaajuda.

Segundo o programa para a educação de uma cultura de paz da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, o ensino das ciências implica uma formação continuada do sujeito em que a exploração do “eu” é a base para estabelecer relações com o outro e, assim, agir em comunidade através de projetos comuns. Distinguem-se, então, quatro competências de saber: a competência cognitiva compreende uma atitude individual de exploração e prazer perante o saber, só assim a criança é capaz de refletir sobre o que lhe é ensinado e procurar mais; a competência de saber fazer implica a técnica e ética de funções, o aluno faz bem e com implicações sociais favoráveis; quanto à competência relacional, a descoberta passa pelo eu em relação com os outros, explorando a solidariedade e construção conjunta de valores; por fim, a competência de saber ser releva a importância da autonomia perante o saber e em sociedade, distinguindo o bem do mal e sendo crítico perante o mundo.

O professor deve fazer uma analogia direta entre o trabalho escolar e a vida em sociedade, pois as competências que se adquirem nesta etapa estão em constante desenvolvimento, mesmo na vida adulta. É indispensável que o professor avalie o seu trabalho de forma a adaptar-se às mudanças de saber. Para tal, reflete sobre o que irá fazer e sobre o que fez, só assim é capaz de reformular a sua prática e inovar, não esquecendo que toda a comunidade educativa deve intervir neste processo de escolha de conteúdos e metodologias. O professor ensina e aprende com os seus pares.

Finalmente, a aprendizagem diz respeito à mudança de significâncias e reconstrução das já existentes, por isso o professor deve ter uma consciência de abertura à mudança para que exista evolução de pensamento.

2.4 A Importância da Literatura para a Infância

Nenhuma outra forma de ler o mundo é tão eficaz e rica quanto o é a literatura infantil (Coelho, 1991, p.15).

A literatura infantil surge no século XVII, sendo o francês Charles Perrault considerado o seu criador com a escrita de contos como *A Cinderela*, *A Gata Borralheira* e *o Capuchinho Vermelho*. Apesar da literatura infantil ter como marco o século XVII, anterior a este período existiram registos orais de histórias transmitidas de pais para filhos, exemplo disso são as fábulas de Esopo com cerca de 2000 anos. As crianças não eram consideradas um público daí não se escreverem para elas “a criança tinha acesso aos mesmos textos disponibilizados aos adultos, uma vez que se considerava que se o adulto fosse capaz de compreender um texto, a criança, como adulto em ponto pequeno, também deveria ter essa capacidade” (Nascimento, 2006, p.170). Paralelamente surge Jean de La Fontaine que se inspira nas obras de Esopo e cria histórias com um registo histórico dos acontecimentos da época, marcadas pelo contexto político, exemplo disso é a história *A Cigarra e a Formiga*.

Em Portugal, na mesma altura, dá-se início à escrita dos contos de fadas povoado de personagens imaginadas como as fadas, os gigantes, os anões, os dragões, os animais que falam que parece corresponder à satisfação das necessidades irracionais do público infantil, que não de todo consideradas nos chamados contos morais e de formação. (Pires, 1981, p. 60, e citando Rosado, 2011).

O conceito de literatura para a infância tem suscitado controvérsia entre os especialistas da área definindo segundo diferentes propósitos. Rosado (2011) afirma que nos livros “para a infância, são necessárias características especiais que dizem respeito aos temas e às linguagens” (p.11).

Anteriormente Soriano (1975) definiu a literatura para a infância como: uma comunicação histórica (localizada no tempo e no espaço) entre um locutor ou um escritor adulto (emissor) e um destinatário criança (receptor) que, por definição, de algum modo, no decurso do período considerado, não dispõe senão de forma parcial da experiência do real e das estruturas linguísticas, intelectuais, afectivas e outras que caracterizam a idade adulta (p.185).

Já Parafita (2002) define que a literatura para a infância aparece frequentemente como “toda a produção editorial que visa a informação e a formação da criança, no que respeita ao traquejo da língua, desenvoltura intelectual e sensibilidade estética” (p.208).

Por seu lado, Ramos (2007) refere que a literatura para a infância é toda a produção literária que tenha um destinatário preferencial – a criança, definido, sobretudo, por uma determinada faixa etária e que, apesar de se destinar a um público consideravelmente jovem, pode ser concebida como uma produção em tudo semelhante (do ponto de vista da qualidade, do rigor e do sentido estético e artístico) à que é produzida para adultos (p.67). Independentemente da definição dos conceitos, importa salientar a importância e os contributos desta na criança/aluno. Neste sentido a literatura para a infância transmite emoções, desperta a curiosidade e produz novas experiências. Por outro lado, ajuda na interpretação do mundo, permite sonhar, refletir, liberta a imaginação, expande o pensamento e alarga horizontes tornando a criança/aluno mais crítico. Oferece, ainda, ferramentas que permitem estabelecer uma leitura do mundo e das coisas, no qual a criança aprende a analisar os factos e desenvolve a sensibilidade, porque a literatura infantil é humanizadora.

Aguar e Silva (1981) e citando Rosado (2011) reforçam esta ideia ao afirmar que, “a literatura infantil, quer oral, quer escrita, tem desempenhado uma função relevantíssima, atendendo aos seus destinatários, na modelização do mundo, na construção dos universos simbólicos, na convalidação de sistemas, de crenças e valores” (p.14). No entanto Rolo (2009) e citando Fernandes (2018), afirma que

não chega ler para as crianças, é preciso ler com as crianças, mantendo-as ativas e participantes nas histórias. E este ler para as crianças implica que a leitura se processe de forma interativa, isto é, fazendo-se pausas, colocando-se questões abertas, fazendo-se expansões, pedindo-se a opinião sobre as atitudes das personagens, explorando-se alternativas à continuação da história (p.23).

O estímulo do gosto pela leitura inicia-se desde cedo, antes mesmo da entrada da criança na escola, o facto do livro ser uma realidade no dia-a-dia da criança, contribuirá para que esta esteja mais predisposta a ser um futuro leitor (Parafita, 2002). Nascimento (2006) transmite a ideia de que a criança começa por gostar de um livro, inicialmente devido ao valor sentimental que lhe atribui. Pode-se afirmar que a relação com a leitura começa antes de a criança/aluno ter capacidade para descodificar um texto escrito, a criança/aluno começa a ler com o ouvido enquanto o adulto escreve com a boca.

A escola tem um papel elementar no desenvolvimento do gosto pela literatura infantil usando-a como um instrumento para o ensino de várias disciplinas garantindo uma melhor

“construção de todo o saber: saber ler e escrever ao mesmo tempo que se desenvolve a imaginação e a visão de outros mundos” (Almeida, 2001, p.22). Concomitantemente o recurso a obras de literatura infantil é um dos pontos-chave tanto da Educação de Infância como do 1.º Ciclo do Ensino Básico, fazendo com que os intervenientes no processo educativo, educadores e professores, entendam a sua importância na dinamização de atividades e consequente aquisição de aprendizagens significativas.

Na seleção de um livro para crianças/alunos vários critérios devem ser tidos em conta, nomeadamente o formato, as ilustrações, os conteúdos e o tema. Quanto melhor uma obra literária mais discussões irá provocar sobre o tema, difundindo diversos pontos de vista, fazendo com que as crianças/alunos se apercebam que existem outras formas de pensar além da sua. O educador/professor deve ter a intenção de que a obra trabalhada se articule com os conteúdos/programas das diferentes áreas/disciplinas tornando as suas aprendizagens mais estruturadas, servindo assim, para instruir, educar e divertir (Oliveira, 2006).

A leitura de um texto permite diferentes leituras, a leitura do professor é uma das possíveis, mas não é a única, neste sentido a leitura encontra-se subdividida em três fases que permitem a exploração da história:

Na pré-leitura - realizam-se atividades essencialmente orais, de forma a saber os conhecimentos prévios da criança/aluno sobre a história e a motivá-los para a mesma (Azevedo, 2006).

Na leitura – o professor deve diversificar a forma como lê e como os alunos leem (individual, em voz alta, alternada, pipoca, etc.) possibilitando a todos oportunidade de ler.

Na pós-leitura - procedesse à compreensão e análise da história recorrendo a variadas atividades. Esta fase possibilita um maior envolvimento da criança/aluno com a história levando a que se identifique com a mesma, o que possibilita uma partilha de conhecimentos.

As atividades de aprendizagem de pré-leitura, leitura e pós-leitura devem iniciar-se na educação pré-escolar, uma vez que “quanto mais pequenas as crianças são mais aptas estão para começar a aquisição de competências básicas de leitura” (Almeida, 2011, p.67).

A literatura infantil é um bem inestimável ao qual a criança/aluno tem direito a ter acesso, lamentavelmente, a escola pode ser único local onde tenham acesso.

2.4.1 Contributos da ilustração na literatura para a infância

A ilustração das obras de literatura infantil é outro aspecto a ter em conta. Na Educação Pré-Escolar, a criança escolhe ou folheia o livro pelas imagens, ainda não lê, não sabe o que está escrito, não percebe as letras, mas percebe as imagens.

As primeiras ilustrações em livros surgiram em 1915 e tem-se assistido a uma grande transformação devido à inovação em termos de ilustração. Inicialmente a ilustração era percebida como um elemento de ornamentação do livro, atualmente a ilustração é encarada como um complemento ao texto, servindo também como objeto de leitura. Muitas vezes os estereótipos, as mensagens realizam-se através das ilustrações (o texto escrito não faz referência, mas a ilustração sim) transmitindo uma ideologia ou um valor. Ao analisar uma obra, analisa-se o tipo de letra, o tipo de texto, a ilustração, a paginação e a diagramação uma vez que a junção de todos estes elementos constitui o conceito da obra.

A literatura infantil teve de proceder a mudanças de forma a adaptar-se ao seu público, teve de inovar para atrair a criança - um leitor acostumado com a tecnologia, com brinquedos interativos. Neste contexto, surgiram os *livros objeto* com outros recursos que permitem ao livro tornar-se mais atraente. A forma como a criança se relaciona com o livro mudou, já não se processa somente através da leitura linear, fazendo com que muitas obras se distanciem desse padrão de leitura. As obras ganham uma outra proporção de um livro com características diferentes a nível de texto, ilustração, diagramação mudando todo o conceito do livro. Um livro interativo que muda a perspectiva da leitura, permite que a criança participe da história.

As editoras inovaram, foram além do conceito de só ler o texto verbal, contudo o texto tem de estar garantido, porque a literatura antes de tudo é o texto, a ilustração é um acessório, mas com particular relevância. No entanto, é necessário perceber que a ilustração pode não acrescentar nenhuma informação ao texto ou pode estar no mesmo nível do texto, isto é, o que está no texto está na ilustração, fazendo com que se complementem, ou pode, ainda, estar muito além do texto, tendo muito mais informações que requerem que o leitor olhe, reveja e entenda o sentido.

As imagens precisam ser lidas, criticadas, questionadas, analisadas e as crianças/alunos precisam aprender a fazer isso, quanto mais cedo se iniciarem nesse processo de aprender, de saber ler a imagem melhor, a literatura infantil será um meio viável. O importante é que mesmo que a criança não seja alfabetizada ela consiga ler.

2.5 O Desenvolvimento da Consciência Fonológica das Crianças na Educação Pré-Escolar

Nos últimos 30 anos tem sido dada especial atenção ao estudo da consciência fonológica, tendo sido a área mais estudada e com maior número de investigações de entre uma vasta área de ambiguidades metalinguísticas, nomeadamente a consciência morfológica, a consciência semântica e a consciência sintática.

Sim-Sim (1998) afirma que a consciência fonológica se trata de uma capacidade que permite refletir conscientemente e manipular os sons que compõem a fala. Quando as crianças aprendem a falar não tem consciência que as palavras são constituídas por uma sequência de sons, isto é, não refletem acerca da significação e da pronúncia das palavras. Todavia é importante que tenham consciência que as palavras são constituídas por essa sequência de sons e podem ser representadas no código alfabético.

Antes de as crianças aprenderem a ler devem ter consciência dos sons que compõem as palavras, se as crianças tiverem esta sensibilidade terão mais facilidade relativamente às crianças que ainda não compreenderam. Neste sentido, quanto maior for esta consciência maior será a facilidade a nível da aquisição da leitura e da escrita. Isto porque quando as crianças ingressam no 1º CEB inicialmente é trabalhada a letra “i”, o professor em contexto de sala de aula começa por explorar e pensar palavras que começam com o som “i”, o que interessa é conhecer o som. Normalmente o professor questiona sobre palavras que tenham o som “i” e as crianças poderão responder ilha, igreja. Contudo poderão existir crianças que dizem outras palavras como casa, pato, uva porque não têm sensibilidade sonora. Parte da Educação Pré-Escolar fazer esta sensibilização, não trabalhando as letras, mas os sons.

A consciência fonológica é a consciência em que as palavras são constituídas por universos de sons, ou por grupos de sons, que podem ser fragmentados (Sim-Sim, 2007). De acordo com Nunes, Silva e Sim-Sim (2008) a consciência fonológica ramifica-se em quatro tipos, a consciência da palavra, a criança está a ouvir uma história e tem de perceber que ali temos uma palavra, por exemplo a palavra prato, a criança tem que ter consciência que o conjunto de letras vai formar uma palavra. A consciência silábica, que ocorre por volta dos 3 anos, onde as crianças começam a trabalhar, ao dividir aos bocadinhos (em sílabas) as palavras João; Jo-ão, usando estratégias como bater na mesa ou dar palmas. A criança tem de perceber a consciência da palavra e a consciência silábica, para poder por ter consciência intersilábica, isto é, dentro da sílaba pudemos fragmentar ainda mais, usando como exemplo a palavra pratos temos um som que é o **pr** depois o **a** depois o **t** e por fim o **os**. A consciência fonémica só é conseguida no 1º ciclo, quando a criança já é capaz de identificar todas as letras, aí ocorre a divisão em unidades ainda menores **p-r-a-t-o-s**.

O desenvolvimento da consciência fonológica inicia-se muito cedo e vai-se expandindo progressivamente ao longo das várias etapas do desenvolvimento da criança. A criança quando nasce já tem capacidade auditiva para ouvir os sons, no entanto não consegue fazer a discriminação desses sons, entre os 2 e os 4 meses já é capaz de distinguir a voz masculina da voz feminina. Por volta de 1 ano de idade surgem as primeiras palavras e aos 2/3 anos se a criança for estimulada, é capaz de completar sílabas omissas, ao dizermos **maca** ela é capaz de completar com o **co**, terminando assim as palavras. São igualmente capazes de fazer rimas e deturpações exemplo: *aldrabão* dizem *trapalhão* (sons parecidos) (Viana & Cadime, 2014). Desta forma antes do ingresso no 1º CEB (as crianças) já são capazes de brincar com jogos das palavras através das rimas *Abel cara de papel*, e acabam por inventar outras palavras conhecidas como pseudopalavras, com o intuito de rimar e aos 5 anos, segundo Sim-Sim (1998), a criança já faz a análise do fonema.

É fundamental a nível da Educação Pré-Escolar despertar na criança esta sensibilidade para os sons. Uma das razões para o treino da consciência fonológica, segundo Sim-Sim (2008) prende-se com a capacidade para manipular os fonemas e refletir sobre a estrutura sonora dos vocábulos, permitindo a aprendizagem da leitura mais rapidamente nas crianças que já possuem essa competência do que naquelas que não possuem. Uma criança que na Educação Pré-Escolar já foi treinada para esta sensibilidade sonora apresenta maior facilidade em relação a uma criança que não teve o treino. As Metas de Aprendizagem e as OCEPE fazem referência para o treino desta competência metalinguística. A consciência fonológica ao ser treinada precocemente ajuda no desenvolvimento da leitura e da escrita, a criança tem outra sensibilidade sonora, e a aprendizagem da leitura e da escrita, ao trabalhar o código alfabético vai fomentar a aquisição de melhores níveis de consciência fonológica, evidenciando-se uma reciprocidade.

É possível estimular alguns aspetos de desenvolvimento de consciência fonológica em crianças em idade pré-escolar quer tenham ou não problemas de linguagem (Viana & Cadime, 2014).

Parte II

Enquadramento Metodológico

Capítulo 3 – Metodologia de Investigação-ação

3.1 Fases da Investigação-ação

A investigação-ação é um processo “dinâmico, interativo e aberto aos emergentes reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (Máximo-Esteves, 2008, p.82), que engloba fases distintas: planejar com flexibilidade, agir, refletir, avaliar/ validar e dialogar. Planejar com flexibilidade pressupõe refletir a vários níveis sobre as experiências realizadas, a observação das crianças e a avaliação sobre a sua prática. O investigador questiona os resultados, o que foi feito, o que poderia ter sido feito e o que deverá ser alterado. No agir está implícito um apanhado global das estratégias definidas, bem como dos meios usados para a criança aprender, recorrendo-se ao uso das técnicas de observação e registo. Desta forma, as questões inicialmente colocadas configuram-se e ficam mais claras e objetivas. A análise relativamente ao que foi observado e pesquisado impõe uma reflexão de forma a que o investigador possa refletir sobre as suas teorias e experiências próprias da sua prática. O avaliar/validar corresponde à avaliação das resoluções realizadas, aliado à observação das consequências que podem advir. Quanto ao dialogar é de suma importância no que diz respeito a uma investigação com qualidade e rigor, uma vez que, ao dialogar, os vários sujeitos envolvidos na investigação expõem as suas opiniões com o objetivo final de adquirir as considerações finais (Bogdan & Biklen, 1994). Todo este processo de investigação-ação é flexível, pois nem sempre a investigação decorre conforme o plano, compete ao investigador refletir e avaliar de forma a fazer tantos reajustes quantas necessárias foram as reflexões e avaliações.

3.2 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para a realização deste projeto recorri a métodos qualitativos como a observação participante e a análise de documentos. “Os métodos qualitativos como os quantitativos podem ser utilizados na investigação-ação. Os métodos qualitativos baseiam-se na observação, na entrevista aberta e no recurso a documentos” (Bogdan & Biklen, 1994 (p.293).

3.2.1 Observação participante

Foi através da observação participante que observei as reações das crianças perante determinadas situações, o progresso das suas competências nas várias atividades e identifiquei um problema existente no grupo, dando assim origem à minha questão. Sousa, (2005), afirma que a “observação em educação se destina essencialmente a pesquisar problemas, a procurar respostas para questões que se levantem e a ajudar na compreensão do processo pedagógico” (p. 109). Com efeito o/a educador/a ao proporcionar situações desafiantes estimula as crianças desencadeando aprendizagens significativas. “Se o investigador acreditar que a interação com as crianças vai alterar a atividade da criança e, conseqüentemente, invalidar observações, é muito pouco provável que o papel de observador participante seja assumido” (Graue & Walsh, 2003, p. 97).

A observação participante cria a possibilidade de compreender o contexto em que o investigador se encontra inserido. De referir que quando a observação se insere na investigação esta deverá privilegiar por um afastamento do investigador em relação ao que está a ser analisado, de forma a não comprometer a recolha de dados. Afastando desta forma juízos de valor, através da sua neutralidade (Bogdan & Biklen, 1994).

Sousa, (2005), afirma que o investigador não deve fazer especulações ou tirar conclusões precipitadas, deve ser objetivo tendo sempre em mente que o que foi por si observado pode de ser igualmente observado por outro indivíduo.

3.2.2 Análise documental

De forma a realizar um estudo claro e objetivo, a análise documental deve ser feita com base na recolha, conhecimento e compreensão de fenómenos, auxiliando-se de diversos recursos como revistas, testes, livros, enciclopédias. Com efeito são uma boa fonte de informação, pois permitem obter e compreender o máximo de informação possível (Sousa, 2005).

O mesmo autor diz-nos que a análise documental apresenta vantagens e desvantagens para o estudo. No que se refere à vantagem, salienta-se o facto de o investigador ter acesso a várias informações pertinentes ao estudo, que não teria ou não seria facilmente compreendido pelo mesmo. Por outro lado, como desvantagem, chama à atenção para a possibilidade de haver incorreções ou incoerências nos documentos analisados, por essa razão é fundamental que o investigador pesquise uma bibliografia alargada de forma a comparar informações.

Relativamente a este projeto, a análise documental incidiu sobre as fichas diagnóstico das crianças e o Projeto Educativo da Escola, passando pelas OCEPE a análise destes documentos permitiu obter um maior nível de conhecimento relativamente ao grupo, verificando-se, assim, uma intervenção planificada de acordo com a problemática observada no grupo.

3.2.3 Instrumentos de recolha de dados

Os instrumentos que permitiram a minha recolha de dados foram os diários de bordo, os registos fotográficos e a entrevista, porém existem outros instrumentos possíveis de serem utilizados. Bogdan e Biklen (1994) defendem que o investigador deve ser incansável no trabalho de pesquisa que realiza seja através dos materiais, da literatura ou das técnicas de investigação.

3.3 Registos fotográficos

O registo fotográfico assume-se como um aliado no registo de momentos de descoberta e aprendizagem.

Máximo Esteves (2008) realça que a fotografia é um recurso rápido que permite novas e consecutivas análises. “As imagens registadas não pretendem ser trabalhos artísticos, apenas documentos que contenham informação visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivadas, serem analisadas e reanalisadas, sempre que tal seja necessário e sem grande perda de tempo” (p. 91).

Através do registo fotográfico é possível obter dados que constituem um instrumento que serve para analisar e recordar pormenores importantes que através da observação não foi possível reter (Bogdan & Biklen, 1994).

O registo fotográfico foi prático frequente no meu estágio, foi um instrumento de apoio que me permitiu que recordar alguns momentos de aprendizagem que não foram possíveis de registar sob outra forma de registo, avivando desta forma a minha memória.

Os registos fotográficos foram realizados com a devida autorização dos encarregados de educação, que permitiram a participação dos seus educandos nesta investigação.

3.4 Diários de Bordo

“Os diários são colectâneas de registos descritivos acerca do que ocorre nas aulas, sob a forma de notas de campo ou memorandos (...) de observações estruturadas e registos de incidentes críticos. Os registos efectuados podem incluir sequências descritivas e interpretativas” (Altrichter et al., 1996 citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 89).

Os registos do diário de bordo devem primar pelo detalhe da informação em oposição a referências exaustivas. O que se pretende é o relato descritivo, reflexivo e exato dos acontecimentos. No diário de bordo, o investigador regista sentimentos, emoções e reações por si sentidas. Durante a sua realização o/a educador/a reflete sobre a sua prática, analisa as situações de aprendizagem proporcionadas às crianças, o que era pretendido adquirir, se foi adquirido ou não e o que deve melhorar. (Máximo-Esteves, 2008).

No diário de bordo registei de forma sucinta os acontecimentos vividos, registei igualmente os comentários das crianças no desenrolar das atividades e os sentimentos partilhados por ambas as partes. Refleti e realizei a avaliação das atividades equacionando se essas atingiram o propósito pretendido.

3.5 Entrevista informal

Máximo-Esteves, (2008), salienta que as entrevistas informais não são mais do que os diálogos diários realizados com intencionalidade, isto é que fornecem informações adicionais à informação.

No meu estágio esta técnica sucedeu-se nos diálogos com a educadora cooperante, quando discutíamos estratégias relacionadas com as crianças, com a minha prática ou em diálogos com os pais, obtendo informações relevantes sobre as crianças e o seu meio.

3.6 Enquadramento do problema

O projeto que aqui se apresenta surge da minha prática enquanto estagiária na Escola EB1/PE Ribeiro Domingos Dias, com a duração de 125 horas divididas ao longo de 9 semanas, na sala da Pré “A”. O grupo é constituído por 18 crianças, 11 meninos e 7 meninas, com idades entre os 3 e 4 anos.

Numa primeira fase foi necessário conhecer o grupo e ter consciência das suas necessidades. Desta forma, constatei que as crianças apresentavam dificuldades em executar

movimentos finos com controlo e destreza (motricidade fina), no que diz respeito à manipulação dos lápis de cor, do pincel e o cortar com tesoura. Era algo que se evidenciava em todo o grupo, não sendo característico de um número reduzido de crianças. Como tal, e após algumas conversas informais com a educadora cooperante, verificámos que partilhávamos a mesma opinião.

Uma vez que a motricidade fina é uma das competências chave a ser desenvolvida desde tenra idade, considereei pertinente proporcionar atividades e estratégias que promovessem o desenvolvimento dessas capacidades, em conformidade com os interesses das crianças e a sua faixa etária. A aquisição dessas capacidades será, assim, uma mais-valia ao longo de toda a sua formação, tendo em atenção as aprendizagens escolares em que a motricidade fina é imprescindível. Neste sentido, Fonseca (1989) defende que “(...) a motricidade intervém em todos os níveis do desenvolvimento das funções cognitivas, na percepção e nos esquemas sensorio-motores, substratos da imagem mental, das representações pré-operatórias e das operações propriamente ditas” (p.153).

3.6.1 Questão desta investigação-ação

Estabelecidas as dificuldades do grupo acima referidas, e dado que o desenvolvimento da motricidade fina é fundamental para todas as crianças nas aprendizagens posteriores, esta passou a ser o elemento chave de toda a minha prática pedagógica. Baseada nesse facto, formulei a seguinte questão de investigação-ação:

De que forma podemos promover e estimular a motricidade fina nas crianças da sala Pré “A”?

3.6.2 A motricidade fina nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Com base nas OCEPE (2016) a minha prática encontra-se inserida na Área de Expressão e Comunicação, mais concretamente no domínio da Educação Artística, nomeadamente o subdomínio das Artes Visuais, como também no domínio da Educação Física.

A Área de Expressão e Comunicação diferencia-se por ter vários domínios na mesma área relacionando-se entre si “por constituírem formas de linguagem indispensáveis para a criança interagir com os outros, exprimir os seus pensamentos e emoções de forma própria e criativa, dar sentido e representar o mundo que a rodeia” (OCEPE, 2016, p.43).

Devido a estas particularidades é considerada uma área básica, uma vez que incide sobre aspetos essenciais de desenvolvimento e aprendizagem, possibilitando à criança a aquisição de ferramentas fundamentais para aprendizagens ao longo da vida (Ibidem, 2016).

No que diz respeito à motricidade fina no domínio da expressão artística, as OCEPE (2016) referem que “a abordagem à Educação Artística envolve o desenvolvimento articulado de estratégias que permitam à criança apropriar-se progressivamente de diferentes técnicas e conhecimentos, através da exploração, experimentação e observação, utilizando-as de modo intencional nas suas produções” (p.48). As artes visuais como forma de expressão artística compreendem a pintura, o desenho, a fotografia, entre outras, envolvendo outros sentidos além da visão. De acordo com o mesmo documento (2016), é da responsabilidade do educador/a criar situações que favoreçam o desenvolvimento de novas experiências de forma a estimular a imaginação e a criatividade das crianças.

Assim, é importante que as crianças tenham acesso a uma multiplicidade de materiais e instrumentos (papel de diferentes dimensões e texturas; tintas de várias cores; diferentes tipos de lápis como pastel seco, carvão, etc, barro, plasticina e outros materiais moldáveis; etc.) (Ibidem, 2016, p.49).

Quanto ao domínio da Educação Física, a motricidade fina não está explícita neste domínio, uma vez que este não pormenoriza as suas componentes, tendo uma abordagem global. Contudo, é possível verificar menções a essas competências, segundo as OCEPE (2016), “o corpo, que a criança vai progressivamente dominando desde o nascimento e de cujas potencialidades vai tomando consciência, constitui um meio privilegiado de relação com o mundo e o fundamento de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem” (p.43).

A Educação Física, como abordagem globalizante, possibilita-lhe um desenvolvimento progressivo da consciência e do domínio do seu corpo (...) A Educação Física, no jardim de infância, deverá proporcionar experiências e oportunidades desafiantes e diversificadas, em que a criança aprende: a conhecer e a usar melhor o seu corpo (...) (OCEPE, 2016. p.43).

De acordo com as OCEPE (2016)

o processo de aprendizagem na Educação Física vai permitir à criança mobilizar o corpo com mais precisão e coordenação, desenvolvendo resistência, força, flexibilidade, velocidade e a destreza geral. Possibilita-lhe ainda aprender a coordenar, alterar e diferenciar melhor os seus movimentos, através do controlo do equilíbrio, ritmo, tempo de reação, de forma a desenvolver e aperfeiçoar as suas capacidades motoras em situações lúdicas, de expressão, comunicação e interação com outros (p. 44).

3.6.3 Papel do Educador para Estimular o Desenvolvimento da Motricidade Fina na Criança

O/a educador/a tem um papel fundamental no desenvolvimento da motricidade fina das crianças. Como tal irei evidenciar de que forma o/a educador/a pode fazê-lo, tendo por base o modelo curricular do High Scope, sendo o modelo que serviu de referência à minha prática.

O modelo High Scope assenta a sua aprendizagem com base na ação da criança, esta é o centro da aprendizagem. “(...) o poder para aprender reside na criança, o que justifica o foco nas práticas de aprendizagem através da acção” (Weikart, 1995, citando, Hohmann & Weikart, 1997, p.1). A aprendizagem pela ação parte da vontade ou da curiosidade das crianças, são elas que colocam as questões, que procuram respostas, construindo, deste modo, o seu conhecimento. “A aprendizagem pela acção é definida como a aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objetos e da sua interacção com as pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (Homann & Weikart, 1997, p. 22).

O papel do educador é o de orientar as práticas, sem fazer pressão ou inculcar o tipo de atividade que o educando queira realizar. Contudo, por vezes as crianças, dependendo da sua faixa etária, não são capazes de propor algo, neste caso o educador sugere a atividade, mas são as crianças que a desenvolvem.

De forma a desenvolver a motricidade fina nas crianças o/a educador/a deve organizar a sala de acordo com os seus interesses (Formosinho, 1996). Deve, igualmente, desenvolver atividades que estimulem a manipulação de objetos, como o cortar, rasgar, desenhar e pintar, com acesso a diversos materiais, conseguindo, desta forma, satisfazer as necessidades de todos. Assim, “crianças aprendem sobre si próprias e sobre o mundo, mas também desenvolvem competências de coordenação motora, melhoram a sua forma física e ganham um sentimento de prazer e de auto - confiança nas suas capacidades” (Homann & Weikart, 1997, p. 626).

De acordo com Vasconcelos (2005) e citando Borges (2014) as crianças de três anos de idade devem realizar com sucesso as seguintes tarefas:

- ✓ Construir uma réplica exata de uma estrada em linha reta, com dez blocos de um jogo de construção;
- ✓ Fixar uma peça de um jogo de construção a um buraco numa outra peça;
- ✓ Pintar uma figura humana com uma cabeça e duas outras partes do corpo;
- ✓ Agarrar num lápis grosso e fazer marcas num papel;
- ✓ Copiar um círculo;

- ✓ Fazer uma bola em barro ou plasticina;
- ✓ Enfiar contas grandes numa linha.

3.6.4 O Desenvolvimento da “preensão”

Segundo Dias (2011), a preensão refere-se especificamente ao ato de pegar (grasping) e é importante para o desenvolvimento de uma série de movimentos da mão utilizados ao longo da vida. A preensão implica, assim, o pegar um objeto a fim de o manipular, transportar ou sentir. Segundo Corbetta e Mounoud (1990) citado por Dias (2011) a manipulação de objetos representa uma porção considerável da atividade motora humana.

3.6.5 O desenvolvimento da preensão do lápis (competência grafo-motora)

Dias (2011) refere que quando a criança pega num lápis pela primeira vez, regra geral recorre à pega palmar, isto é, prender o lápis entre a palma da mão e os dedos. Conforme a idade a avança, verifica-se um afastar do lápis da palma da mão, fazendo a preensão com o polegar e os dedos.

Aos 3 anos, a criança pega no lápis sem apoio do braço ou do pulso (posição de supino), propiciando a rotação do ombro, dando origem a uma preensão com mais força e menos precisão (Schneck & Henderson, 1990).

Assim, de acordo com Gabbard (1992) as crianças começam por pegar no lápis com movimentos controlados pelo ombro e pelo braço, mais tarde os movimentos ocorrem a nível do cotovelo e no fim a nível do pulso e dos dedos.

3.6.6 Método de análise de dados

Numa definição abrangente, Pardal e Lopes (2011) caracterizam a análise de dados como o “(...) instrumento de análise das comunicações (...) de diferentes linguagens, verbal e visual (...) até aos registos sonoros” (p. 93).

Segundo Máximo-Esteves (2008), a análise e interpretação de dados pode realizar-se de diversas formas. Assim, o investigador deve analisar todos os dados que recolheu, sendo que estes lhe permitirão obter dados que irão auxiliar na resposta à sua questão inicial. Sousa (2005) enfatiza a elevada importância da forma como a análise de dados se realiza, pois esta varia consoante a pesquisa, o investigador e os objetivos, permitindo saber se as técnicas

utilizadas tiveram sucesso e, ainda, se temos dados suficientes ou se é necessário dar continuidade à recolha.

Uma forma de obter uma análise de dados eficiente é através de uma metodologia de investigação com base em vários ângulos, designando-se de triangulação. Caracteriza-se por ser “uma metodologia de investigação em que se observa o mesmo fenómeno de três (ou mais) pontos diferentes, por diferentes observadores e com diferentes instrumentos” (Sousa, 2005 p. 172-173).

Através da observação e das entrevistas recolhidas procederei à análise dos dados. De forma a situar as entrevistas no tempo e no espaço e a torná-las mais acessíveis, aplicarei a categorização em forma de texto narrativo, identificando e codificando os elementos que serão estudados. Graue e Walsh (1998), referido por Máximo-Esteves (2008), apontam um processo divididos por seis etapas, no meu projeto de investigação-ação, usarei quatro dessas etapas:

- apontar fenómenos que acontecem repetitivamente;
- identificar mudanças no comportamento padrão;
- observar quais os padrões e os temas que se salientam mais vezes;
- relacionar os elementos analisados com a questão formulada inicialmente.

Neste projeto de investigação-ação fiz uso da metodologia de triangulação, uma vez que o meu problema foi observado por várias pessoas com diferentes instrumentos, nomeadamente a educadora cooperante, as outras educadoras da sala, as próprias crianças, os diários de bordo, os documentos e os registos fotográficos.

3.6.7 Estratégias de intervenção

As estratégias de intervenção representam o percurso mais adequado para alcançar um objetivo, com base num procedimento articulado com os resultados.

Seguindo esta lógica, defini estratégias com o objetivo de desenvolver a motricidade fina, através de técnicas que trabalhassem partes do corpo da criança, nomeadamente as costas, o braço, as mãos e os dedos.

3.6.7.1 Estratégia 1: Modelagem

A modelagem assume-se como uma técnica importante no desenvolvimento da motricidade fina, com efeito conseguinte, através do movimento das mãos das crianças, experimentar e descobrir diversas formas de modelar. (Sousa, 2003).

As atividades de modelagem começaram em casa com as crianças (uma de cada vez) a prepararem em conjunto com os pais uma receita de plasticina caseira que depois trouxeram para a escola e partilharam com os colegas. Esta foi uma atividade que decorreu durante todo o estágio e é para continuar até ao fim do ano letivo. Através de ações como esticar, enrolar e amassar, as crianças realizaram modelagens livres e orientadas, experimentando, através do tato, novas sensações e novas formas de se expressar.

3.6.7.2 Estratégia 2: Rasgar Papel

O grupo rasgou diferentes tipos de papel com diferentes texturas, começaram pelas folhas de jornal, depois folhas de revista, folhas de papel seda, papel manche, papel crepe e finalizaram com cartolina. Foram atividades lúdicas que permitiram libertar energias e até algumas expressões contidas.

3.6.7.3 Estratégia 3: Desenho

As crianças realizaram diversos desenhos, uns sob a forma de registo outros livres, de forma a expressarem a sua imaginação e criatividade. Não interessava que desenhassem bem, o que se pretendia era o desenvolvimento da coordenação motora através da forma como manipulavam o lápis nos movimentos necessários para desenhar.

3.6.7.4 Estratégia 4: Pintura com pincel

O grupo começou por pintar folhas de papel cenário com rolos de pintor, depois com pinceis grandes em folhas de papel A3, de forma a expandirem-se livremente, posteriormente pintaram com pinceis mais pequenos objetos e desenhos de menor dimensão. Ao pintar com pincel as crianças trabalharam a sua coordenação ao nível do controle dos movimentos do braço, de forma a que, com a aquisição desta competência, usassem apenas a ponta do pincel para os traços mais finos ou fizessem pressão no papel quando quisessem traços mais grossos.

3.6.8 Fases do projeto

Para a realização deste projeto de investigação-ação construí um cronograma, que se encontra organizado segundo as etapas, onde detalho o mês e a respetiva semana em que cada etapa ocorreu. Foram nove semanas, correspondentes aos meses de outubro a dezembro, que culminaram neste projeto.

A observação direta, que me possibilitou verificar o problema, durou duas semanas. Nesse período pude verificar as dificuldades das crianças, dando assim início ao reconhecimento da problemática. Conhecida a problemática, tive as componentes essenciais para delinear estratégias de intervenção que visassem fomentar a aquisição e desenvolvimento das capacidades em falta nas crianças. Em consequência da planificação surgiram as estratégias que foram aplicadas até ao fim do estágio. A recolha de dados e a reflexão decorreram durante toda a minha prática, uma vez que através da reflexão avaliava os resultados das atividades e decidia que competências deveriam ser mais desenvolvidas. Evidencio que os resultados não foram visíveis, pois o período não foi suficiente para que se pudessem apurar resultados.

QUADRO 3 – CALENDARIZAÇÃO DAS FASES DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO DA PRÉ “A”

Semanas		outubro				Novembro				dezembro
		1	2	3	4	1	2	3	4	1
Etapas	Observação direta									
	Reconhecimento da problemática									
	Formulação da questão									
	Planificação estratégias intervenção									
	Aplicação das estratégias de intervenção									
	Recolha de dados									
	Reflexão									

Parte III

PRÁTICA PEDAGÓGICA

Capítulo 4 – Intervenção Pedagógica em Contexto de Educação Pré-Escolar

4.1 Caracterização da Escola

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré Ribeiro Domingos Dias (RDD) é um estabelecimento oficial da Rede Pública, que funciona com turmas do primeiro Ciclo do Ensino Básico e salas de Educação Pré-Escolar (EPE), equipadas com recursos adequados e com ligação à internet. Está edificada na zona norte do Jardim Botânico tendo iniciado funções em outubro de 1984, tendo desde essa altura vindo a sofrer remodelações. Uma característica que se destaca nesta escola é o facto de não possuir escadas, os percursos efetuam-se através de rampas de acesso aos diferentes pisos, encontrando-se a escola adaptada à inclusão de alunos com limitações de mobilidade.

A RDD usufrui de sete salas de aula, duas salas de pré-escolar, um gabinete administrativo, um gabinete da gestão, uma sala de convívio, uma biblioteca, uma cozinha, um refeitório e cinco arrecadações, todas as salas são amplas e com boa iluminação. Possui, ainda, cinco casas de banho, uma das quais adaptada para pessoas com mobilidade reduzida, um jardim, uma horta vertical e horizontal e dois pátios cobertos. Detém também um recinto desportivo e parque infantil de qualidade que garantem condições favoráveis para a prática desportiva e atividades de lazer.

Oferece atividades de enriquecimento curricular nomeadamente TIC, Inglês, Biblioteca, Sala de Estudo, Expressão Plástica, Expressão Musical e Dramática e Expressão Físico-Motora. Além destas atividades ainda oferece o Clube de Braguinhas para alunos dos 3º e 4º ano e o clube Eco-Hortas para todas as turmas. Paralelamente a esta oferta, a escola desenvolve outros projetos tais como: Saúde Oral, Clube de Vólei, Clube Teatro, Ludoteca, Clube Quimicomania; Clube de Artes, Prevenção Rodoviária, Escola Associada da UNESCO e eTwinning, entre outros.

Um outro ponto a salientar é o horário de funcionamento alargado, tanto no turno da manhã como no da tarde, tendo os alunos a possibilidade de frequentar as atividades de ocupação de tempos livres”, monitorizadas pelos docentes destacados para o efeito, podendo os alunos permanecer na escola enquanto os pais se encontram a trabalhar.

A Escola RDD apresenta como Projeto Educativo de Escola “**Aqui sou Feliz**” com a duração de 4 anos correspondentes ao quadriénio 2017/2021. A sua missão passa por prestar à comunidade um serviço educativo de excelência, através da promoção de um ensino de

qualidade para todos, contribuindo deste modo para formar cidadãos autônomos, com competências e capacidades de desempenho pessoal e social de forma a integrar-se numa sociedade em constante mudança. Assenta em valores como a solidariedade, o respeito pelo outro e a afetividade, passando pela justiça, a cidadania, a cooperação e a responsabilidade.

FIGURA 1 – ESCOLA EB1 PE RIBEIRO DOMINGOS DIAS



4.2 Caracterização da Sala Pré A

A organização e aproveitamento do espaço são descritos nas OCEPE como expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização (OCEPE, 2016, p.26).

As crianças devem participar na organização do espaço de forma a compreender como este está organizado. O conhecimento do espaço e das suas possibilidades é uma condição do desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo.

Concomitantemente, a sala deve ser

um lugar para o grupo, mas também para cada um, um lugar para brincar e para trabalhar, um lugar para a pausa, um lugar que acolhe diferentes ritmos, identidades e culturas. Um espaço de escuta de cada um e do grupo, um espaço sereno, amigável, transparente (Oliveira-Formosinho, Andrade & Formosinho, 2011, p.11).

Neste sentido e, segundo Formosinho 2011, a sala deve agregar um conjunto de intencionalidades com o intuito de conseguir dar resposta às aprendizagens das crianças, tendo uma organização flexível e uma abertura às diversas identidades culturais, sociais e pessoais.

A sala da Pré A era confortável, detentora de iluminação natural em virtude da existência de janelas amplas. Disponha de espaços de arrumação adequados. O mobiliário era

adaptado e modelado de forma a tornar-se adequado às idades e estaturas das crianças. Estava dotada de material didático/pedagógico diverso desde histórias, puzzles, a jogos designados para áreas específicas como a matemática, tal como podemos ver na figura 2.

FIGURA 2 – SALA DA PRÉ “A”



4.3 Organização do Ambiente Educativo

As OCEPE (2016) referem que

na organização deste espaço não pode ainda ser descurada a forma como são utilizadas as paredes. O que está exposto constitui uma forma de comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para crianças como para adultos (p.26).

Com efeito, as paredes eram brancas e estavam decoradas com o quadro de presenças, o calendário de aniversário, o quadro das tarefas, o quadro dos dias da semana, o placard das informações e os trabalhos individuais de cada criança.

Destaco a boa dimensão da sala, que permitia uma favorável organização das áreas. Cada área tinha espaço suficiente que permitia às crianças trabalhar e interagir em simultâneo, criando condições para o desenvolvimento de relações interpessoais, de autoconfiança e confiança no grupo, favorecendo o conhecimento do outro, do espaço e dos materiais, com o

objetivo de criar um grupo autónomo e responsável. Em todas as áreas as crianças tinham uma boa visão da totalidade da sala.

A organização da sala não era rígida podendo, sempre que necessário, ocorrer mudanças de forma a tornar a sala mais funcional segundo os interesses e necessidades das crianças. “Esta reflexão é condição indispensável para evitar espaços estereotipados e padronizados que não são desafiadores para as crianças” (OCEPE, 2016, p.27).

A organização da sala em diversas áreas proporciona às crianças diferentes aprendizagens, “(...) isto é, permitem à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade” (Oliveira-Formosinho et al., 2011, p.11).

Com vista à aquisição e desenvolvimento de diferentes conhecimentos e competências, a sala estava organizada em cinco áreas principais: biblioteca, casinha, área dos jogos/construções, garagem e área de expressão plástica.

No decorrer estágio, foi possível observar as atividades que iam sucedendo em cada uma das áreas acima referidas, das quais cito o estudado.

FIGURA 3 – ÁREA DA BIBLIOTECA



Na área da Biblioteca “as crianças observam e leem livros, simulam a leitura com base na memória” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 202). As crianças podiam ver os livros, pesquisar e “ler” histórias, desenvolvendo o gosto e respeito pelos livros, ao mesmo tempo que contactavam com o código escrito. Estimulavam a imaginação, a capacidade de memorizar e recontar. O espaço da biblioteca era constituído por uma estante onde estavam arrumados os livros, podendo ser conferido na figura 3. Relativamente aos mesmos que aí podíamos

encontrar, eram em número considerável. Esta área possibilitava momentos de partilha (de livros) quer individualmente, quer em grupo e estimulava o gosto pela leitura e pelas diferentes formas de comunicação.

FIGURA 4 - ÁREA DA CASINHA



O espaço da casinha era constituído por duas áreas distintas, sendo as mesmas a cozinha e o quarto. Tanto a cozinha como o quarto eram compostas por armários de madeira proporcionais ao tamanho das crianças, facilmente transportáveis, o que permitia a transformação frequente desses mesmos espaços. Na cozinha as crianças podiam usufruir de uma banca, um fogão, uma mesa e quatro bancos. O quarto era constituído por uma cama, uma mesa-de-cabeceira, uma cómoda e um roupeiro (ver figura 4), sendo que os móveis estavam pintados em cores pastel o que tornava estes espaços muito alegres e apelativos. Esta área possibilita “às crianças que os objetos e as situações sejam ocasiões de elas criarem realidades porque a realidade não é só uma...” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 48). Permitia reproduzir e recriar algumas vivências do quotidiano levando a criança a estreitar a sua relação consigo, com os outros e com o espaço que a rodeava, estimulando a sua capacidade de fantasiar ou recriar situações de faz de conta que vão sempre ao encontro dos seus gostos e interesses pessoais.

Desta forma, a criança era convertida para o centro dos jogos de simulação, possibilitando-lhe experimentar, atuar, elaborar coisas/situações banais que lhe eram familiares, próximas e significativas do seu meio vital: papéis, situações, pessoas e conflitos.

FIGURA 5 - ÁREA DOS JOGOS/CONSTRUÇÕES



Como podemos observar na figura 5, na área correspondente aos jogos/construções encontrávamos um armário no qual os jogos se encontravam dispostos. Este armário estava próximo às mesas propositadamente, de modo a que as crianças pudessem jogar nas mesmas. Além dos jogos de mesa, o grupo disponha de outros jogos que podiam ser jogados no pavimento (legos, construções, enfiamentos, etc.). Em geral, o grupo de crianças demonstrava grande interesse por este espaço, tornando-se um dos seus preferidos. Esta área permitia uma grande variedade de utilização, tanto a nível individual como de grupo. As crianças exploravam os diferentes jogos em vários âmbitos e criavam novas situações de jogo, estimulando, deste modo, a imaginação e o desenvolvimento de capacidades e aprendizagens como classificar, agrupar, comparar, ordenar objetos, entre outros.

FIGURA 6 - ÁREA DA GARAGEM



Relativamente à área da garagem era um pequeno espaço destinado à representação das situações do universo das interações das crianças com o meio. A garagem era constituída por um tapete, por diversos tipos de carros e, ainda, por um móvel em madeira que recriava estradas e pisos (ver figura 6).

Este era o espaço preferido por um pequeno grupo de crianças, especialmente meninos. Aqui recriavam situações já vivenciadas na estrada, demonstrando um gosto especial por este tipo de jogo dramático. Esta área era facilitadora da socialização, permitia à criança brincar individualmente ou em pares, percorrer percursos contornando obstáculos e desenvolver a coordenação óculo-manual.

FIGURA 7 - ÁREA DA EXPRESSÃO PLÁSTICA

Quanto à área de expressão plástica “lugar para explorar materiais” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 194) que “deve incluir todo o tipo de papéis, materiais de pintura e impressão, instrumentos para desenhar a cortar e ainda materiais de moldar, modelar e colar” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 48). Esta era constituída por um armário no qual estavam caixas com lápis de cor e marcadores e, ainda, diversos tipos de material desde lápis de cera, folhas brancas, plasticina, tesouras e revistas, habilmente colocados de maneira a que as crianças pudessem utilizar de forma autónoma. Através de atividades como misturar materiais, cores e texturas; manusear diferentes materiais ou cortar, colar, rasgar e dobrar, o sentido da curiosidade e a necessidade de experimentação da criança eram estimulados. De evidenciar que nesta área o que tem mais sentido é o processo de exploração, de captação e de funcionamento em detrimento dos resultados ou do produto elaborado.

Além destas áreas, na sala existiam armários nos quais eram guardados os materiais didáticos. Nas áreas, era limitado o número de acesso às mesmas e, assim, cada criança possuía um cartão, com o seu nome e fotografia, para ser colocado nas diferentes áreas, de modo a identificar o número máximo de crianças que podia permanecer em cada área.

O grupo organizava-se livremente no tapete, embora por vezes fosse necessário orientar o posicionamento de algumas crianças, de modo a não destabilizarem o grupo. De igual modo, nas atividades de mesa as crianças escolhiam livremente os seus lugares, sendo, no entanto, necessário posicionar algumas crianças para melhor funcionamento das atividades.

A sala era orientada por três educadoras, que em regime de *rollman* prestavam o turno da manhã (08:00 – 13:00), o turno intermédio (10:30 – 16:00) e o turno da tarde (13:00 – 18:00). Contava, ainda, com duas Auxiliares de Ação Socio Educativa, o que permitia um bom acompanhamento do grupo.

4.4 As Rotinas - Organização do Tempo

O tempo pedagógico, na educação de infância, organiza o dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos 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. (Oliveira-Formosinho, 2011, p.72)

A organização do tempo deve ser “flexível dentro de uma estrutura na qual a criança se sente segura e parte integrante” (ME, p. 148). “O tempo educativo tem, em geral, uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade” (ME, 2016, p. 40), ocasionando-se, assim, uma rotina educativa, dado que é através de uma sequência de momentos que as crianças se vão consciencializando da noção de tempo.

Segundo as OCEPE, “as referências temporais são securizantes para a criança e servem como fundamento para a compreensão do tempo passado, presente, futuro; contexto diário, semanal, mensal, anual” (2016, p. 40).

4.4.1 Rotina diária

A rotina, dentro de uma sala EPE é fundamental para o desenvolvimento pessoal das crianças, sobretudo nos seus primeiros anos de vida, nos quais as mesmas estão muito sensíveis ao meio que as rodeia. Deste modo, a rotina, torna funcional e harmonioso o contexto da sala, proporcionando um ambiente caloroso, que por si só, contribuirá para a aquisição de autoconfiança.

As rotinas são importantes para que a criança adquira noções temporais, espaciais e sequenciais, sendo intencionalmente planeadas pelo educador e conhecidas pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016)

um tempo que contemple de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividade, em diferentes situações (...) e permita oportunidades de aprendizagem diversificadas. Trata-se de prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível, em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças e que tenha em conta que precisam de tempo para fazerem experiências e explorarem, para brincarem, para

experimentarem novas ideias, modificarem as suas realizações e para as aperfeiçoarem (p.27).

Com efeito, na sala da Pré A era o educador que estabelecia uma rotina diária com uma estrutura coerente, cujos tempos se repetiam sistematicamente, com vista a alcançar alguns objetivos essenciais, dos quais se destacam os seguintes: ajudar a criança a controlar o seu tempo, sem necessidade de que o adulto lhe diga o que deve fazer ao acabar uma atividade; dar à criança a oportunidade de ter experiência de muitos tipos de interação seja com outras crianças, seja com adultos; dar-lhe a oportunidade de trabalhar sozinha, aos pares, em pequeno e grande grupo.

No quadro seguinte encontram-se expressas as rotinas da sala da Pré “A”, estas rotinas eram flexíveis e sujeitas a alterações dadas as necessidades do grupo ou caso ocorressem eventos na instituição.

QUADRO 4 - ORGANIZAÇÃO DAS ROTINAS

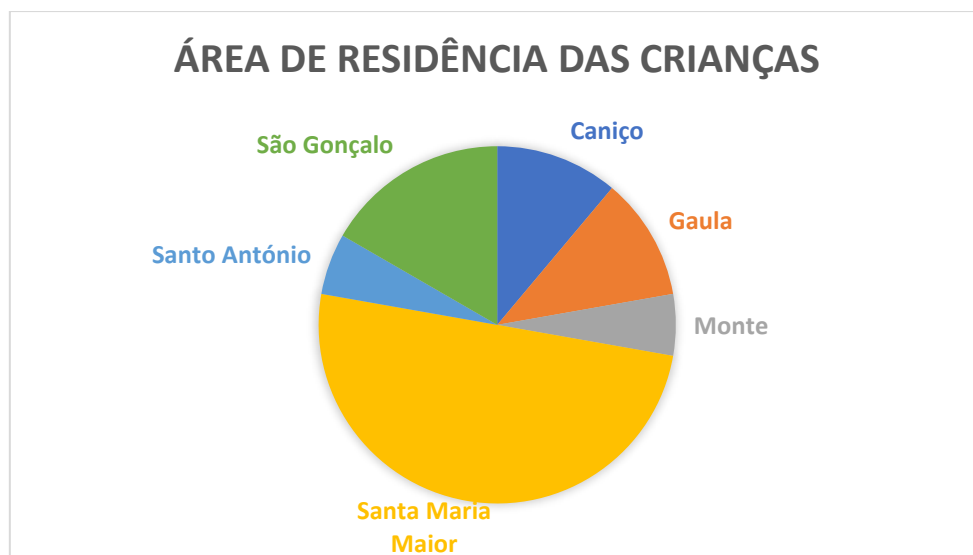
<i>Horário</i>	<i>Rotina educativa da sala Pré A</i>
<i>08:10 – 09:10</i>	<i>Acolhimento; marcação das presenças; atividades não orientadas</i>
<i>09:10 – 09:45</i>	<i>Acolhimento no tapete; bons dias; eleição do chefe, distribuição das tarefas; diálogo em grande grupo; planeamento das atividades; atividades orientadas</i>
<i>09:45 – 10:00</i>	<i>Lanche</i>
<i>10:00 – 10:30</i>	<i>Recreio</i>
<i>10:30 – 11:45</i>	<i>Atividades orientadas</i>
<i>11:45 – 13:00</i>	<i>Almoço; higiene; brincar livre</i>
<i>13:00 – 14:45</i>	<i>Repouso</i>
<i>14:45 – 15:00</i>	<i>Despertar; higiene</i>
<i>15:00 – 15:45</i>	<i>Atividades orientadas</i>
<i>15:45 – 16:00</i>	<i>Lanche</i>
<i>16:00 – 16:30</i>	<i>Recreio</i>
<i>16:30 – 18:15</i>	<i>Atividades orientadas; atividades livres</i>
<i>18:15</i>	<i>Encerramento da instituição</i>

4.5 Caracterização do Grupo

O grupo da Sala da Pré “A” era constituído por 18 crianças, treze das quais nascidas em 2013 e cinco nascidas em 2014. Relativamente ao género, este grupo destacava-se por ser composto, maioritariamente, por meninos (12) e apenas seis meninas.

Metade das crianças tinha a mesma área de residência da escola, Santa Maria Maior, a outra metade residia em diversas freguesias como Caniço, Gaula, Monte, São Gonçalo e Santo António. Para esse grupo, a opção por esta escola deveu-se à proximidade ao local de trabalho dos pais.

GRÁFICO 1 - ÁREA DE RESIDÊNCIA DAS CRIANÇAS



Grande parte do grupo (10 crianças) frequentava este estabelecimento pela primeira vez, encontrando-se numa fase de adaptação tanto ao grupo como ao ambiente educativo, para muitas crianças era o primeiro contato com este ambiente. A aceitação de regras de convivência era algo que ainda não estava assimilado.

O grupo era heterogéneo a nível dos interesses e necessidades, gostava de brincar, cantar, de ouvir e contar histórias. No geral demonstrava interesse em participar nas atividades propostas, embora em algumas situações fosse necessário um apoio individualizado devido à idade e às dificuldades apresentadas por algumas crianças.

Constatee que as crianças apresentavam dificuldades em executar movimentos finos com controlo e destreza (motricidade fina) no que diz respeito à manipulação dos lápis de cor, do pincel e o cortar com tesoura. Era algo que se evidenciava em todo o grupo, não sendo

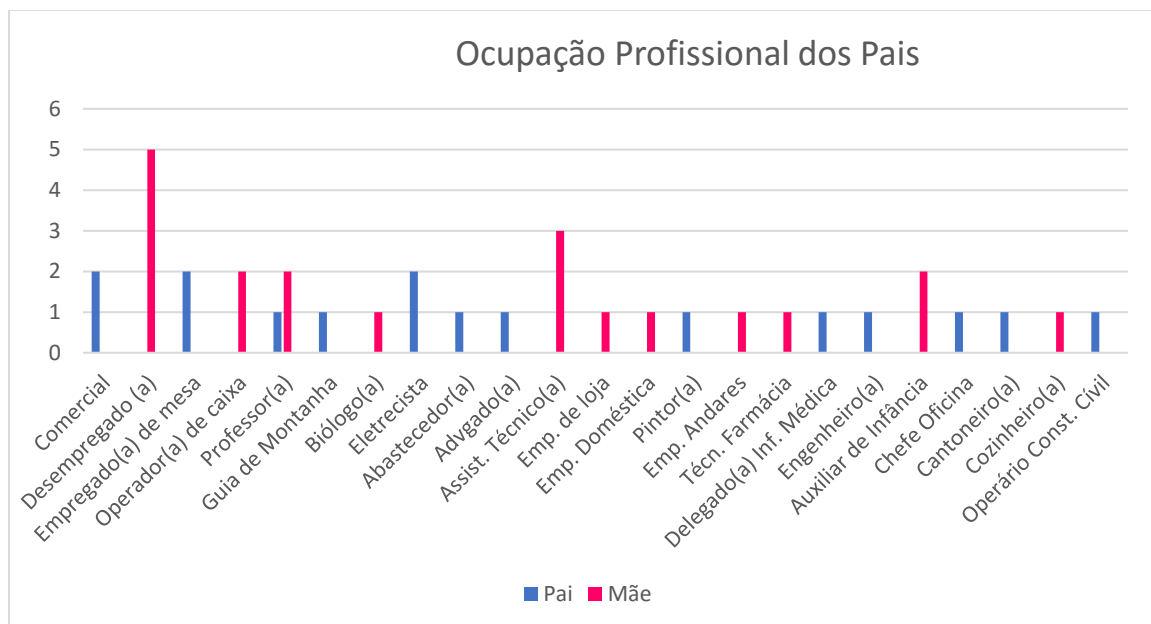
característico de um número reduzido de crianças. Como tal, e após algumas conversas informais com a educadora cooperante, verificámos que partilhávamos a mesma opinião.

A arrumação e o esperar pela sua vez para intervir nos diálogos eram alguns dos pontos, onde a intervenção do adulto era necessária. Contudo, era um grupo que, no geral, respeitava as regras da sala e sendo feita uma chamada de atenção por parte do adulto, aceitava a ordem. A relação com os pares era amigável, apesar dos pequenos conflitos, com os adultos a relação era de simpatia e de afeto.

Tendo em conta que a interação entre crianças em momentos diferentes do desenvolvimento e com saberes diversos é facilitadora do desenvolvimento e aprendizagem, tornou-se importante o trabalho realizado em pequenos grupos e entre pares, incentivando, assim, valores como a partilha, a cooperação e a entreajuda.

4.6 Caraterização das Famílias

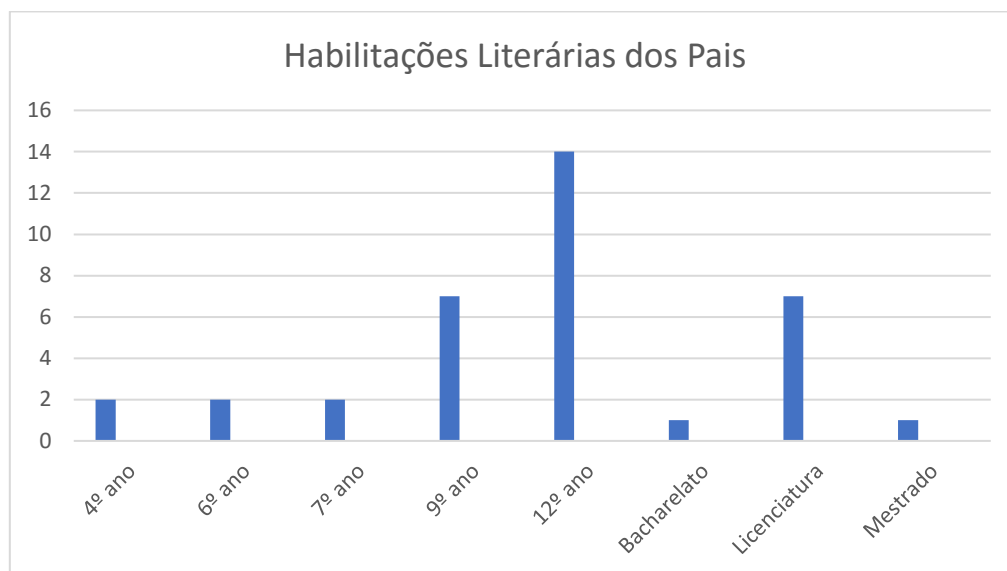
GRÁFICO 2 - OCUPAÇÃO PROFISSIONAL DOS PAIS



Todos os pais se encontravam empregados, trabalhavam em diferentes setores de atividades, havendo dois pais que tinham a mesma profissão, em particular, empregados de mesa. No que se refere à empregabilidade das mães, cinco mães estavam desempregadas. As profissões dos pais eram variadas desde Comerciantes, Professores, Assistentes Técnicos, passando por Bióloga, Cozinheira entre outras.

No que concerne às habilitações literárias dos pais, constata-se que a maioria concluiu o secundário, os restantes possuíam formação superior. Os encarregados de educação eram maioritariamente as mães.

GRÁFICO 3 - HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DOS PAIS



Quase todas as crianças viviam com os pais, contudo existiam caso de crianças que viviam apenas com um dos progenitores, tendo guarda partilhada. Três crianças incluíam no seu agregado familiar os avós.

4.7 Momentos de Aprendizagem

Na opinião de Formosinho um modelo curricular “é uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo (Oliveira-Formosinho, 2011, p.15). Para a mesma autora um “modelo pedagógico baseia-se num referencial teórico para conceptualizar a criança e o seu processo educativo e constitui um referencial prático para pensar antes da ação, na ação e sobre a ação” (Oliveira-Formosinho, 2011). Quando o educador opta por um determinado modelo curricular, é necessário que já tenha refletido sobre essa opção e que se tenha questionado acerca da adequação do modelo ao contexto em que se insere.

Uma vez que se pretende que as teorias apenas inspirem as práticas e não as ditem, onde se deseja uma prática sustentada na teoria e não uma prática derivada diretamente da teoria,

assumi uma ligação ao modelo High Scoop, tendo como metodologia de trabalho a Pedagogia de Projeto.

Um dos seus maiores ensinamentos é deixar a criança construir autonomamente o seu saber, as suas aprendizagens.

(...) os educandos deverão criar com os seus educadores as condições materiais, afetivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade e no seu percurso histórico-cultural (Formosinho, 2007, p.127).

A minha prática assentou no princípio da comunicação inclusiva da opinião das crianças, na qual as decisões se realizaram através de negociação ou votação. Em diálogo com as crianças fui conhecendo o que ambicionavam saber e fazer. Na posse desse conhecimento pensei que seria uma boa ideia trabalhar a temática das cores tendo como metodologia a pedagogia de projeto assente na construção de conhecimento por parte da criança, em interação com o educador e com os seus pares. Deste modo, com base nos interesses e necessidades comuns do grupo, nasceu o Projeto intitulado *Aprendo com as Cores*. As cores são presença constante em tudo o que nos rodeia, sendo elas um pré-requisito e um dos conceitos básicos que as crianças precisam para se desenvolverem.

A descoberta das cores é fácil para as crianças, conseguir nomeá-las afigura-se mais difícil. Para consegui-lo, a criança necessita de estímulos, exercícios e exemplos concretos.

Neste projeto considerei importante proporcionar às crianças a observação e a exploração, o contacto e a manipulação de diferentes objetos que compõem o universo das cores, de modo a que através de atividades lúdicas as crianças conseguissem identificar e nomear cores. Recorri a diversos materiais de modo a ampliar as suas possibilidades de expressão e a produzirem trabalhos recorrendo ao desenho, pintura, colagem e construção.

Katz (1997) afirma que não é possível prever a duração de um projeto, uma vez que este não deve ter um tempo determinado para a sua realização, tendo em vista a construção progressiva. Com efeito, o projeto desenvolveu-se ao longo de toda a minha prática, tendo posteriormente sido terminado pelas educadoras da sala. Este projeto incluiu diversas atividades, umas escolhidas pelas próprias crianças, outras fruto da minha observação.

O tempo na pedagogia de projeto é flexível, porque algo vai surgir, vão surgir novas ideias, novos projetos. Assim, deste projeto surgiram os subprojectos, *Sentes o que eu Sinto*, visto a cor ser importante para expressar sentimentos e *Formas e cores* dada a necessidade de conhecer a existência das formas e cores do mundo.

FIGURA 8 - FRISO CRONOLÓGICO DO PROJETO APRENDO COM AS CORES

16 outubro	6 novembro	14 novembro	Dezembro
Cores – <i>Aprendo com as Cores</i>			
Formas Geométricas – <i>Cores e Formas</i>		Emoções e Sentimentos – <i>O que é isto que estou a sentir?</i>	

4.7.1 Aprendo com as Cores

Numa primeira fase, as crianças estabeleceram diálogos sobre os seus saberes, ocorrendo momentos de partilha de conhecimentos sobre as cores. O projeto parte sempre do que as crianças já sabem e das suas experiências, valorizando o seu saber, respeita as suas necessidades individuais e intrínsecas, permitindo que as crianças trabalhem ao seu próprio ritmo. Numa segunda fase, procedeu-se ao registo do que já sabiam sobre o tema, na fase seguinte registou-se o que queriam saber. “O planeamento realizado com a participação das crianças, permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança” (ME, 1997, p.26).

Como referido anteriormente, na fase da execução do projeto, e contemplando as opiniões das crianças, desenvolveram-se diversas atividades, nas diferentes áreas de conteúdo, de modo a responder a todas as questões colocadas pelo grupo. No turno da tarde, e após o despertar das crianças, deu-se início ao projeto mediante um diálogo com o grupo, no qual referi que existiam muitas cores diferentes que estão presentes no nosso dia a dia e comecei por dar exemplos como nos alimentos, na nossa roupa e nos objetos da sala. Pedi que dissessem outras coisas nas quais as cores estão presentes, as crianças mencionaram diferentes objetos. Depois pedi-lhes que dissessem a sua cor preferida, a maioria das crianças respondeu laranja, realcei que o laranja resulta da mistura de três cores amarelo, azul e vermelho, conhecidas como cores primárias.

Uma vez que deveriam recapitular as cores já aprendidas, contei a história *Uma família de Cores* que aborda as cores primárias: azul, amarelo, verde e vermelho. A história começa com a família azul que viviam numa cidade onde tudo era azul, não conheciam outra cor. Até que um dia chegou à cidade uma família muito estranha, uma família de amarelos. A partir daí

vivem peripécias e aventuras juntas, acabando por se juntarem e tornarem-se noutra cor. A história foi contada com as crianças a visualizarem as imagens da história em folhas A4 e eu ia narrando conforme ia mostrando as imagens.

Terminada a história procedeu-se ao reconto da mesma, em seguida as crianças dialogaram sobre as misturas de cores que já tinham realizado.

Nesse mesmo dia, e após o lanche, as crianças jogaram o jogo do “Glutão das cores”, composto por quatro garrações cada um com uma cor (verde, amarelo, vermelho e azul), ao longo da sala estavam distribuídos cubos lógicos, as crianças tinham de apanhar os cubos e colocar no “glutão” com a cor correspondente.

Assim distribui-se o grupo em quatro equipas, cada equipa tinha uma cor e ao sinal de partida todos avançaram para apanhar os cubos e colocarem no respetivo “glutão”. Terminado o jogo contámos os cubos e a equipa que tinha um maior número de cubos ganhou. Terminada esta atividade as crianças brincaram livremente nas áreas até irem para casa.

4.7.1.2 Formas e Cores

Dado o interesse de proporcionar às crianças a visualização, exploração, contacto e manuseio de diferentes objetos que constituem o mundo das cores e formas, surgiu o interesse de trabalhar este tema. Pretendeu-se desenvolver atividades com as cores e formas no sentido de as crianças puderem identificá-las e nomeá-las, alargando o seu vocabulário e conhecimento dos objetos e ambientes que as rodeiam.

O projeto das formas geométricas surgiu do interesse despertado pelo S.S. que em diálogo informal no tapete disse que as mesas da sala eram redondas como os pneus dos carros e que se chamavam círculos. A partir daí começou a indicar outros objetos na sala com formas geométricas, as restantes crianças tentaram fazer o mesmo, mas sem sucesso. Nesse sentido perguntei se queriam aprender mais sobre as formas ao que responderam afirmativamente, assim decidiu-se que seria um tema a trabalhar na sala. Nas semanas seguintes introduziram-se as formas geométricas e deu-se continuidade às cores já trabalhadas, estabelecendo-se uma ligação entre as cores e as formas geométricas.

Para introduzir a temática das formas recorri ao conto da história “O Pintainho Quadrado”, é uma história adaptada do Patinho Feio, que aborda as características de cada forma (quadrado, retângulo, triângulo e círculo). Esta história foi contada através de um painel, no qual as personagens eram removíveis consoante a narração da história.

FIGURA 9 - CONTO DA HISTÓRIA *O PINTAINHO QUADRADO*



Terminada a história fizemos o reconto, identificámos as formas geométricas presentes e as cores.

No conto da história as crianças estiveram atentas, uma vez que era uma história contada no painel, observei que gostaram de ver as personagens aparecer e desaparecer conforme a história se ia desenvolvendo. O facto de a história ser uma adaptação do Patinho Feio, fez com que as crianças compreendessem melhor os conceitos. Posteriormente, mostrou-se um vídeo com a canção *Rua das Formas* de Alda Casqueira, cada vez que aparecia a casa da forma cantada eu mostrava a respetiva forma em EVA, de forma a permitir um exemplo real e concreto em detrimento do abstrato.

FIGURA 10 - EXPLORAÇÃO DA CANÇÃO *RUA DAS FORMAS*

Posteriormente, as crianças cantaram e mimaram a canção, sempre que a música fazia referência a uma forma as crianças faziam o formato da forma com os dedos no ar. A canção mimada colaborou na assimilação dos conceitos e as crianças cantarolaram o resto do dia.

4.7.1.3 Twister das Formas Geométricas

Perguntei se queriam fazer um jogo comigo sobre as formas geométricas e as cores, todos disseram que sim. Disse-lhes que este jogo se chamava Twister das cores e das formas. Para a realização deste jogo, estendi no tapete uma folha de papel cenário com formas geométricas de diversas cores. Expliquei as regras do jogo (duas crianças de cada vez ficam de frente uma para a outra nas partes opostas do tapete, as restantes crianças são o árbitro que escolhe a forma geométrica, a cor e a parte do corpo a tocar no tapete, ex: “mão esquerda no quadrado vermelho, pé direito no quadrado laranja”, as crianças em jogo têm de seguir a indicação, ganha quem conseguir atravessar o tapete sem cair). Perguntei se todos concordavam ou se queriam alterar ou adicionar outra regra. Coloquei música e deu-se início ao jogo.

FIGURA 11 - JOGO DO TWISTER DAS FORMAS GEOMÉTRICAS

Com este jogo foi possível trabalhar as cores e as formas geométricas, como também o corpo (identificar pé e mão) e a lateralidade (lado direito e esquerdo).

Terminado este jogo, as crianças sugeriram outro que consistiu em atravessar o papel pisando só quadrados ou pisando apenas formas geométricas com uma determinada cor. Terminado o jogo, as crianças foram brincar livremente nas áreas. O jogo do Twister das cores foi muito divertido, as crianças ajudaram quando algum colega não sabia a cor ou a forma, verificando-se um espírito de entreatajuda. Algumas crianças precisaram da minha colaboração para dar as indicações, pois tinham dificuldade em identificar as formas e as cores.

4.7.1.4 O que é isto que estou a sentir?

A temática das emoções associada às cores surgiu após uma apreciação da V que no desenrolar de um desentendimento entre os amigos referiu que o amigo L estava vermelho de raiva, ao que ele retorquiu, respondendo que a raiva não tinha cor. Nesse momento intervim e questionei se sabiam o que era a raiva, a V respondeu que a raiva era estar muito zangado e querer bater nos amigos, e que quando se bate nos amigos eles ficam tristes. A partir daí iniciou-se um diálogo sobre sentir raiva e estar triste que deu origem à temática “O que é isto que estou a sentir?”, no qual se desenvolveram atividades que estimularam o diálogo e identificação dos sentimentos e emoções, estabelecendo-se ligação entre as cores e alguns estados emocionais. Sendo que um dos elementos essenciais da aprendizagem socioemocional é o reconhecimento

de emoções, procurei desenvolver atividades nas quais as crianças fossem capazes de reconhecer as suas emoções e as emoções dos outros, desenvolvendo competências sociais.

De forma a saber os conhecimentos prévios que o grupo tinha sobre as emoções básicas (alegria, tristeza, raiva, medo), fingi que estava triste e pedi às crianças que identificassem a emoção, dramatizei as outras emoções e as crianças foram identificando. Em seguida foi a vez das crianças dramatizarem as emoções viradas para o espelho da sala de forma a que elas próprias visualizassem a sua expressão facial. Uma vez que a sala tinha um quadro com as regras aproveitei e relatei com os sentimentos, referi que uma das regras era não bater nos amigos porque se batessem no amigo ele ficaria triste, outra regra era arrumar os brinquedos depois de brincar, se fizessem isso eu ficaria feliz e assim por diante.

Coloquei as seguintes perguntas: *O que é que vocês sentem quando recebem um presente que gostam? E quando recebem um presente que não gostam? E quando vos fazem uma surpresa?* Iniciando-se, assim, um diálogo sobre os sentimentos das crianças.

A emoções foram sempre introduzidas com histórias, alguns dos livros escolhidos foram da coleção *Quando me sinto...* de Trace Moroney. Esta coleção é uma aventura emocional. Ao longo dos livros os sentimentos vão sendo explicados pela personagem principal, que explora o que sente de uma forma muito simples, associando as emoções às cores, com ilustrações que abrilhantam as emoções descritas.

Os primeiros livros a serem apresentados foram *Quando me sinto Triste* que narra a história de um coelhinho que experimenta o sentimento da tristeza, expõe como ele se sente quando está triste, o que o deixa triste e o que faz para deixar de estar triste; e *Quando me sinto Feliz* aborda o sentimento da felicidade, que emoções sentimos quando nos sentimos felizes, que descobre que a felicidade é um sentimento grande e maravilhoso, e que nos faz sentir seguros, queridos e especiais.

Introduziu-se o livro através da projeção no ecrã da televisão, primeiro projetou-se a imagem da capa do livro e iniciou-se um diálogo sobre a mesma (personagem principal, adereços, cor da capa, expressão facial da personagem). Posteriormente, leu-se o título do livro e estabeleceu-se uma comparação com as apreciações iniciais, as crianças voltaram a fazer novas considerações.

Terminado o diálogo passou-se ao conto da história, esta foi projetada no écran da sala (ver figura 12) de forma a ser mais atrativa para as crianças, ao longo da história fui fazendo pausas para que as crianças observassem e descrevessem as imagens apresentadas. Terminada a história dialogou-se sobre como o coelhinho se sentia quando estava triste e o que o fazia sentir-se triste. Perguntou-se a cada criança o que os deixava tristes. Abordou-se o bater, o

magoar os amigos, como estes ficavam tristes e de coração magoado. Posteriormente, contou-se a história *Quando me sinto Feliz*, terminada a história fez-se o reconto da mesma, realçando excertos da história.

FIGURA 12 - PROJEÇÃO DA HISTÓRIA *QUANDO ME SINTO FELIZ*



Estabeleceu-se uma comparação entre as duas histórias, referiu-se que quando estamos tristes podemos fazer coisas para ficarmos felizes, uma vez mais se perguntou a cada criança o que as deixava feliz, as respostas foram pouco criativas, sendo que uma criança respondeu brincar e as outras por imitação deram a mesma resposta. Procedeu-se à associação das cores a cada sentimento. Sugeriu-se ao grupo que fizessem a dramatização das emoções das histórias.

Perguntei-lhes que cor associavam a estar triste e responderam cinzento e que cor associavam a estar feliz, a V. respondeu cor de rosa

Diário de bordo 14 de novembro de 2017

Na semana seguinte deu-se continuidade aos sentimentos e emoções interligando com o Natal através da história *Uma árvore de Natal perfeita* (aborda o início do Natal com a decoração do pinheiro, conta a procura pela árvore de Natal perfeita. Pelo caminho três amigos vivem algumas peripécias, dando origem a sentimentos de alegria, tristeza, raiva e susto). A história foi contada com recurso a um avental de histórias que tinha dois cenários, o exterior na floresta e o interior que correspondia à casa dos três amigos, como pode ser observado na figura 13.

FIGURA 13 - AVENTAL DA HISTÓRIA *UMA ÁRVORE DE NATAL PERFEITA*



Em diálogo em grande grupo as crianças questionaram pela história desse dia, pois não visualizavam nenhum livro, criou-se algum suspense e coloquei uma caixa em frente ao grupo, abri a caixa e as crianças puderam explorar as personagens da história (dedoches). Depois coloquei o avental e contei a história com recurso à dramatização.

FIGURA 14 - CONTO DA HISTÓRIA *UMA ÁRVORE DE NATAL PERFEITA*



Após contar a história, as crianças exploraram o avental e fizeram o reconto da mesma com o avental e os dedoches. Terminado o reconto, pediu-se às crianças que fizessem o registo da história, de forma livre (desenho; pintura; rasgagem, colagem).

Após contar a história fizemos o reconto oralmente, nesse momento as crianças manusearam e experimentaram o avental e os dedoches. Disse-lhes que a história também aborda emoções, então perguntei-lhes se sabiam quais eram. O Santiago Silva respondeu o assustado e o zangado, a Mafalda respondeu o triste e feliz.

Diário de bordo 21 de novembro de 2017

FIGURA 15 - DESENHO LIVRE DA HISTÓRIA

Na semana anterior a M fez uma observação, disse que o A. chegava à escola sempre a chorar e que ficava triste e não queria brincar. Referi que o A. ficava triste no início, mas depois passava e ficava contente e começava a brincar com os amigos. O S. S. disse que às vezes também vinha triste para a escola, porque queria ficar em casa com a mãe, mas que em outros dias vinha contente. Referi que não nos sentimos sempre da mesma forma, uns dias estamos mais contentes, outros tristes ou zangados, e que temos de respeitar esses sentimentos nos amigos. O L. afirmou que vinha sempre zangado para a escola, o D. disse que não sabia que o L. vinha zangado. Aproveitei esta interlocução e perguntei de que forma podíamos saber como se estavam a sentir os amigos quando chegavam de manhã à escola. Como não surgiu nenhuma opinião sugeri que fosse criado um quadro de emoções (o qual designei de emocionómetro) com as várias emoções para as crianças identificarem como se sentiam quando chegavam à escola. Neste sentido, e após as atividades do conto da história “Uma árvore de Natal perfeita”, realizou-se o quadro das emoções (triste, feliz, assustado e zangado). Com

recurso a pratos de papel as crianças fizeram o contorno dos pratos para ficar com a forma de uma cara, depois recortaram e colaram os olhos, com a minha colaboração desenharam uma expressão em cada cara, colaram fio de pesca e penduraram na parede junto ao quadro das presenças. Em seguida cada criança recortou a sua foto e colou numa mola de roupa de modo a que todos os dias quando chegassem à sala marcassem a sua presença e como se sentiam nesse dia, ao tirarem a mola com a sua foto da caixa e ao colocarem na emoção pretendida.

FIGURA 16 - EMOCIONÓMETRO



No dia anterior na parte da tarde, as crianças desenharam com a educadora cooperante caras com emoções em cartolina. Aproveitei essas caras e pedi que recortassem essas emoções para colarmos em pins de bowling. Realizou-se, no pátio exterior, o Jogo “Bowling das Emoções” (pins de plástico com caras triste, feliz, zangado e assustado (ver figura 17)), o jogo consistia em as crianças, uma de cada vez, derrubarem com a bola o maior número de pins, posteriormente contámos os pins derrubados, as crianças disseram as cores e dramatizaram as emoções desses pins.

FIGURA 17 - PINS DO BOWLING DAS EMOÇÕES



FIGURA 18 - JOGO BOWLING DAS EMOÇÕES



As crianças gostaram tanto do jogo que quiseram repetir várias vezes e voltaram a jogar em outros dias no recreio. O grupo gosta de jogos e aceita com agrado essas atividades. Penso que no jogo do “Bowling das emoções” deveria ter atribuído pontuação a cada pin e ir dificultando conforme iam ganhando mais capacidade.

Sendo a educação emocional parte da formação das crianças pretendia-se que estas aprendessem a lidar com as suas emoções e a respeitar as emoções das pessoas com quem convivem, desenvolvendo, assim, competências socio emocionais o que contribuiu para um ambiente em sala mais amigável, fazendo com que as crianças da sala desenvolvessem relacionamentos mais saudáveis entre si e com os adultos.

Com a leitura destas histórias pretendeu-se que as crianças identificassem os sentimentos das personagens, referindo como se estavam a sentir, que situações provocavam

esses sentimentos e que ações tomaram para deixar de se sentirem assim. Tentei sempre enfatizar a expressão dos sentimentos encorajando as crianças a identificar o sentimento e a situação que o provocou. Recorri às situações do dia a dia para ir relembando e colocando em prática a aprendizagem socio emocional.

Uma vez que são os adultos que transmitem modelos e conceitos para as crianças aprenderem a reconhecer e nomear emoções, parte do educador ser um exemplo na valorização dos sentimentos ao escutar o que sentem e ao valorizar os sentimentos. Na minha prática tive o cuidado de perguntar-lhes o que estavam a sentir, de forma a que percebessem que o que sentiam era igual ao dos outros, que apesar de sentirem de forma diferente, os sentimentos eram comuns. Esta percepção gerava empatia e sentiam-se mais próximos uns dos outros. As crianças que são capazes de reconhecer as suas emoções tornam-se compreensivas com os outros.

4.7.1.4 Despertar para as Ciências

“Desde a mais tenra idade, a criança constrói-se gradualmente através de uma busca de apropriação do seu corpo e das coisas” (Chauvel & Michel, p.5, 2006). Neste sentido é da competência do educador aproveitar essa sede de conhecimento da criança, desenvolvendo atividades que a ajudem a pensar e a querer aprender, levando à descoberta do prazer do conhecimento.

A criança, por meio de várias atividades, desenvolve a capacidade de sentir, de agir, de falar, de refletir e de imaginar, ao mesmo tempo que alarga a sua experiência, explora o mundo e estende os seus conhecimentos: a escola também responde à sua ânsia de aprender e estimula-a continuamente (Chauvel & Michel, 2006, p.5).

É na área do Conhecimento do Mundo que se “enraíza a curiosidade natural da criança e o seu desejo de saber e compreender porquê” (OCEPE, 2012, p.79), podendo-se encarar como uma sensibilização às ciências, relacionando-a com a exploração do meio.

Na sua abordagem do real, relativamente ao estado de espírito da criança predomina o imaginário e a afetividade, tendo a intuição um papel fundamental. O interesse científico surge a partir da curiosidade ou do espanto. Compete ao educador, com base no pré-conhecimento da criança e na sua curiosidade natural, gerar momentos de aprendizagem, articulando os domínios e as diferentes áreas de conteúdo, de forma a dar sentido ao mundo em redor da criança. “Os pontos de partida dessas atividades de caráter “científico” ganham muitas vezes

forma em atividades comuns (...) Podem surgir a partir de situações provocadas pela criança (...) ou obviamente pelo adulto” (Chagas, 1996, pag.5).

Objetivando a aquisição do pensamento crítico, da autonomia e da capacidade de aprender a aprender, realizaram-se atividades experimentais. Estas atividades uma vez mais surgiram no contexto do projeto “Aprendo com as Cores”.

Os temas e as atividades desenvolvidas basearam-se nos princípios emanados nas OCEPE a qual engloba o ensino das ciências na área de Conhecimento do Mundo.

Sentados em grande grupo no tapete disse-lhes que iriam receber uma visita especial de uma cientista, que viria à sala fazer umas experiências com eles. Perguntei quem queria fazer experiências e todos colocaram o braço no ar. Vesti uma bata branca, coloquei umas luvas e coloquei no tapete os materiais que iríamos usar para as experiências. Dei-lhes a oportunidade de explorar previamente os materiais de forma a possibilitar-lhes manipular livremente os materiais procurando satisfazer a sua curiosidade.

Perguntei-lhes o que pensavam que iria acontecer com os materiais que tinham à sua frente. O grupo ficou muito concentrado à espera do que iria surgir. Comecei por fazer a experiência da “Tinta Mágica” e para a sua realização foram necessários pratos rasos, leite, corante alimentar, detergente de cozinha e cotonetes. O procedimento consistia em colocar um bocadinho de leite num prato raso, pingar umas gotas de corantes de diferentes cores, deixando as cores longe umas das outras. Em seguida mergulhar a ponta de algodão do cotonete no detergente e depois colocar em cima da gota de corante. Durante o procedimento foram colocadas questões e valorizado o porquê das ideias exteriorizadas.

FIGURA 19 - EXPERIÊNCIA EXPLOSÃO DE CORES



As crianças ficaram maravilhadas, bateram palmas e pediram para fazer mais. Deste modo, aleatoriamente, algumas crianças colocaram o bicarbonato de sódio noutros copos e fizeram a erupção, o que permitiu brincarem com a mistura das cores resultante das erupções.

Terminadas as experiências discutimos o que observaram, o S.S. disse que não sabia que os vulcões podiam ter cor, a M. referiu que gostou das bolas coloridas na água. Após este diálogo procederam ao registo do que observaram recorrendo à linguagem do desenho. Na sua maioria as crianças desenharam a última experiência por ser a que teve mais impacto através da erupção. As crianças ficaram muito animadas com as experiências e disseram que a doutora cientista deveria visitá-los novamente. Em conversa com a educadora cooperante, decidiu-se repetir esta atividade mais vezes, como tal sugeri estipular um dia na semana dedicado às experiências, assim determinou-se que seriam as quartas-feiras, surgindo deste modo a “Oficina das Experiências”.

Estas atividades experimentais correram bem, foram momentos de aprendizagem que permitiram proporcionar às crianças o experimentar novas sensações. O grupo gosta de experiências, pedia com frequência que tal acontecesse. Isto porque gostavam de observar os diferentes materiais que eram utilizados, alguns até banais do dia-a-dia.

De realçar que, como já vem acontecendo com as outras atividades experimentais, esta foi testada previamente antes de ser realizada na sala.

Este subprojecto surgiu no sentido de promover a literacia científica das crianças, permitindo despertar a sua curiosidade bem como estimular o seu desenvolvimento cognitivo e emocional. Recorri a experiências sensoriais, sustentadas na visão, na audição, no tato e no olfato através das quais as crianças observaram e compararam.

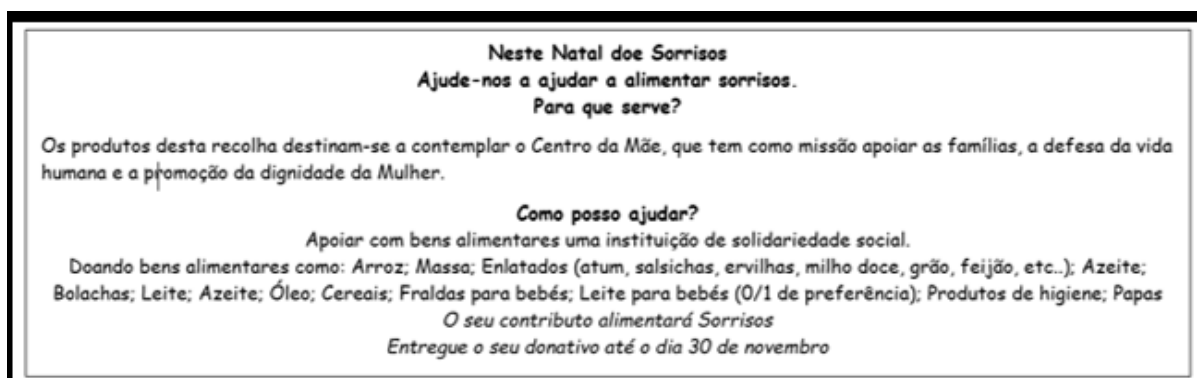
O registo das crianças, no final de cada experiência, realizou-se com base nas suas observações, com o propósito de garantir que as experiências eram significativas para a aprendizagem das crianças, despertando-lhes interesse e curiosidade. Parti de contextos que lhes eram familiares, o que resultou num maior envolvimento na aprendizagem. Privilegiei as respostas decorrentes das questões colocadas às crianças, as questões foram uma forma de orientar a sua aprendizagem, estimulando o pensamento crítico, o que lhes possibilitou refletir sobre o que fizeram e sobre o que observaram. A participação ativa nas diferentes fases de desenvolvimento das experiências foi determinante no envolvimento das crianças nas experiências, uma vez que lhes foi dada a possibilidade de mexer livremente, experimentar e observar o resultado das suas práticas.

4.8 Projeto com a Comunidade Educativa

Uma vez que se aproximava a época natalícia, em colaboração com a minha colega estagiária da sala da Pré B, desenvolveu-se um projeto colaborativo com a comunidade educativa, com vista à recolha de bens para partilhar com uma Instituição Particular de Solidariedade Social, atendendo aos interesses e necessidades da mesma.

Este projeto passou por diversas fases, primeiro expusemos a nossa ideia ao diretor da escola que deu o seu consentimento para seguirmos em frente, em seguida entrámos em contato com a diretora da instituição Centro da Mãe (Dra. Ana Mafalda) para saber se estariam dispostos a associar-se à nossa iniciativa. Uma vez aceite, fomos conhecer o centro e aferir as suas necessidades em termos de bens. Realço que a intenção era levar as crianças das duas salas a conhecer a instituição, mas tal não foi possível devido à limitação de transporte. Numa fase seguinte, estabeleci diálogo com as crianças da minha sala e expliquei-lhes que iríamos ajudar uma instituição que tem como missão o apoio à família, que acompanha jovens mães e grávidas em risco. As crianças colocaram as suas dúvidas e eu esclareci. Posteriormente, em conjunto com a minha colega, procedemos à divulgação da informação por todas as salas da escola, para tal imprimimos uma mensagem onde constava a nossa intenção e de que forma poderiam colaborar com a instituição. Assim, fomos às salas, apresentámos o nosso projeto aos alunos e distribuímos os folhetos para entregarem em casa aos pais.

FIGURA 21 – FOLHETO INFORMATIVO ENVIADO AOS PAIS



A atividade de recolha decorreu durante o mês de novembro. Colocámos um texto a sensibilizar para esta causa na porta de entrada do pátio da escola e por baixo uma caixa na qual deveriam ser depositados os bens a recolher.

FIGURA 22 - LOCAL DE ENTREGA DAS DOAÇÕES



Uma vez que não tínhamos transporte disponível para as crianças das salas da Pré A e da Pré B irem ao Centro da Mãe entregar os donativos, a diretora do centro, acompanhada pela escriturária, dirigiram-se à escola para recebê-los.

FIGURA 23 - ENTREGA DAS DOAÇÕES À REPRESENTANTE DO CENTRO DA MÃE



Nesse dia as crianças das salas da pré apresentaram-se, a diretora do centro falou com as crianças sobre as atividades na instituição, convidou-as a irem visitá-la com os pais, de modo a participarem na atividade semanal “Cantinho das Lãs”.

Salienta-se que houve um grande envolvimento de toda a comunidade neste momento de partilha. Fomentando uma participação ativa conseguimos envolver educadores, professores, auxiliares da ação educativa, pais e familiares dos alunos.

FIGURA 24 - POST DE AGRADECIMENTO COLOCADO NO FACEBOOK



4.9 Projeto com os Pais - Massa Viajante

De forma a promover um envolvimento ativo entre os pais, as crianças e a sala, com o objetivo de estabelecer uma maior interação e uma estimulação da motricidade fina e da criatividade, desenvolvi o projeto Massa Viajante. Era uma caixa, com a receita da plasticina caseira, que viajava todos os fins de semana para a casa de uma criança da sala. Durante o fim de semana a criança e os pais preparavam a massa de acordo com a receita, adicionavam cor a gosto e na segunda-feira traziam para a sala para modelarem com os colegas.

FIGURA 25 - CAIXA DA MASSA VIAJANTE



Com este projeto ocorreu um envolvimento ativo entre os pais e a sala, fazendo com que se alterassem os intervenientes no processo de aprendizagem, não sendo apenas o educador e a criança. Zabalza (1998) defende que “esse tipo de participação enriquece o trabalho educativo que é desenvolvido na escola, enriquece os próprios pais (...) e enriquece a própria ação educativa que as famílias desenvolvem depois em suas casas” (p.55).

FIGURA 26 - ALUNO A MODELAR A MASSA VIAJANTE



4.10 Reflexão da Prática Pedagógica em Contexto de Educação Pré-escolar

A chegada ao Pré-Escolar representa uma etapa importante, instigando nas crianças o desejo de aprender. Aprender diversas coisas, aprender novas brincadeiras, aprender a imaginar, aprender a socializar, a partilhar, aprender regras e limites. As crianças aprendem canções, aprendem os momentos de silêncio, de escuta, a respeitar o outro, os mais velhos e muitas coisas novas. Assume-se como o primeiro contexto social onde a criança se insere, onde convive e socializa, onde partilha e aprende, onde se ensina, se instrui e se educa.

Todo o trabalho desenvolvido teve por base as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, guiando-me no papel do educador como impulsionador de aprendizagens. Ao iniciar este percurso senti um misto de sentimentos, ansiedade, por estar sozinha na sala sem um par pedagógico, entusiasmo por ter autonomia para planear, criar e aplicar. A forma como as crianças realizavam a aprendizagem foi uma preocupação, uma vez que pretendia que as crianças compreendessem, conhecessem e assimilassem o mundo que as rodeia na sua totalidade. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016)

o educador promove o envolvimento ou a implicação da criança ao criar um ambiente educativo em que esta dispõe de materiais diversificados que estimulam os seus interesses e curiosidade, bem como ao dar-lhe oportunidade de escolher como, com quem e com quem brincar (p.11).

Esta prática pedagógica passou por três fases: observação, prática pedagógica e reflexão. A observação do contexto educativo iniciou-se a 9 de outubro e terminou a 11 de outubro, esta consistiu em observar o grupo, as rotinas, os espaços, a instituição, bem como o relacionamento entre os pais e a comunidade educativa. Através de uma observação participativa, na qual ocorreu interação com as crianças, foi possível conhecer, o grupo no geral e cada criança em particular, nomeadamente as características e interesses. Considero que esta etapa foi fundamental não só para a minha integração no grupo, como também para todo o trabalho desenvolvido ao longo do estágio. Vasconcelos (2007) refere que “cada observação deve ter um objetivo e uma incidência claros – de outra forma, é possível observar tudo e não ver nada em concreto” (p. 23).

A fase da prática pedagógica foi pautada por aprendizagens de ambas as partes. As atividades desenvolveram-se de forma progressiva, com intencionalidade e adequadas ao grupo. Nesta etapa a planificação assumiu destaque, as atividades planificadas tiveram em consideração os interesses e características do grupo, sendo sempre que necessário alteradas.

Por fim, a reflexão ocorreu normalmente no fim de cada dia de prática pedagógica, através de conversas informais nas quais a educadora indicava o que correu bem e menos bem, fazendo sugestões construtivas. Os diários de bordo foram igualmente um importante elemento de reflexão, permitindo-me analisar o meu papel, o meu desempenho e o efeito das atividades na aprendizagem das crianças.

Sob o lema “as crianças aprendem fazendo”, a minha prática baseou-se numa aprendizagem significativa, na qual as crianças aprendem através de experiências práticas, explorando materiais manipuláveis e relacionando as suas aprendizagens com o mundo real. De acordo com Ausubel (2001) “a aprendizagem significativa, conceito central de sua teoria da aprendizagem, se refere a um processo por meio do qual uma nova informação relaciona-se, de maneira substantiva e não arbitrária, a um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo” (p.51). Foi essencial ouvir as crianças, compreender o que sentiam, conhecer as suas vontades de forma a proporcionar atividades ricas e enriquecedoras, adaptadas às suas necessidades promovendo a aprendizagem e adquirindo competências para a vida, permitindo-lhes crescer de forma saudável.

Um dos objetivos presentes neste processo foi o de trabalhar situações do dia a dia, contribuindo para que a aprendizagem das crianças tivesse mais significado interligando as temáticas abordadas de forma a que o conhecimento não fosse isolado e permitindo, assim, que as crianças se desenvolvessem tanto a nível pedagógico como lúdico.

A liberdade conferida no planeamento e desenvolvimento das atividades permitiu-me realizar atividades propostas pelas crianças, sendo estas desenvolvidas sob a minha orientação. Conferi-lhes um papel ativo, as crianças foram as construtoras do seu conhecimento, envolvendo-se em todo o processo que culminou numa aprendizagem mais significativa.

A área do tapete representou o espaço de partilha de vivências e de diálogo acerca do que sentiam, viam, observavam e interpretavam do mundo, proporcionando-se um ambiente educativo democrático. O estímulo para a prática do diálogo em grande grupo sobre as atividades a desenvolver no dia e a reflexão das aprendizagens adquiridas permitiu que as crianças desenvolvessem a linguagem, o raciocínio e o pensamento crítico.

Na planificação das atividades tive o cuidado de incluir os gostos pessoais das crianças, uma vez que seria mais fácil motivá-las a partir daquilo que gostam ou conhecem.

Articulei os novos conhecimentos com o previamente existente de forma a contextualizar, dar sentido ou utilidade.

A metodologia por mim seguida permitiu motivar as crianças para a aprendizagem, uma vez que se relacionavam com o mundo real, afigurando-se como uma mais valia para a

aprendizagem. Contudo, importa salientar que o trabalho de projeto não é por si só uma garantia de sucesso na aprendizagem, é necessário ter consciência que existe um conjunto de competências difícil de ser avaliado. Na minha prática e, no decorrer do projeto e subprojectos, realizei dois tipos de avaliação, a diagnóstica e a formativa, sendo que a formativa se assumiu como relevante para definir a abordagem a aplicar, permitiu-me conhecer as principais dificuldades das crianças no decorrer da aprendizagem fazendo com que adotasse estratégias como a criação de mais recursos e um acompanhamento mais direto às crianças que evidenciavam essas necessidades.

Através da observação ativa pude refletir sobre a forma como o projeto estava a decorrer, permitindo-me fazer ajustes e adaptações sempre que necessário, refletindo-se na formação de crianças mais participativas, criativas, com capacidade de iniciativa e de colaboração.

A abordagem às experiências nas quais as crianças contribuíram para a sua realização através de ações como a escolha de uma cor, a seleção de um material, a colocação dos materiais nos recipientes, demonstraram autonomia e aquisição de espírito crítico (Zabalza, 1998). O fator surpresa associado às experiências e aos resultados estimulou a curiosidade do grupo. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) “na abordagem às ciências podem explorar-se saberes relacionados, tanto com a construção da identidade da criança e o conhecimento do meio social em que vive, como relativos ao meio físico e natural” (p.90). Assim, as experiências desenvolvidas, foram do interesse das crianças, permitindo a compreensão de um conjunto de saberes diversificando as aprendizagens.

Com o trabalho de projeto pretendi focar os interesses das crianças, que se relacionasse com o mundo exterior e as envolvesse no seu processo criativo, estando presente a interdisciplinaridade relacionada com o quotidiano da criança, explorando as suas vivências e aplicando-as na resolução de problemas. Neste sentido, o filósofo norte-americano John Dewey (1940) citado por Lima (2014) “sugere o ensino não pode ser dissociado do mundo real nem a escola pode de uma forma independente contrariar tudo o que é feito fora do contexto de sala de aula” (p.42).

Ao longo da minha prática observei uma necessidade evidente no grupo, as crianças apresentavam dificuldades em executar movimentos finos com controlo e destreza (motricidade fina) relativamente à manipulação dos lápis de cor, do pincel e o cortar com tesoura. Era algo que se evidenciava em todo o grupo, não sendo característico de um número reduzido de crianças. Ao alargar as suas formas de expressão através do desenho, da pintura, da colagem e da modelagem, com recurso a diversos materiais, desenvolvi estratégias e

atividades que promovessem o desenvolvimento dessas capacidades, em conformidade com os interesses das crianças e da sua faixa etária. A aquisição dessas capacidades foi, assim, uma mais-valia, tendo repercussões ao longo de toda a sua formação.

Uma última constatação, talvez a mais relevante, é que a aprendizagem tem de ser significativa para quem aprende. Isto é, tem de ter significado, ter utilidade, fazer sentido, para que seja facilmente assimilável por parte das crianças, passando a vigorar na memória a longo prazo.

As falhas e os erros também fizeram parte deste estágio, bem como as conquistas e o sucesso, sempre com o apoio da educadora cooperante. Mediante a reflexão prática pude constatar os erros e melhorar a minha intervenção. O educador deve ter conhecimento da forma como se processa o desenvolvimento da criança e das estratégias que auxiliam esse processo. Durante a sua prática deve refletir sobre os conhecimentos aprendidos e os conhecimentos adquiridos, esses conhecimentos devem estabelecer uma relação entre a teoria e a prática. Ao refletir sobre a prática o educador está a construir o seu conhecimento e, conseqüentemente, a sua identidade. Segundo Roldão (1999) a identidade profissional ocorre através de um processo gradual, com início na formação inicial do profissional de educação, e que se prolonga ao longo de todo o seu percurso profissional, sendo constituída por referências do passado e expectativas futuras.

Capítulo 5 - Intervenção Pedagógica em Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

5.1 Caracterização da Escola

Atualmente a escola já não é encarada de forma isolada em relação ao meio local onde se encontra inserida. Neste sentido, a escola tem tido a preocupação de envolver a comunidade, uma vez que esta se revela como uma mais-valia no processo de ensino/aprendizagem. Assim, é elementar saber os aspetos geográficos, culturais e socioeconómicos de onde são oriundas as crianças.

A intervenção pedagógica no 1º CEB decorreu em dois momentos diferenciados, os dois na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar (EB1/PE) da Ladeira, no concelho do Funchal. Com intervenções nas turmas do 4.ºB, no período correspondente de 09 de abril de 2018 e 05 de junho do mesmo ano, e com o 1º B entre 15 de outubro e 05 de dezembro de 2018.

Segundo o Projeto Educativo de Escola (PEE), a EB1/PE da Ladeira iniciou as suas funções em janeiro de 2007. Com a criação desta escola ocorreu a fusão entre quatro escolas a EB1/PE da Ladeira (antiga), a EB1/PE do Salão (Álamos), a EB1/PE do Laranjal e a EB1 de Santo António (Madalenas). No ano letivo de 2015/2016 une-se a esta fusão a EB1/PE do Lombo dos Aguiares.

A escola funciona em regime de Escola a Tempo Inteiro (E.T.I.), num horário alargado com atividades de enriquecimento curricular, nomeadamente TIC, Inglês, Biblioteca, Sala de Estudo, Expressão Plástica, Expressão Físico-Motora e Expressão Musical e Dramática, visando uma melhor formação académica e pessoal.

De acordo com o PEE relativamente aos recursos físicos a instituição possui sete salas de aulas, três salas de Pré-Escolar, amplas e com boa iluminação. Tem, ainda, um gabinete administrativo, uma sala de convívio, uma biblioteca, um refeitório, uma cozinha, quatro casas de banho, jardim, um polivalente e um recinto desportivo, que oferece boas condições para a prática desportiva e atividades de lazer. As zonas de recreio e jardim têm uma área cercada que contém baloiços e escorregas. Tanto os espaços interiores como exteriores são amplos, reunindo as condições necessárias para o bom funcionamento da escola.

Segundo Zabalza, 1998, o ambiente educativo representa uma combinação de aprendizagens e crescimento pessoal, dado que é através do ambiente onde se encontra inserida que a criança é influenciada no seu processo de aprendizagem

FIGURA 27 - ESCOLA EB1 PE DA LADEIRA



5.2 Intervenção Pedagógica no 4º ano de Escolaridade

5.2.1 Caracterização da Turma do 4º B

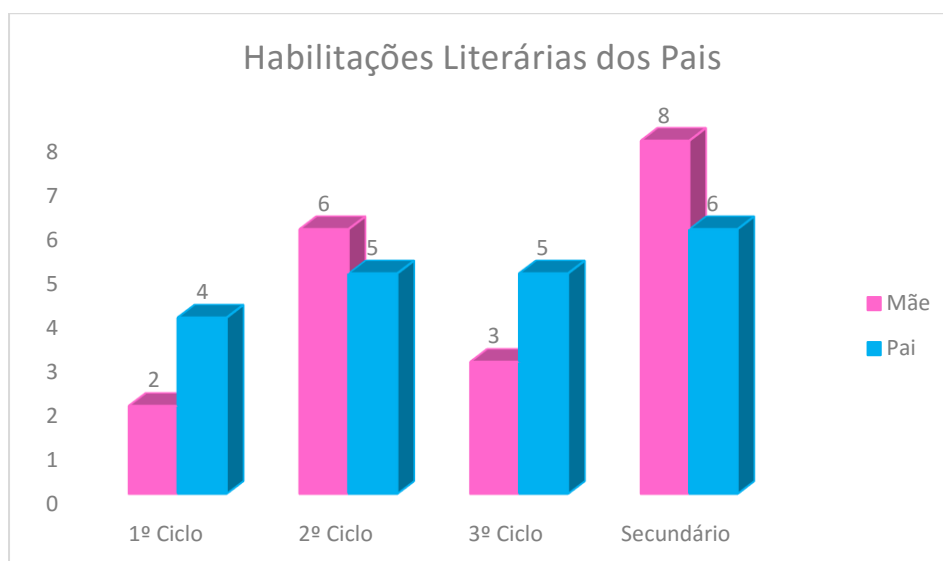
A turma do 4º B da EB1/PE da Ladeira era constituída por 19 alunos, 9 do sexo feminino e 10 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos, sendo que a faixa etária predominante eram os 10 anos, apenas um dos alunos tinha 11 anos.

Na sua maioria a turma está formada desde a Pré, com exceção de 3 alunos que integraram a turma no 3º ano. A professora titular acompanha a turma desde o 1º ano, verificando-se uma relação favorável e de grande conhecimento do grupo, que permitiu adotar estratégias diferenciadas a cada aluno.

Apesar de maioritariamente estes alunos se encontrarem inseridos em famílias tradicionais, verifica-se a multiplicação de famílias monoparentais, o que acaba por se refletir no surgimento de casos de instabilidade emocional.

Grande parte das famílias destes alunos encontram-se abrangidas pelo programa de Rendimento Social de Inserção, o que se traduz em carências a nível socioeconómico.

No que diz respeito às habilitações profissionais, nenhum dos pais possui curso superior, estratificando-se pelos restantes níveis educativos.

GRÁFICO 4 - HABILITAÇÕES DOS PAIS DO 4º B

Era uma turma dinâmica, trabalhadora e muito unida, eram muito comunicativos e gostavam de partilhar experiências uns com os outros e com a professora.

Estavam sempre muito disponíveis para as atividades e recebiam muito bem tarefas e propostas diversificadas. Eram heterogêneos no que diz respeito ao comportamento e ritmo de aprendizagem, eram participativos, trabalhadores e cumpridores das regras de funcionamento da sala de aula.

De modo geral, não se verificaram discrepâncias relevantes a nível da maturação cognitiva dos alunos nas disciplinas de Matemática e de Estudo do Meio, nas quais as aprendizagens foram apreendidas com mais facilidade, não se verificando dificuldades significativas. No que diz respeito ao processo de desenvolvimento de competências da leitura e da escrita alguns alunos apresentavam mais dificuldades.

Na sua maioria os alunos possuíam boas capacidades de aquisição e assimilação de conceitos, contudo dois alunos apresentavam falta de interesse e motivação nas atividades propostas. Na turma um aluno beneficiava de apoio pedagógico direto em sala de aula e três alunos de apoio pedagógico acrescido nas áreas de Português, Matemática e Estudo do Meio.

Para Piaget (1976) é na fase dos 8-10 anos que as crianças começam o estágio das operações concretas, desenrolando-se até aos 11-12 anos (pré-adolescência). Nesta fase o pensamento da criança está mais organizado e lógico e a mesma manifesta uma maior preocupação em perceber a razão das coisas que a rodeiam.

Os interesses da criança encontram-se mais definidos, exibe uma grande curiosidade, consegue procurar e memorizar factos empregando um raciocínio e pensamento abstratos (Gessel, 1963).

As crianças deste nível etário apercebem-se da realidade como um todo globalizado, são capazes observar, descrever, formular questões, avançar possíveis respostas e utilizar diferentes modalidades de comunicação. Possuem a capacidade de construir o seu saber de forma sistematizada (Currículo Nacional Ensino Básico, 2010, pp.10).

Após observação direta e diálogos informais com a professora cooperante, foi perceptível que a turma, no geral, revelava dificuldades na área do Português, mais concretamente a nível da escrita livre, sendo, em alguns casos, esta capacidade muito redutora. Assim, ao longo da minha prática pedagógica foram desenvolvidas estratégias com vista à aquisição e melhoramento destas capacidades. Conforme fui observando percecionei que os alunos ficavam motivados nas aulas com maior componente prática, em que se podiam exprimir, jogar ou trabalhar em grupo.

O conhecimento destas características possibilitou uma ação educativa mais eficaz, uma vez que serve de guia docente, não permitindo que este perca a consciência da realidade quanto às condições naturais dos seus alunos, que estabelecem o ponto de partida para a educação.

5.2.2 Organização do Ambiente Educativo

A sala do 4º B era uma sala espaçosa, com quatro janelas facilitadoras de uma boa iluminação natural, não sendo necessário recorrer à luz elétrica.

Nas paredes da sala encontravam-se expostos trabalhos dos alunos, sendo que ainda faziam uso de um quadro no fim da sala para o mesmo fim.

Dos três armários existentes na sala, dois pertenciam à turma do 4º B, nesses armários eram guardados os manuais, os cadernos e todo o material de apoio às aulas.

As mesas estavam dispostas em cinco filas verticais, com as mesas agrupadas de dois em dois nas laterais da sala e quatro filas horizontais com cinco mesas cada uma. No entanto, sempre que era necessário a disposição das mesas era alterada. Os alunos que apresentavam mais dificuldades, ou que se distraíam com mais facilidade, ocupavam as filas da frente. Segundo a professora titular, esta disposição das mesas permitia-lhe um melhor controle sobre a turma.

Os alunos circulavam livremente e de forma autónoma na sala, não sendo necessário pedir autorização à professora quando necessitavam de se levantar para ir buscar material ou ir ao lixo.

5.2.3 Organização Temporal da Sala

A turma tinha a componente letiva no horário correspondente das 08:15 às 13:15, por isso usava a sala no turno da manhã. Todas as atividades eram desenvolvidas na sala com exceção das aulas de TIC e Educação Física.

No horário não constava as disciplinas divididas pela carga horária, sendo este horário flexível, era realizada uma gestão da carga horária de acordo com os conteúdos a trabalhar. Apesar de, por vezes, ser atribuída mais carga horária a uma disciplina num dia, no final da semana acabava por ser compensado, isto é, no fim da semana a professora titular tinha cumprido a carga horária estabelecida para cada disciplina.

FIGURA 28 - HORÁRIO DA TURMA DO 4º B

	Horário 4º B		
	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira
08:15 – 09:30		TIC	
09:30 – 10:30			
10:30 – 11:00	Intervalo		
11:00 – 12:00			
12:00 – 13:15	Música		Inglês

5.3 Escrita Criativa

Para Santos e Serra (2007) e citando Machado (2012), escrita criativa” é a forma como se escreve que é mais desembaraçada, mais livre e mais criativa” (p.34).

De acordo com Reuter (1996, p. 87) “a escrita criativa é uma das dimensões da didática da escrita e, por isso, deve estar em concordância com as outras dimensões restantes, isto é, com o conhecimento sobre os textos, técnicas de escrita, etc.”. De acordo com Cardoso (2011), p.206),

Criatividade nunca deverá confundir-se com produção incontrolada de automatismos ou com acumulações incongruentes de formas intelectualmente rudimentares. As realizações criativas pressupõem sempre o conhecimento de regras, normas e

convenções (que abrangem, no caso específico da língua, os domínios da sintaxe, da semântica e da pragmática), e só então, cumprido este requisito, se justifica que essas convenções, normas ou regras possam ser mais ou menos derogadas. Neste, como noutros casos, é precisamente o conhecimento – das coisas, dos princípios, das técnicas – que permitirá alcançar as bases de uma nova dinâmica que, então sim, poderá manifestar-se em formas divergentes de pensamento, expressão ou acção (p.98).

Na sua avaliação privilegia-se diversos critérios como um vocabulário diversificado, a imaginação, a originalidade e a flexibilidade. (Caetano, 2010).

O professor deve, através de diferentes estratégias, propor atividades que estimulem a vontade de escrever. Norton (2001) enumerou um conjunto de condutas a serem tidas em consideração, por parte do professor, na produção da escrita criativa:

conhecer o método a fundo e tê-lo experimentado pessoalmente; explicar as vantagens e objetivos do método; fazer - rápidos, variados, moderados, inteligentes - comentários; manter a organização com equilíbrio, tempo, ordem e disciplina; relacionar-se bem com as pessoas, com atenção, respeito, humor e cordialidade; falar com clareza e rapidez; possuir certa cultura literária e também geral (p.94).

5.3.1 Questão de Investigação-Ação

Todo o trabalho de investigação surge de uma problemática, através da observação direta em contexto de sala de aula, identifiquei um problema comum na turma a dificuldade a nível da escrita de textos. Os alunos apresentavam produções muitas vezes sem coerência e pouca imaginação. Neste sentido surgiu a minha questão de investigação-ação: **De que forma podemos desenvolver e estimular competências de escrita criativa na turma do 4º B?**

5.3.1.1 Estratégias de Intervenção

Com vista à aquisição e estimulação de competências de escrita criativa, comecei por tornar o ambiente da sala de aula mais favorável a esta prática. Neste sentido, recorri algumas vezes à música ambiente para gerar uma atmosfera calma; proporcionei por diversas vezes o contato com diferentes histórias, vendo e ouvindo para que despertassem para esta sensibilidade. Tentei despertar habilidades ocultas através de debates, leituras e pesquisas; trabalhei as sensações e as emoções de forma a estarem mais despertos para os estímulos do mundo exterior. Levei-os a pensar, a refletir e a criar, apoiando-me na partilha de produções e

na discussão de ideias. Como forma de estimular e desenvolver a escrita criativa, recorri a diferentes estratégias entre elas a criação de uma sequência didática através da exploração da obra *A maior flor do mundo* de José Saramago (relatada mais à frente). Destaco outras estratégias como:

- ✓ Exploração de textos diversificados;
- ✓ Contato com diferentes formas de leitura;
- ✓ Análise dos elementos paratextuais das obras,
- ✓ Formulação de hipóteses sobre uma história;
- ✓ Atividades de pesquisa;
- ✓ Interdisciplinaridade dos conteúdos das diferentes disciplinas;
- ✓ Realização de fichas de leitura;
- ✓ Registos de opinião;
- ✓ Elaboração de textos argumentativos;
- ✓ Elaboração de notícias e entrevistas;
- ✓ Ordenamento de sequências de histórias;
- ✓ Cartas andarilhas;
- ✓ Crucigramas;
- ✓ Dramatização de textos criados;
- ✓ Elaboração de bandas desenhadas;
- ✓ Elaboração de novas versões de histórias;
- ✓ Críticas literárias

FIGURA 29 - ATIVIDADES DE ESCRITA CRIATIVA DESENVOLVIDAS NA SALA



5.3.1.2 Fases do projeto

Para a realização deste projeto de investigação-ação construí um cronograma, que se encontra organizado segundo as etapas, onde detalho o mês e a respetiva semana em que cada etapa ocorreu. Foram nove semanas, correspondentes aos meses de outubro a dezembro, que culminaram neste projeto.

Em consequência da planificação surgiram as estratégias que foram aplicadas até ao fim do estágio. A recolha de dados e a reflexão decorreram durante toda a minha prática, uma vez que através da reflexão avaliava os resultados das atividades e decidia que competências deveriam ser mais desenvolvidas. Evidencio que os resultados não foram visíveis, pois o período de tempo não foi suficiente para que se pudessem apurar resultados.

QUADRO 5 – FASES DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO DO 4º B

Abril	Maio	Junho
-------	------	-------

Etapas	Semanas	1	2	3	4	1	2	3	4	1
	Observação direta									
Reconhecimento da problemática										
Formulação da questão										
Planificação estratégias intervenção										
Aplicação das estratégias de intervenção										
Recolha de dados										
Reflexão										

5.4 Momentos de Aprendizagem

Para alcançar o conhecimento não é fundamental que todos os alunos percorram os mesmos caminhos, contudo é pretendido que todos se vão tornando observadores ativos com capacidade para descobrir, investigar, experimentar e aprender (Metas de Aprendizagem, 2010).

A prática pedagógica decorreu entre os meses de abril e junho, às segundas, terças e quartas-feiras, as atividades foram planeadas de acordo com os conteúdos indicados pela professora cooperante e de acordo com o horário escolar da turma nesses dias. Deste modo, foram construídas 8 planificações que partiram do geral para o mais específico, resultando em planificações semanais e diárias. Tendo por base o Currículo Nacional de Ensino Básico – Competências Essenciais, a minha intervenção pedagógica teve em consideração os interesses e motivações dos alunos, uma vez que alunos motivados apresentam uma maior predisposição para o trabalho, o que origina uma aprendizagem mais significativa. Deste modo, as competências adquiridas pelos alunos ao longo do 1º Ciclo do Ensino Básico dependem da prática docente.

As atividades desenvolvidas na minha prática pedagógica foram planificadas de forma a ocorrer uma conjugação dos diversos domínios, com o objetivo de criar sinergias propiciadoras de aprendizagens mais sustentadas. Uma das estratégias utilizadas foi o inter-relacionamento entre o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura

do quotidiano, visto que esta relação facilita largamente a organização de atividades, melhor aproveitamento do grupo e, ainda, uma maior interação entre o grupo. Estabeleci relação entre atividades e descritores de desempenho, de forma a ocorrer uma correspondência clara e fundamentada com vista à aquisição dos saberes contemplados no Programa.

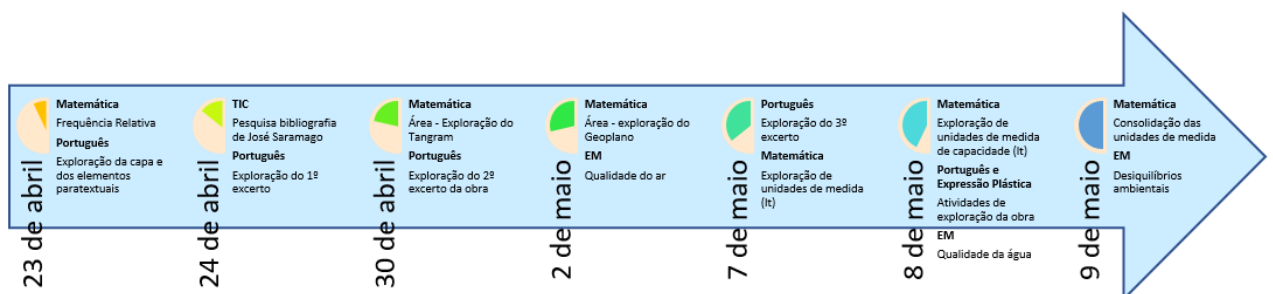
As atividades em seguida apresentadas foram desenvolvidas tendo por base os objetivos específicos e os conteúdos programáticos a trabalhar na sala de aula, verificando-se momentos de cooperação e troca de ideias o que resultou em atividades ricas em criatividade e um vocabulário mais aprimorado.

5.4.1 Sequência didática da exploração da obra literária *A maior flor do mundo* de José Saramago

A sequência didática decorreu entre os dias 23 de abril e 14 de maio de 2018, com exploração interdisciplinar dos conteúdos nas diferentes disciplinas. Visava proporcionar o desenvolvimento da literacia e estimular a criatividade dos alunos através de uma aprendizagem ativa, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem. Com efeito foi efetuada uma avaliação diagnóstica que resultou na identificação de alguns parâmetros nos quais os alunos apresentavam mais dificuldades como: dificuldades na expressão oral; vocabulário limitado e ausência de hábitos de leitura.

A história narra a aventura de um rapaz que adorava andar por aí a descobrir novos “mundos”. Um dia decidiu atravessar o rio e subir ao topo de uma montanha lá em cima encontrou uma flor e a partir daí desenvolve-se toda uma história sobre a amizade.

FIGURA 30 - FRISO CRONOLÓGICO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA *A MAIOR FLOR DO MUNDO*



Os títulos dos livros são como os nomes das pessoas: ajudam-nos a distinguir um livro dos milhões de outros a que se assemelha. Já as capas dos livros são como os rostos das pessoas: ou nos recordam uma felicidade que já experimentámos ou, então, prometem-

nos um mundo de delícias que ainda não explorámos. É por isso que contemplámos as capas dos livros tão apaixonadamente como fazemos no caso dos rostos (Pamuk, 2009).

A maior flor do mundo é uma obra longa, com muitas descrições e na qual estão presentes palavras difíceis. Uma vez que estes alunos não tinham o hábito de leitura, tive de motivá-los para a leitura e uma das estratégias que desenvolvi foi a divisão da obra em três excertos, explorando cada excerto através de diversas atividades e interligando com os diferentes conteúdos das disciplinas a trabalhar. Deste modo procedi à leitura integral da obra, como forma de definir o início e o fim de cada excerto, tendo o cuidado de o término de cada excerto suscitar a imaginação do que ocorreria no excerto seguinte.

Como forma de iniciar a exploração da obra, realizei atividades de pré-leitura através da exploração de elementos paratextuais como a capa, o título, as ilustrações e nome do autor, incentivando a partilha de ideias. Comecei por colocar no quadro uma imagem em formato A3 da capa do livro, sem o título.

Em conjunto com os alunos analisámos os elementos paratextuais e os alunos preencheram uma ficha. A partir daí iniciou-se um diálogo sobre o que observavam na ilustração da capa. Questionei os alunos sobre *o que estaria o menino a fazer, se teria nome, quais as personagens....* Dado que a obra estava sem título solicitei aos alunos que sugerissem possíveis títulos para a obra e que formulassem hipóteses sobre o conteúdo da obra que posteriormente iriam ser confirmadas no decorrer da leitura. Conforme os alunos foram expressando as suas ideias eu fui registando no quadro.

Os diálogos que se geraram acerca da capa do livro, com a partilha de ideias, fomentaram a participação oral e, conseqüentemente, um desenvolvimento da linguagem. Grellet (1984) e citando Almeida (2010) afirmam que a previsão de qual será o desenvolvimento do conteúdo do texto é uma forma de manter o aluno interessado, “uma vez que a previsão faz apelo a mecanismos cognitivos que permitem fazer inferências, levantar hipóteses alternativas, fazer juízos de valor ou tirar conclusões.” (p.73). De acordo com Azevedo (2006) citado por Almeida (2010)

estas atividades de pré-leitura, introduzem a criança nos elementos paratextuais, que constituem o livro, permitindo-lhe o seu domínio progressivo. Têm como objetivo motivar as crianças para a leitura, atizar a sua curiosidade em redor da possível história encerrada no livro, mobilizar as suas referências intertextuais, colocar hipóteses sobre o texto (p.97).

Na aula de TIC solicitei aos alunos que pesquisassem informações sobre o autor da obra em estudo de forma a ficarem a conhecer um pouco mais sobre José Saramago. De regresso à

sala os alunos apresentaram a informação recolhida, ocasionando-se um diálogo sobre a sua profissão, as obras que já tinha publicado, os prémios que recebeu e outras curiosidades.

D. - José Saramago não costuma escrever histórias para crianças.

R. M. - Mas esta não foi a primeira que escreveu.

D. - O senhor já é um bocado velhinho.

R.J. - Saramago ganhou um prémio Nobel.

Diário de bordo de 24-04-2018

Numa segunda fase distribui pelos alunos o primeiro excerto da obra *A maior flor do mundo*. Procedi à leitura modelo do texto de forma expressiva, tendo em conta a estrutura, desde palavras, vírgulas e discursos. No decorrer da leitura os alunos assinalaram as palavras que desconheciam e de forma a perceberem o significado da palavra sugeri que lessem a mesma no contexto da frase e tentassem compreender, caso não conseguissem era dada oportunidade aos colegas de ajudar, se mesmo assim não conseguissem eu dava a explicação. Posteriormente, os alunos fizeram uma leitura silenciosa para depois ser realizada uma leitura em voz alta, tendo neste aspeto diversificado o modo de leitura.

Durante a leitura, as atividades devem ser dirigidas para que a criança compreenda e questione o texto e se relacione com ele, e assim colabore na construção de sentidos e interpretações (...) permitindo uma experiência afetiva, uma relação de prazer entre o leitor e o texto (Azevedo, 2006, p.97).

De modo a aferir os conhecimentos dos alunos coloquei questões que visavam auxiliar na interpretação do texto: *com que palavras devem ser escritas as histórias para as crianças? Que qualidades são necessárias para contar uma história? O que é que havia na história? Quem é o herói da história?* “O questionamento permite verificar se o aluno compreendeu o que leu e incita-o à utilização de estratégias. As perguntas têm a vantagem de orientar o aluno para os aspetos relevantes e de como e onde obter informação” (Almeida, 2010, p.68).

Relembrei o facto de o escritor iniciar a história enfatizando que *As histórias para crianças devem ser escritas com palavras muito simples, porque as crianças, sendo pequenas, sabem poucas palavras e não gostam de usá-las complicadas. Quem me dera saber escrever essas histórias, mas nunca fui capaz de aprender, e tenho pena. Além de ser preciso saber escolher as palavras, faz falta um certo jeito de contar, uma maneira muito certa e muito explicada, uma paciência muito grande – e a mim falta-me pelo menos a paciência, do que*

peço desculpa. Aproveitando para iniciar um debate sobre como é que deveriam ser escritas as histórias para crianças. Terminado o debate distribuí uma ficha e solicitei aos alunos que (individualmente) registassem a sua opinião sobre como deveriam ser escritas as histórias para crianças. Esta não foi uma atividade fácil de ser realizada por parte dos alunos, inicialmente demonstraram falta de vontade, referiam não ter ideias. De forma a ajudar os alunos a ultrapassar as dificuldades evidenciadas, assumi um papel de orientador, circulando pela sala, ouvindo as suas ideias, colocando questões no sentido de estimular as suas ideias, estratégia que adotei em todas as atividades. Segundo Cardoso (2011) “essa orientação é essencial para o aluno confrontar o problema e os estímulos mentais e chegar à resolução sozinho”. “O professor deve transmitir aos alunos a ideia de que todos conseguem ser criativos, só têm que refletir sobre os temas, desenvolvê-los e executar as ideias e com trabalho e persistência, aperfeiçoarão as suas capacidades criativas” (Matias, 2007, p.13) Finalizadas as suas produções escritas, os alunos apresentaram aos colegas.

A leitura do 2º excerto da obra *A maior flor do mundo* seguiu os mesmos procedimentos de pré-leitura e leitura do excerto anterior. Nas atividades de pós-leitura, e uma vez que a nível gramatical os alunos tinham de analisar e estruturar unidades sintáticas apropriando-se do conceito de discurso direto e discurso indireto e da sua respetiva distinção, recorri a frases do texto para introduzir o conceito e à realização de exercícios para a assimilação do mesmo. Com vista à consolidação desta aprendizagem lembrei que o excerto terminou “...e quando chegou lá acima, que viu ele?” e solicitei aos alunos que, em grupo, elaborassem uma entrevista/notícia (utilizando o discurso direto/discurso indireto) sobre o que terá visto o menino quando chegou ao cimo da encosta. Antes de iniciar a atividade lembrámos o discurso usado na notícia e o discurso usado na entrevista.

M. - Hoje somos jornalistas.

R. J. - Vou entrevistar como se fosse alguém famoso.

Diário de bordo de 30-04-2018

Almeida e Dreher defendem que “estas atividades permitem que os alunos tenham contato com diferentes tipos de textos informativos e narrativos, o que melhora tanto o desempenho quanto a motivação para a leitura” (p.67).

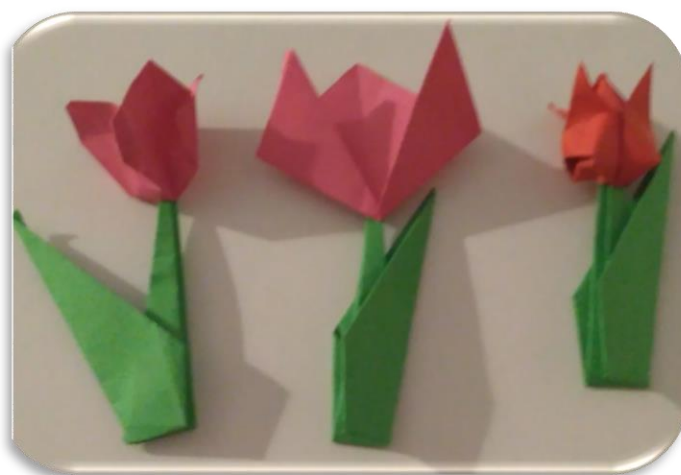
Numa terceira fase, após leitura do 3º excerto e com o objetivo de desenvolver a crítica literária, os alunos preencheram uma ficha de leitura na qual elucidaram a parte da história que

tiveram mais dificuldade em compreender, a pessoa a quem gostariam de ler e, ainda, três razões que apresentariam para convencer um colega a ler esta história. Os alunos compartilharam as suas opiniões com os colegas.

R. J. - Eu vou ler a história à minha mãe.
R. - Convencia o T. do 4ºA porque ele não quer ler e dizia que podia fazer muitas atividades divertidas como nós fizemos.
Diário de bordo de 07-05-2018

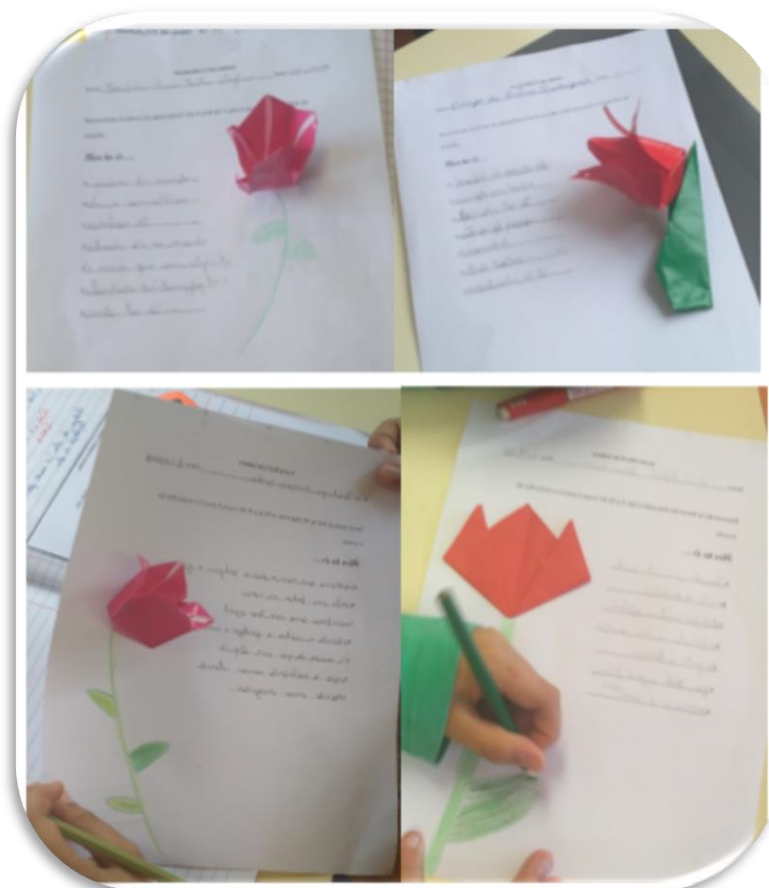
Num outro momento dialogamos sobre o que os alunos consideravam ser “a maior flor do mundo” e pedi-lhes que fizessem uma descrição da flor através das letras do abecedário com início na letra A e término na G. Optei por reduzir a sete letras do abecedário de forma a não ser demasiado extensiva causando desmotivação e também por a atividade seguinte exigir um pouco mais de tempo. Neste sentido, perguntei aos alunos de que forma poderíamos decorar o espaço em branco na folha da descrição da flor, os alunos sugeriram um desenho. Referi que se quisessem podiam fazer um desenho, mas eu tinha uma outra sugestão que era um origami da flor. Como todos escolheram fazer um origami, mostrei aos alunos três opções de flores em origami e cada um escolheu a que queria fazer.

FIGURA 31 – OPÇÃO DAS TRÊS FLORES EM ORIGAMI



Exemplifiquei como faziam cada flor e os alunos seguiram os meus passos. Conforme os alunos iam fazendo eu fui auxiliando os que tinham mais dificuldade. Posteriormente, os alunos colaram a flor de origami na folha e leram as suas produções aos colegas.

FIGURA 32 – ATIVIDADE DE EXPLORAÇÃO DA OBRA LITERÁRIA *A MAIOR FLOR DO MUNDO*



L. - Se a professora tivesse ensinado a fazer estas flores mais cedo,
tinha feito para o dia da mãe.

M. - Esta é a flor mais linda do mundo.

Diário de bordo de 08-05-2018

Com vista a motivar os alunos para a última atividade de exploração da obra questioneei-os sobre qual seria o desfecho da história se: *o menino tivesse ignorado a flor; como se sentiria a flor; qual seria a reação da flor quando viu o menino; o que terão dito os pais ao menino*

quando chegaram a casa. Iniciando-se deste modo uma troca de opiniões que serviu de estímulo mental com o surgimento de novas ideias para a atividade de escrita criativa.

Relembrei as hipóteses que os alunos formularam antes da leitura da obra e fazendo uso destas suposições aproveitei para questionar como terminava a história e qual foi a proposta que o autor fez. “Quem sabe se um dia virei a ler outra vez esta história, escrita por ti que me lês, mas muito mais bonita.” Solicitei que formassem grupos e elaborassem, então, uma nova versão da história.

FIGURA 33 – REGISTO DAS HIPÓTESES FORMULADAS PELOS ALUNOS

Títulos sugeridos:

- A flor gigante;
- O menino aventureiro;
- O João e a cana-de-açúcar;
- A flor que não crescia;
- A grande aventura;
- O João descobridor;
- O menino e a flor;
- O detetive;
- Uma obra de arte;
- O horizonte;
- O João e o pé de feijão;
- A flor que só crescia.

Suposições sobre a história:

- O menino está a sorrir;
- O menino parece um turista;
- O menino está a cheirar alguma coisa;
- O menino é um inspetor;
- O menino tem um peixe;
- O menino chama-se João Henrique é gorduchinho, alto e tem 11 anos.

O que observaram na capa da obra:

- Um menino;
- Um rio;
- Uma estrelícia;
- Um pé de cana-de-açúcar;
- Uma flor;
- O sol;

As personagens da história são:

- O pai;
- A mãe;
- Um porquinho com óculos;
- Uma ratazana;
- Um irmão;
- Um gato;
- Um peixe.

Esta atividade despertou reflexões, ajudou a sintetizar o texto e suscitou respostas pessoais.

Para introduzir o conceito de área em Matemática, recorri ao Tangram que é um Material Manipulável Estruturado (MME), estes “colocam as crianças em situações cada vez mais complexas, envolvendo-as progressivamente numa linguagem matemática e libertando-as de eventuais mecanismos a que poderão estar habituadas. Estas experiências além de despertarem um grande entusiasmo, permitem que as crianças permaneçam ativas, questionadoras e imaginativas” (Fernandes, 2014, p. 29-34). Uma vez que no Português os alunos estavam a trabalhar a obra *A maior flor do mundo* de José Saramago, decidi estabelecer um encadeamento entre ambas ao relacionar a flor da história do Tangram com a flor da história

A maior flor do mundo. Assim, comecei por contar a história do Tangram, posteriormente mostrei o Tangram aos alunos, questionei-os se o conheciam, qual a sua utilidade e origem.

O Tangram é um MME constituído por sete peças, um quadrado, um paralelogramo, dois triângulos pequenos, um triângulo médio e dois triângulos grandes.

Uma vez que os alunos não tinham Tangram, em casa fiz 19 Tangrams para os alunos poderem realizar esta e outras atividades futuras.

Na posse das sete peças do Tangram, o aluno, numa primeira abordagem, teve a oportunidade de criar uma flor. Dado que a história do Tangram fala sobre uma flor, solicitei aos alunos que, individualmente, com recurso ao Tangram representassem “a maior flor do mundo”. Como foi uma atividade que suscitou curiosidade, os alunos circularam pela sala, de forma a conhecerem o trabalho dos colegas.

FIGURA 34 - TANGRAM CONSTRUÍDO PELA ESTAGIÁRIA

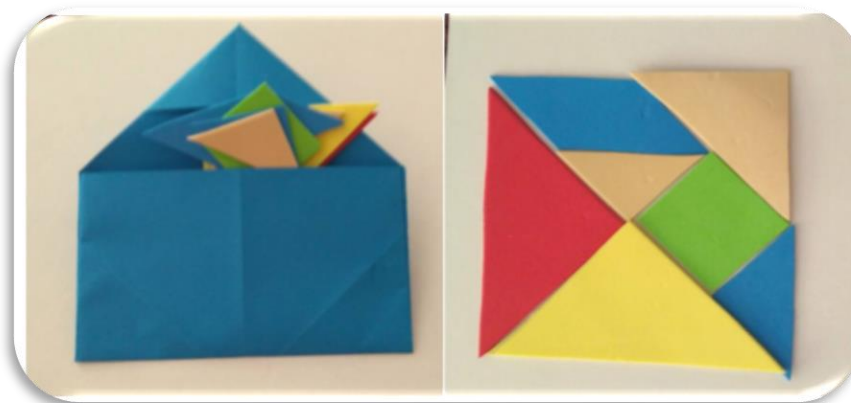
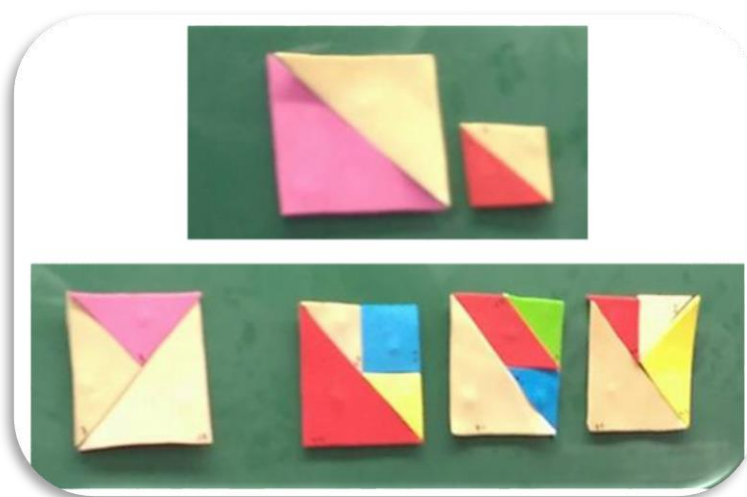


FIGURA 35 – FLORES CRIADAS PELOS ALUNOS



Num segundo momento, conduzi os alunos a descobrir diferentes maneiras de obter quadrados, usando algumas peças do Tangram. Com efeito, foi pedido aos alunos que, através da manipulação do Tangram, construíssem quadrados com duas, quatro e cinco peças. Enquanto os alunos realizavam as construções circulei pela sala a apoiar e a verificar o trabalho (dos alunos). Selecionei alguns para virem ao quadro exemplificar as construções, os restantes alunos desenharam no caderno, usando as peças do Tangram como molde.

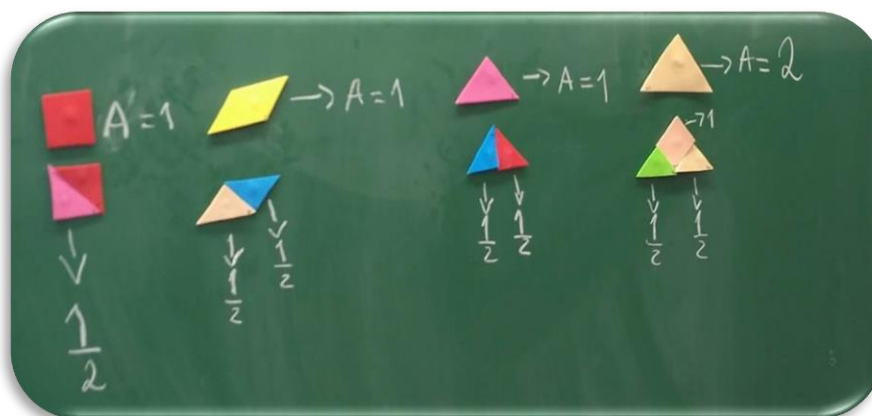
FIGURA 36 - QUADRADOS CONSTRUÍDOS PELOS ALUNOS



O terceiro momento consistiu em determinar a área de cada uma das figuras (quadrados). Para tal foi questionado aos alunos como poderíamos calcular a área de cada quadrado. Foi referido que tinham de ter uma medida padrão, neste caso usámos o quadrado mais pequeno do Tangram como medida padrão e a partir daí os alunos calcularam a área de cada quadrado. Inicialmente tiveram de descobrir a relação existente entre a área de cada uma das peças e as restantes. Esta descoberta foi fundamental para que os alunos, posteriormente, calculassem a área das figuras compostas por peças do Tangram tomando, como unidade de medida, uma determinada peça.

Os alunos demonstraram uma atitude entusiasta e crítica. Através da tentativa-erro, contruíram vários quadrados a partir das peças do Tangram e procederam ao seu registo. Foram capazes de seleccionar uma unidade de medida adequada e calculá-la. Foi evidente que para alguns alunos estas manipulações aconteceram de forma mais intuitiva do que para outros.

FIGURA 37 - CÁLCULO DA ÁREA DAS PEÇAS DO TANGRAM



Relativamente às figuras construídas pelo aluno, em geral todos fizeram com facilidade os quadrados que se obtêm a partir de dois triângulos, tanto os maiores como os mais pequenos.

R.J. - O quadrado é fácil, basta juntar 2 triângulos.

Diário de bordo de 30-04-2018

Para este aluno a ideia de que dois triângulos iguais das peças do Tangram formam um quadrado, parece ter sido bastante intuitiva. Com recurso aos MME, é fácil provar numa determinada posição que dois triângulos iguais formam um quadrado.

F. - Se rodar este triângulo assim e este neste sentido consegue-se facilmente fazer o quadrado.

Diário de bordo de 30-04-2018

O uso desta estratégia mostra claramente que o aluno já é capaz de manipular com algum à vontade a ideia da composição e decomposição de figuras.

Os alunos demonstraram criatividade tanto na construção da flor como na construção dos quadrados. Ao manipular o Tangram, os alunos entusiasmaram-se, refletiram, discutiram e acabaram por alcançar um sentido de conquista, próprio da idade. A maneira como os alunos

manusearam o material, as questões que colocaram e as conclusões que apresentaram refletiram o seu grau de envolvimento.

Contudo, considero que a atividade teria sido mais interessante se os alunos tivessem construído o seu próprio Tangram, mas dada a gestão de tempo optei por entregar-lhes o Tangram já construído. Gostaria de ter deixado algum tempo inicial para a exploração livre do Tangram, porém uma vez mais o tempo não o permitia.

Através do Tangram foram proporcionadas atividades que permitiram, aos alunos, descobrir procedimentos mais complexos, respeitando o ritmo particular de cada aluno, o que trouxe enormes vantagens.

Aproveitando os MME como forma do cálculo da área e uma vez que já tinha recorrido ao Tangram, decidi diversificar e usar o Geoplano. De forma a estabelecer uma interligação com a obra *A maior flor do mundo*, em estudo no Português, referi que o menino da história precisava calcular a área de um terreno lá na aldeia e que usou como unidade de medida de área o quadrado. Para tal distribuí pelos alunos o Geoplano e a imagem representativa do Geoplano (ver anexo.) Desenhei no quadro duas figuras e pedi aos alunos que as representassem no Geoplano.

FIGURA 38 – EXPLORAÇÃO DO GEOPLANO



Questionei os alunos sobre como iríamos calcular a área do terreno do menino. Após as várias sugestões ensinei a calcular através do método das metades. O cálculo da área através do método das metades suscitou algumas dúvidas que, posteriormente, levou a um debate e à aquisição de conceitos fundamentais. Com base no exemplo dado, os alunos demonstraram ter compreendido o método em causa e foram capazes de aplicá-lo nos exercícios realizados.

Como forma de consolidar o uso de MME no cálculo da área solicitei aos alunos que fossem buscar os seus Tangrans e que construíssem retângulos de três peças; quatro peças e cinco peças. Posteriormente, coloquei questões como: *das figuras construídas qual a que tem maior área? Qual a que tem menor área?* Promovendo a discussão das respostas com os colegas.

D. - Neste caso é que tem 5 peças, mas se fizemos um quadro com os 2 triângulos grandes esse tinha a mesma área.

Diário de bordo de 02-05-2018

Observa-se uma capacidade de visualização espacial desenvolvida.

Usar a ideia da decomposição de figuras através do método das metades, para calcular uma determinada área, a meu ver, foi uma estratégia bastante intuitiva para a maioria dos alunos. Contudo, este método de decomposição do retângulo em dois triângulos retângulos iguais não foi imediato para um número reduzido de alunos, tendo sido necessário da minha parte um apoio individual de forma a tornar mais explícita esta estratégia.

As atividades foram desenvolvidas no sentido de os alunos conseguirem alcançar todo o procedimento de medida, isto é, compreenderem o conceito de área, a sua aplicação e utilidade, recorrendo às unidades de medida convencionais do Sistema Internacional. Tive como referência um documento normativo que determinou as minhas intenções e decisões pedagógicas, que foi o Programa de Matemática do Ensino Básico mais concretamente as indicações metodológicas, uma vez que estas sugerem atividades de natureza exploratória, em que sejam privilegiadas a manipulação e a experimentação por parte dos alunos e a apropriação de um vocabulário formal de forma gradual ao longo de todo o Ciclo (Programa e Metas do Ensino Básico, 2010, p.21).

No Programa de Matemática do Ensino Básico o estudo do conceito de área assume-se como um dos conteúdos essenciais do domínio da Geometria e Medida, tendo uma elevada relevância tanto a nível do currículo como no trabalho desenvolvido em sala de aula.

A medida é um sistema que está presente no dia-a-dia, na vida real de todos nós, através da medição dos mais variados objetos não nos limitando apenas a conceitos como grande, pequeno, largo ou estreito.

5.5 Atividade com a comunidade educativa

De forma a consciencializar a comunidade escolar para a problemática dos resíduos sólidos, no sentido de minimizar os efeitos e consequências dos maus hábitos ambientais e, uma vez que as duas turmas de 4º ano estavam a trabalhar as inter-relações entre a natureza e a sociedade em Estudo do Meio, em conjunto com a minha colega resolvemos entrar em contato com o Departamento de Educação e Qualidade de Vida da Câmara Municipal do Funchal e solicitar a visita dos seus técnicos à escola, a fim de realizar uma ação de sensibilização sobre a gestão de resíduos domésticos. Neste sentido, falámos com os técnicos de forma a conhecer o trabalho que desenvolvem e selecionar o melhor que se adaptava ao público-alvo. Após debate e tendo em consideração o espaço existente na escola, optámos por uma sensibilização sobre o funcionamento do serviço de gestão de resíduos, a política dos 3 R's (Reduzir, Reutilizar e Reciclar), a correta utilização do ecoponto, a remoção dos diversos resíduos, terminando num jogo educativo alusivos à temática dos Resíduos Sólidos, intitulado “Sobre Rodas”.

Durante a sensibilização os técnicos deram a conhecer o programa de Ações para a Promoção da Cidadania utilizando uma linguagem acessível para os alunos. O jogo que teve a duração de 40 minutos, teve como objetivo a consolidação dos conhecimentos transmitidos na sensibilização, nomeadamente os comportamentos corretos no tratamento dos resíduos sólidos.

Considero que esta foi uma atividade lúdico pedagógica, que teve envolvimento da comunidade, despertando não só para os valores da proteção do ambiente, como também na construção e aquisição de competências sociais, pessoais e humanas.

FIGURA 39 - ATIVIDADE PARA A COMUNIDADE



5.6 Reflexão da Intervenção Pedagógica na Turma do 4º B

Finalizada a prática pedagógica tornou-se necessário refletir sobre os fundamentos e as razões da minha prática. Todo o trabalho desenvolvido teve por base os Programas e Metas Curriculares do Ensino Básico, guiando-me no papel de docente como transmissor de conhecimentos.

A forma como os alunos realizavam a aprendizagem foi para mim uma preocupação, dado que pretendia que compreendessem, conhecessem e assimilassem os conhecimentos na sua totalidade.

Segundo a máxima *os alunos aprendem fazendo*, a minha prática baseou-se numa aprendizagem significativa, na qual os alunos aprendem através de experiências práticas. De acordo com Ausubel (2001) “a aprendizagem significativa, conceito central de sua teoria da aprendizagem, se refere a um processo por meio do qual uma nova informação relaciona-se, de maneira substantiva e não arbitrária, a um aspeto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo” (pp.51).

A semana de observação foi fundamental para compreender o funcionamento da sala e conhecer os alunos. Apesar de alguma ansiedade inicialmente sentida foi possível realizar uma intervenção pedagógica que me permitiu refletir sobre a prática docente. As orientações da professora cooperante, bem como da orientadora científica, foram essenciais para o sucesso do meu trabalho, o que me permitiu refletir e desenvolver atividades e estratégias adequadas aos alunos.

Através de diálogos formais e informais com os alunos desenvolveram-se laços que me permitiram conhecer os seus interesses e motivações, o que contribuiu para quebrar barreiras, fazendo com que os momentos de aprendizagem acontecessem num ambiente de respeito, empenho e colaboração entre todos.

Inicialmente a dificuldade sentida foi a nível dos conteúdos programáticos, conseguir gerir o tempo atendendo à natureza e ao grau de exigência de cada um dos alunos, a minha preocupação era a de que todos os alunos atingissem os conhecimentos e realizassem as atividades por completo, não conseguia avançar sem todos os alunos terem executado a atividade. Rapidamente me apercebi que tal não era possível, tinha de avançar e quem não finalizou a atividade finalizava depois. Confesso que no início tal situação conferiu um sentimento de frustração, por entender que cada aluno tem o direito de aprender segundo as capacidades e necessidades individuais. Senti que as aulas tinham um carácter mais informativo e menos formativo.

Após diálogo com a professora cooperante e a orientadora científica consegui ultrapassar esse sentimento e desenvolvi estratégias de forma a avançar.

Devido ao caráter imprevisível das aulas, senti necessidade de ponderar e antever ações mais adequadas para o alcance das metas desejadas. A planificação fez, deste modo, parte do meu trabalho diário, por ser um método organizado, que permite alcançar uma maior eficácia relativamente às atividades educativas de modo a alcançar um conjunto de metas definidas e refletir sobre objetivos não atingidos (Nóvoa, 2002).

No decorrer da minha prática observei uma necessidade evidente na turma, no geral, apresentavam dificuldades a nível da escrita livre/criativa. Com efeito tomei conhecimento de estratégias que podiam ser aplicadas no desenvolvimento, estímulo da criatividade, no aperfeiçoamento da escrita, tanto ao nível da sintaxe, como da semântica, na abertura de um canal de comunicação único, em que o aluno se sente livre para expressar o que sente e o que pensa, sem se expor por completo. Através de histórias e personagens, o aluno pode contar, indiretamente, a sua própria história ou, simplesmente, ser uma forma de se soltar, ganhar asas e voar no mundo da fantasia.

Paralelamente à criação de histórias foram desenvolvidas atividades com vista a colmatar a carência dos alunos nesta área, através de produções textuais livres, individuais e em grupo, de forma a aumentar a motivação e empenho dos alunos nesse domínio. A aquisição dessas capacidades é, assim, uma mais-valia, tendo repercussões ao longo de toda a sua formação.

Com estas atividades pretendi que os alunos participassem em inúmeras e variadas experiências que lhes estimule o gosto e o prazer pela escrita. Tentei, através das atividades que desenvolvi, fomentar o gosto pela leitura, “despertando-lhes a curiosidade através da formulação de hipóteses sobre o conteúdo da obra que mais tarde foram confirmadas aquando da leitura da obra” (Almeida, 2010, p.91).

Através das atividades de pós-leitura tentei proporcionar experiências de escrita, o que, para além de despertar o gosto pela leitura, conseguisse igualmente despertar o gosto pela escrita. “Afinal, ler, escrever, ouvir e falar, são habilidades linguísticas interligadas e que se apoiam mutuamente” (Azevedo, 2006, p.93). De destacar o envolvimento dos alunos nas atividades propostas, ao estarem motivados aprenderam mais rápido e com melhor qualidade.

Nas atividades de Matemática tive como base as três grandes finalidades para o ensino da Matemática: a estruturação do pensamento, a análise do mundo natural e a interpretação da sociedade, com vista a uma construção consistente e coerente do conhecimento. Tentei utilizar

recursos e materiais que permitissem auxiliar os alunos a alcançar os desempenhos definidos nas Metas Curriculares.

Trabalhar a Matemática com compreensão não é uma tarefa fácil, mas é possível com recurso aos MME existentes que permitem uma exploração transversal dos conteúdos matemáticos. Uma iniciação à Matemática quando bem orientada, permite desenvolver nos alunos a capacidade de raciocinar logicamente, com clareza e rigor (Caldeira, 2009).

Uma vez que a aprendizagem matemática se organiza segundo patamares de progressiva complexidade, e os alunos apresentam diferentes níveis de progressão, tive o cuidado de realizar, com frequência, revisões de passos anteriores com vista à consolidação dos conhecimentos trabalhados. Por vezes, a Matemática fica comprometida porque se acelera a aquisição de conhecimentos, o que origina que noções mal compreendidas levem facilmente ao esquecimento.

Todas as atividades descritas seguiram, portanto, uma linha socio construtivista em coordenação com materiais didáticos adequados e partindo dos conceitos prévios dos alunos.

É fundamental salientar a interdisciplinaridade, que esteve presente na minha prática, reunindo conhecimentos/conceitos de várias disciplinas para a compreensão de uma determinada situação ou problema. Segundo Pombo e Levy (1994), citando Marion (1978), a interdisciplinaridade é definida como a “cooperação de várias disciplinas no exame de um mesmo objeto” (pp.10). O próprio conceito de interdisciplinaridade faz parte de uma família de palavras, todas elas ligadas entre si pela radical disciplina, como é o caso da: multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, transdisciplinaridade e outros conceitos que têm em comum a designação da articulação entre disciplinas.

Para Piaget (1972), citado por Pombo e Levy (1994), a interdisciplinaridade aparece como “intercâmbio mútuo e integração recíproca entre várias disciplinas (...tendo) como resultado um enriquecimento recíproco” (pp.10).

Envolver os alunos ativamente na aprendizagem foi uma das estratégias por mim utilizadas. Considero que é estimulando a procura, o pensamento, a reflexão e a discussão que se vão construindo conceitos e adquirindo conhecimentos.

Sabemos que hoje, mais do que nunca, é difícil promover um ensino e aprendizagem em que os alunos se sintam verdadeiramente motivados. Ao desenvolverem atividades dinâmicas, como se de um jogo se tratasse, os alunos nem se aperceberam de que estavam a adquirir conhecimentos.

As falhas e os erros também fizeram parte desta prática, bem como as conquistas e o sucesso, sempre com o apoio da professora cooperante. Mediante a reflexão prática pude constatar os erros e melhorar a minha intervenção.

O docente deve “antever os efeitos que o método que pretende utilizar vai ter sobre o crescimento dos seus alunos. Porque, não esqueçamos, a sua grande tarefa é conhecer quem a criança é e, conseqüentemente, aquilo que ela necessita” (Montessori, 1971, p.70).

Por isso Steiner (1910) e citando Lima (20017) afirmava que “educar é uma arte, o professor deve, olhando a criança, ser capaz de ver o homem em devir que nela habita, porque é esse homem que o curriculum, na sua forma de trabalhar, irá servir” (p.76).

Durante a sua prática deve refletir sobre os conhecimentos aprendidos e os conhecimentos adquiridos, esses conhecimentos devem estabelecer uma relação entre a teoria e a prática. Ao refletir sobre a prática o docente está a construir o seu conhecimento e, conseqüentemente, a sua identidade. Segundo Roldão (2008), a identidade profissional ocorre através de um processo gradual, com início na formação inicial do profissional de educação e que se prolonga ao longo de todo o seu percurso profissional, sendo constituída por referências do passado e expectativas futuras. Este estágio refletiu aquilo em que acredito como sendo certo para a prática da docência, potencializar as capacidades individuais de cada aluno para querer aprender ao longo da vida. Como tal, o professor é um facilitador das aprendizagens de modo a que cada aluno desenvolva as capacidades que necessita para realizar de forma consciente o seu percurso de vida.

Capítulo 6 – Intervenção Pedagógica em Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

6.1 Intervenção Pedagógica no 1º ano de Escolaridade

6.1.2 Caracterização da turma

A turma B do 1.º ano de escolaridade era constituída por 19 alunos: 12 meninos e 7 meninas, com idades compreendidas entre os seis e os sete anos. O grupo era constituído, na sua maioria, por alunos que frequentaram no ano letivo anterior a mesma sala de Pré-Escolar, por esse motivo as relações estabelecidas entre si eram favoráveis.

A turma era apoiada, em sala de aula, pela docente de Ensino Especial durante toda a semana, a sua atividade incidia particularmente sobre três alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Dentro da turma existiam diferentes níveis e ritmos de aprendizagem, deste modo justifica-se a opção pelo trabalho individual que possibilitava que cada aluno realizasse atividades de acordo com o seu ritmo.

Os alunos desta turma eram sociáveis, alegres, revelavam gosto em desenvolver aprendizagens e demonstravam curiosidade pelo que os rodeava. Através da observação e do contacto diário com os alunos, foi possível aferir que a nível comportamental demonstravam gosto em conversar, o que perturbava as aulas com alguma frequência. De um modo geral os alunos tinham bom comportamento, com exceção de dois alunos que causavam conflitos quer com colegas, quer com professores e funcionários, pelo que tinham dificuldade em cumprir as regras estabelecidas.

Na sua maioria os alunos não apresentavam dificuldade em realizar as atividades sugeridas, somente três alunos necessitavam de um apoio mais constante por parte do professor, sendo que um deles apresentava um comportamento relutante na realização de determinadas tarefas. As áreas que a turma demonstrava mais interesse eram Matemática e Estudo do Meio, nas quais era visível a motivação e empenho dos alunos nas tarefas a realizar.

6.2 Organização do Ambiente Educativo

Relativamente ao espaço físico da sala do 1.ºB, a sala era adequada à totalidade de alunos presentes na turma, tinha espaço amplo, arejado e adequado, possibilitando que os alunos se movimentassem livremente dentro da sala, as mesas encontravam-se dispostas em forma de “U”, com quatro filas de mesas duplas no centro. Durante toda a prática pedagógica, foi constante a mudança de lugares entre alunos devido a alguma distração provocada por colegas. Os alunos nas primeiras mesas da frente eram alunos com problemas de concentração, requerendo constante apoio por parte do professor na realização das atividades. Os alunos capazes de trabalho autónomo ficavam nas mesas do centro podendo auxiliar os seus colegas sempre que necessário.

6.3 Momentos de Aprendizagem

A prática pedagógica foi, como já anteriormente referido, exercida em 135 horas, que se traduziram em sete planificações diárias, tendo em conta o horário escolar da turma nos dias de intervenção. A intervenção foi precedida de duas semanas de observação participante que permitiu entender a dinâmica da sala. Tive a preocupação de, nestas duas semanas, conhecer os alunos de forma a que a planificação das atividades e a delineação de estratégias fosse ao encontro dos interesses, motivações e necessidades da turma, ambicionando melhorar a qualidade do ambiente educativo.

As atividades foram planeadas de acordo com os conteúdos programáticos estabelecidos pela professora cooperante, a planificação das atividades ficou à minha responsabilidade. Procurei ir ao encontro dos conteúdos programáticos delineados para o primeiro ano pelo Ministério da Educação. Nas atividades posteriormente descritas, bem como em toda a intervenção pedagógica, esteve presente a preocupação não só de transmitir conhecimentos científicos, como também a de adquirir competências sociais que permitissem uma melhor integração. As atividades foram desenvolvidas em função das necessidades específicas dos alunos e não a partir de uma metodologia, com o propósito de transmitir aprendizagens significativas e de qualidade.

Pretendi realizar uma intervenção pedagógica assente numa organização e planificação de trabalho diversificada, de acordo com os interesses e as necessidades educativas da turma. Tive em consideração a interdisciplinaridade entre as diferentes áreas curriculares e o recurso às Expressões como estratégias pedagógicas.

6.3.1 Monstrinhos do Silêncio – Uma Estratégia de promoção de atenção, concentração e bom comportamento

Uma turma de 1º ano no início do ano letivo pode ser um desafio em termos de concentração, os alunos precisam cumprir regras, estar atentos às atividades e tentar não conversar. Com o objetivo de otimizar a atenção e a concentração dos alunos na sala de aula desenvolvi os Monstrinhos do Silêncio.

Para introduzir os monstrinhos na sala, contei à turma uma pequena história sobre os monstrinhos. Referi que os monstrinhos viviam num frasco à prova de som, porque são muito sensíveis ao ruído e só saem quando há silêncio. Estes monstrinhos são muito amigos e gostavam de trabalhar com os alunos, como tal gostariam de ficar nas suas mesas a vê-los

trabalhar. Mas tinha um senão os monstrinhos assustam-se sempre que há barulho e voltam para dentro do frasco para tal os alunos tinham de fazer silêncio. Com efeito, todos os dias de manhã colocava na mesa de cada aluno um monstrinho, caso o aluno perturbava-se com barulho afastava o monstrinho para a ponta da mesa como primeiro aviso se continuasse o monstrinho voltava para o frasco. Esta estratégia funcionou com a turma, como queriam ficar com o monstrinho na mesa não perturbavam o funcionamento das aulas. Os alunos acabaram por criar uma relação de afetividade com os monstrinhos e atribuíram-lhes nomes.

FIGURA 40 - TEXTO DO FRASCO DOS MONSTRINHOS DO SILÊNCIO

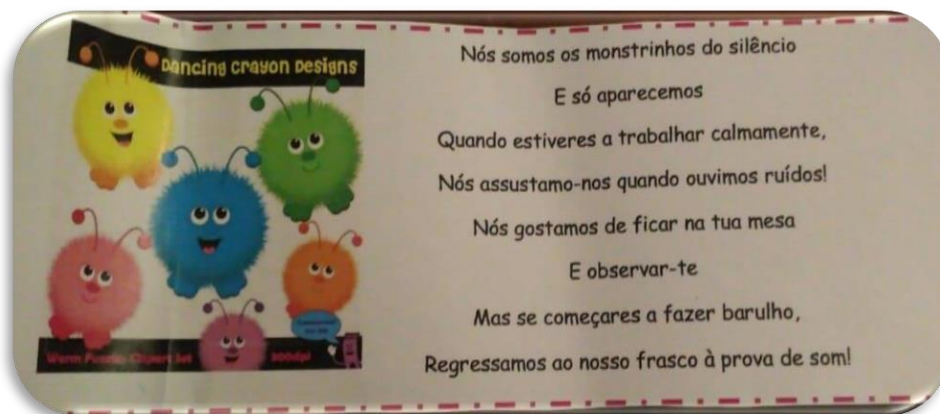


FIGURA 41 - FRASCO DOS MONSTRINHOS DO SILÊNCIO



6.3.2 Sequência didática de exploração da obra *Uma Prenda de Natal*

A sequência didática decorreu os entre os dias 3, 4 e 5 de dezembro de 2018. A minha intervenção pedagógica nesta área foi planificada com base nos domínios e descritores de

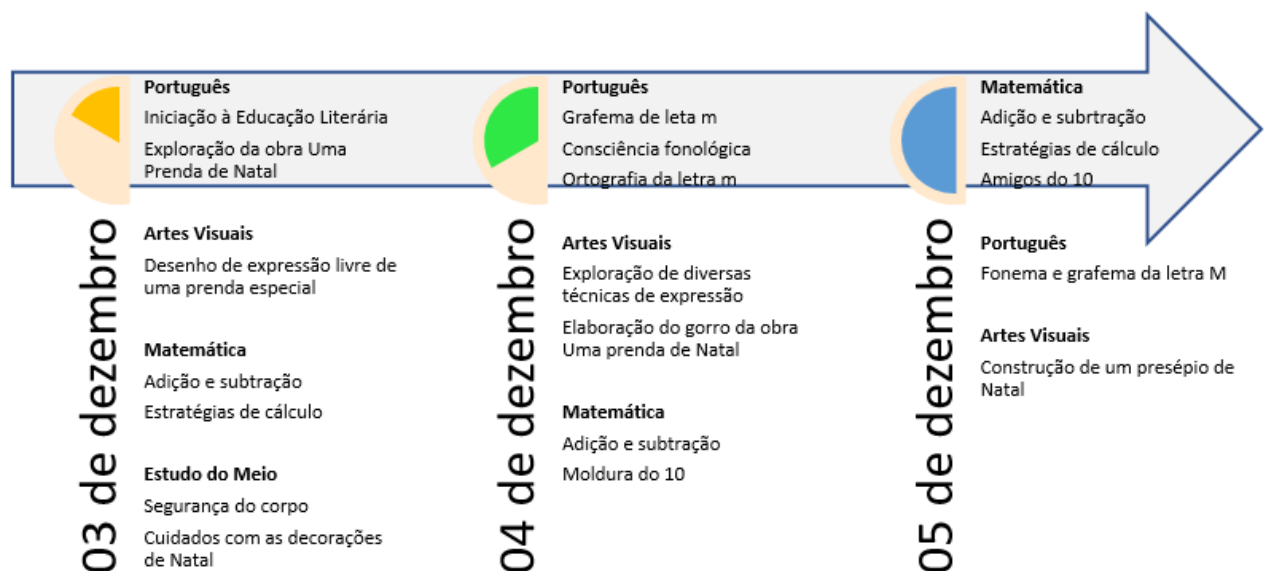
desempenho seguindo as orientações do Programa e Metas de Português para o 1.º CEB, em consonância com as especificidades da turma. Tendo em conta os aspetos referidos, desenvolveram-se atividades no domínio da Oralidade, da Leitura e Escrita e da Iniciação à Educação Literária.

A Iniciação à Educação Literária recomenda a leitura de obras literárias consoante os anos de escolaridade. Uma vez que estes domínios são transversais permitem que sejam trabalhados nas áreas do Estudo do Meio e da Matemática, ocorrendo interdisciplinaridade o que contribuiu para aprendizagens mais significativas e contextualizadas.

Uma Prenda de Natal é uma obra de autoria de M. Christina Butler e Tina Macnaughton, aconselhada para apoio a projetos relacionados com o Natal no 1º e 2º anos do 1º Ciclo do Ensino Básico.

A obra de M. Christina Butler narra a história de um ouriço-cacheiro que numa manhã de inverno recebe uma surpresa, um lindo gorro de lã vermelho enviado pelo Pai Natal. No entanto, surge um problema: o pompom do gorro fica sempre ao contrário pois este é muito grande e, então, o ouriço-cacheiro tem uma ideia que irá tornar o gorro no melhor presente de sempre.

FIGURA 42 - FRISO CRONOLÓGICO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DA HISTÓRIA *UMA PRENDA DE NATAL*



Referenciado nas Metas Curriculares de Português para o 1.º ano de escolaridade e inserido no domínio da Educação Literária encontra-se objetivado que o aluno deve ouvir ler

obras de literatura para a infância e textos da tradição popular, ser capaz de antecipar os conteúdos com base nas ilustrações e no título, mobilizar conhecimentos prévios, bem como recontar uma história ouvida.

Por proposta da orientadora científica introduzi a obra *Uma prenda de Natal* de M. Christina Butler e Tina Macnoughton que serviria para introduzir a letra “m” e trabalhar o tema do Natal. Num primeiro momento e, de forma a realizar uma pré-leitura, coloquei a imagem da capa do livro (em A3) no quadro e dei início a um diálogo sobre o que os alunos observavam na capa. Após uma breve discussão, procurei evidenciar as ilustrações partindo, assim, para a exploração de vários elementos como: o tipo de animal, o estado do tempo, o adereço do animal. Conforme o diálogo foi fluindo os alunos chegaram à conclusão que a ilustração representava o inverno e o Natal.

FIGURA 43 - CAPA DO LIVRO *UMA PRENDA DE NATAL*



- I. - Está a nevar é inverno.
- M. - No inverno uso gorros na cabeça.
- T. - Parece o gorro do Pai Natal.
- P.A. - É sobre o Natal que é no inverno.

Diário de bordo de 03-12-2018

Aproveitei para mobilizar conhecimentos prévios sobre o Natal e questionei sobre o que faziam no Natal. De forma a fazer a antecipação da história coleí no quadro

(aleatoriamente) dez imagens que retratavam os aspetos essenciais da história e os alunos exploraram as imagens.

A imagem pode ser utilizada como um meio ou uma forma de ensinar as crianças a ler. Este exercício pode ser feito através da observação dos álbuns de fotografias das crianças ou das imagens de revistas, comentando-as, ou colocando por ordem um conjunto de estampas, de modo a conseguir uma sequência lógica de acontecimentos e a captar a orientação espacial da esquerda para a direita, uma vez que esta orientação é a utilizada pela escrita na nossa cultura (Santos, 2015, p.64).

Orientei os alunos numa exploração oral das imagens e iniciou-se uma discussão sobre os diferentes pontos de vista. Desafiei o grupo a construir uma história coletiva, para tal tiveram de ordenar as imagens, de modo a obterem uma possível história.

D. - Acho que a história começa com a raposa com o ouriço ao colo.
 T. - Eu acho que é com o ouriço, só não sei qual das imagens.

Diário de bordo de 03-12-2018

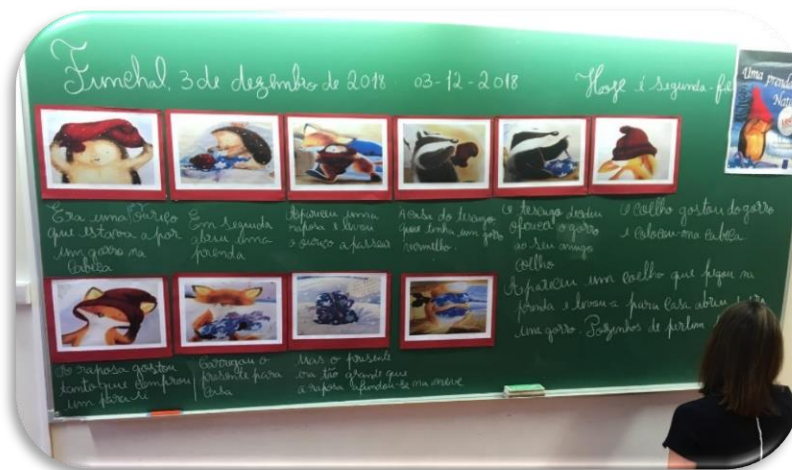
M. - Agora temos que ter um fim para a história.
 I. - Pozinhos de perlim pim pim a nossa história chegou ao fim.

Diário de bordo de 03-12-2018

FIGURA 44 – CRIAÇÃO DA HISTÓRIA PELOS ALUNOS



FIGURA 45 - REGISTO DA HISTÓRIA



Concluída a história referi que iam comprovar se a história que tinham criado era igual à do livro. Projetei a história *Uma prenda de Natal* na televisão, para os alunos poderem observar as imagens e terem uma plena envolvência com a leitura da história. Conforme as imagens iam aparecendo fui contando a história de forma expressiva, com uma boa entoação e com uma boa articulação das palavras. Ouvida a história foi altura de proceder à sua interpretação oral, com o intuito de compreender o texto, analisar os aspetos temporais e locais (pós-leitura), com efeito fiz as seguintes questões: *qual era a prenda de Natal? Como é que o gorro foi ter à raposa? O que aconteceu ao Ouriço Cacheiro? Como é que o gorro voltou para ela? Afinal qual foi a utilidade do gorro?* Promovi um diálogo que, para além de proporcionar uma exploração da história escutada, proporcionou um confronto entre a expectativa criada pela turma e a sequência apresentada pela autora.

M. - Quase acertávamos.

T. - A nossa história é tão bonita como esta.

P.A. - Afinal a prenda voltou para o ouriço.

Diário de bordo de 03-12-2018

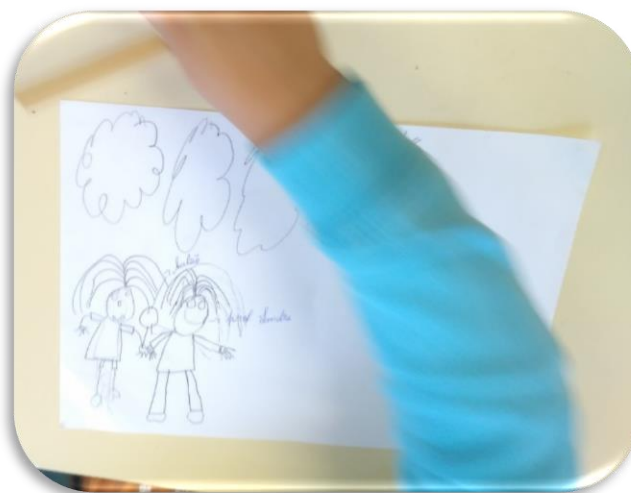
Tendo em conta a sequência de acontecimentos apresentada pela autora, selecionei um aluno para ordenar as imagens. Com o apoio dos colegas, efetuaram o reconto da história escutada. Conforme a história ia sendo ordenada salientei o facto de a prenda que o Ouriço-cacheiro recebeu ter sido o melhor presente de sempre, originando-se assim um diálogo sobre as prendas que gostariam de receber no Natal, a melhor que já receberam até agora e se gostavam de dar prendas.

D. - Não posso dar prendas, não tenho dinheiro.
 P. - Mas podes dar prendas sem gastar dinheiro.
 D. - Eu posso dar um postal, feito por mim.
 I. - É uma prenda especial.

Diário de bordo de 03-12-2018

Aproveitando esta interlocução coloquei a seguinte pergunta à turma: *se tivessem um presente especial a quem ofereciam?* Conduzi o diálogo no sentido de os alunos pensarem sobre qual seria o presente especial e a pessoa a quem o ofereciam. Com efeito, distribuí uma folha de desenho A4 e pedi aos alunos que desenhassem as suas ideias relativamente à prenda especial e a pessoa a quem gostariam de oferecer. Esta foi uma atividade de que os alunos gostaram muito, muitos pensaram num brinquedo para oferecerem aos colegas da sala. A grande maioria quis oferecer mais do que uma prenda e as prendas eram, essencialmente, brinquedos.

FIGURA 46 - DESENHO DA PRENDA ESPECIAL



T. - Eu vou oferecer um Hulk ao meu amigo T.
 M. - Vou oferecer flores à professora Susana.

Diário de bordo de 03-12-2018

Conforme ia circulando pela sala dando apoio aos alunos na realização da atividade, fui legendando os desenhos de acordo com a descrição feita pelos alunos. Finalizada a atividade

recolhi os trabalhos, sem que partilhassem com os colegas, pois queria fazer-lhes uma surpresa. Compilar o resultado das atividades de forma a criar um livro.

Uma vez que a obra servia para introduzir a letra “m” coloquei as seguintes questões: *como é que o Pai Natal faz para todas as crianças terem prendas? Como é que o Pai Natal consegue caber na chaminé das casas? Como é que numa noite ele consegue entregar as prendas todas?* Conduzi o diálogo no sentido de os alunos estabelecerem relação com a magia do Natal.

P.A. - O Pai Natal tem muitos duendes a trabalhar para ele.
 Professora - Sim, e como consegue entregar tantas prendas numa noite?
 T. - As renas andam muito rápido.
 M. - O Pai Natal faz aparecer as prendas nas casas das pessoas, porque nem toda a gente tem chaminé.
 Professora - É verdade, e fazer aparecer coisas é o quê?
 M. - Humm, não sei.
 Professora - Quando aparecerem e desaparecem coisas, é o quê?
 P.A. - É magia.
 Professora - Isso mesmo, então no Natal há magia.
 D. - É verdade o Pai Natal é mágico

Diário de bordo de 04-12-2018

Coloquei no quadro uma imagem que representava a magia do Natal e escrevi magia, identifiquei a letra “m” e o som correspondente através da decomposição da palavra (magia; ma-gi-a; ma-gi; ma; m). O método analítico-sintético

une as orientações do método sintético e do método analítico, pois utiliza análise e síntese; ao contrário dos outros que são analíticos ou sintéticos, o método é considerado global, porque parte de um todo, mas segue os passos do método sintético: som, sílabas, palavras e frases (Fernandes, 2016, p.78).

Desenhei no quadro a letra “m” e os alunos desenharam com o dedo na mesa, posteriormente e de forma a trabalhar a consciência fonológica. Sim-Sim, 2007 afirma que a consciência fonológica é a consciência em que as palavras são constituídas por universos de sons, ou por grupos de sons, que podem ser fragmentados. Solicitei aos alunos que dissessem palavras começadas pela letra “m”, conforme os alunos iam dizendo eu fui registando no quadro. Escritas as palavras no quadro, selecionei alunos para proceder à divisão silábica da palavra selecionada, os alunos faziam com recurso a palmas e eu assinalava no quadro com uma bolinha por baixo de cada sílaba. Coloquei no quadro um cartaz em A3 com o desenho da

letra “m” (contornado com cola quente de cor azul) e solicitei aos alunos (um de cada vez) que viesse ao quadro contornar a letra com o dedo.

FIGURA 47 - CONTORNO DA LETRA M



Posteriormente, distribuí pelos alunos tablets de cartão de forma a treinarem o grafismo da letra em estudo (primeiro na parte branca e depois nas linhas).

Conforme os alunos iam treinando o grafismo eu circulava pela sala a dar apoio e a verificar os seus trabalhos, quando um aluno tinha mais dificuldade ia ao quadro treinar.

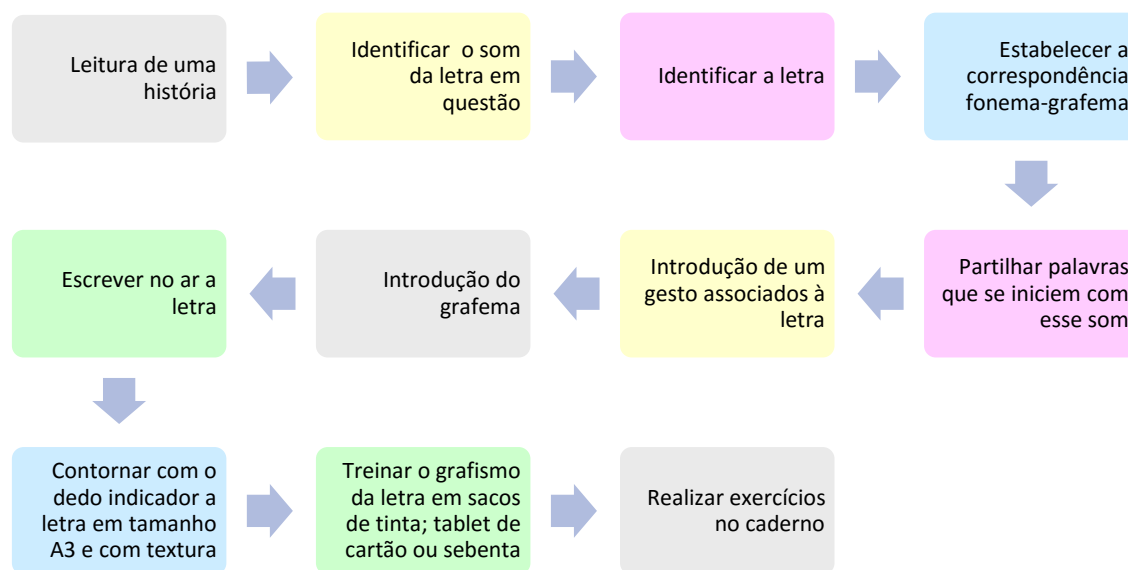
Através do trabalho diário com a turma, constatei que esta apresentava alguma dificuldade na alfabetização devido a uma fraca estimulação da consciência fonológica. Os alunos tinham dificuldade em estabelecer a correspondência grafema-fonema, pelo que decidi desenvolver estratégias de ensino/aprendizagem que trabalhassem essa lacuna. Tive em consideração que não existe um método eficaz para todos os alunos, todos os métodos têm algo que pode auxiliar na aprendizagem. Neste sentido adotei o método analítico-sintético e introduzi algumas técnicas do método Jean Qui Rit associando as letras aos gestos, de forma a ajudá-los a memorizar as letras aprendidas. Servindo como um auxiliar do método analítico-sintético, uma vez que “cada fonema é apresentado associado a um gesto específico, transformando a aprendizagem em algo de agradável. O gesto é mais um recurso de que a criança tem serventia para a associação do fonema ao grafema” (Santos, 2015, p. 185). Dado o conhecimento que possuía sobre este método ser limitado, ajustei-o à minha realidade educativa tendo em conta a turma, a individualidade e singularidade de cada aluno.

O Método Jean Qui Rit “é uma metodologia fonomímica, cuja preocupação é a de estabelecer um sentido real para cada associação som-letra, o que dispensa qualquer raciocínio.

(...) Trata-se de um conjunto de meios que se têm revelado de grande eficácia e que englobam o gesto, o ritmo, o canto e o desenho para chegar à leitura, à escrita e à ortografia. É um método que desenvolve na criança três tipos de memória: a memória visual, a memória auditiva e a memória motora, gestual ou quinestésica” (Santos, 2015, p. 219).

Na aprendizagem das letras segui os seguintes passos:

QUADRO 6 - SEQUÊNCIA DE APRENDIZAGEM DAS LETRAS



Ao utilizar esta estratégia tentei ser criativa e inovar na forma como apresentava a letra, motivando os alunos e, conseqüentemente, despertando-lhes atenção.

Numa segunda fase perguntei qual foi a prenda que o Pai Natal ofereceu ao Ouriço-cacheiro.

Iniciou-se, assim, um diálogo sobre o gorro, a sua cor, o material em que era feito. Perguntei aos alunos se gostariam de ficar com uma recordação da história, como a resposta foi afirmativa propus a elaboração de um gorro com recurso a rolos de papel higiénico e trapilho. Como o tempo para estas atividades era limitado, levei previamente cortados os rolos de papel higiénico e as linhas de trapilho. Assim, exemplifiquei o procedimento e os alunos fizeram individualmente. Conforme os alunos foram fazendo prestei apoio aos que tinham mais dificuldades na sua realização.

Finalizados os gorros, afixámos no placard da sala e dialogámos sobre o facto de, na história, o gorro representar o valor da amizade.

FIGURA 48 - ALUNOS A MOSTRAR O TRABALHO FINAL



FIGURA 49 - GORRO REALIZADO POR UM ALUNO



Referi que tal como o Ouriço, a Raposa, o Coelho e o Texugo, também os alunos iriam fazer uma prenda especial para levarem para casa. De forma a adivinharem do que se tratava coloquei questões como: *Na história como é que estava o estado do tempo? O que é que se costuma fazer na neve?*

P. - Está inverno.

M.I. - Está a nevar.

M.I. - Quando neva fazem-se bonecos de neve.

Diário de bordo de 04-12-2018

Disse que iriam fazer um boneco de neve com a meia que na semana anterior tinha sido pedida para trazerem de casa. Cortei previamente todas as meias abaixo do calcanhar, iniciei os procedimentos e os alunos foram seguindo os meus passos. Virar do avesso a parte de cima da meia e com uma linha dar um nó numa das extremidades da meia. Virar a meia, encher com arroz até ficar quase cheia. Com uma linha dar um nó na outra extremidade da meia. Dividir a meia a meio, amarrar com um fio de forma a delimitar a cabeça e o corpo do boneco de neve. Com o calcanhar da meia fazer um gorro para o boneco. Colocar uma tira de trapilho vermelho à volta do pescoço do boneco de neve, para formar um cachecol. Colar os olhos e decorar a gosto.

FIGURA 50 - MATERIAL PARA A REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE



FIGURA 51 - BONECO DE NEVE FINALIZADO

De forma a introduzir a letra “M” maiúscula, relembrei (aos alunos) as personagens da história e referi que as mesmas não tinham nome, mas que a professora sabia o nome de algumas, o coelho chamava-se Mário e a raposa Maria. Como não sabia o nome das restantes personagens, sugeri que os alunos atribuíssem um nome aos restantes animais, mas este tinha de começar com a letra “M”. Conforme os alunos disseram os nomes, escrevi no quadro, identifiquei a letra “M” e o som correspondente, seguindo a metodologia anteriormente citada na aprendizagem das letras.

Escrevi no quadro a palavra “Mãe” e pedi aos alunos para lerem. Perguntei se tal como existe um Pai Natal, também existiria uma mãe Natal?

P.- Só conheço o Pai Natal.

M. - A Mãe Natal é a mulher do Pai Natal, é ela que o ajuda com as prendas.

Diário de bordo de 04-12-2018

Referi que apesar de não sabermos se existe uma mãe Natal, sabemos que existe outra mãe, a mãe de Jesus.

D. - A mãe de Jesus é Maria. Nós pintamos a Maria no presépio da ficha de expressão plástica.

Professora. - Quem são as figuras que compõem o presépio?

P.A. - Maria, o menino Jesus, os animais, os réis.

Diário de bordo de 04-12-2018

Distribui pelos alunos imagens em papel das figuras que compõem o presépio e pedi que pintassem, para depois colarmos em rolos de papel higiênico e procedermos à montagem do presépio. Finalizado o presépio, questionei o que ofereciam os reis magos ao menino Jesus e conduzir o diálogo no sentido de referirem prendas e que essas prendas eram especiais. Aproveitei para lembrar o desenho que os alunos tinham feito sobre a prenda especial e a quem gostariam de oferecer. Referi que a professora também tinha uma prenda especial que gostaria de dar a alguém especial, neste caso aos alunos. Mostrei o livro com a história por eles criada. Em primeiro lugar estava a capa que criaram para o livro, em seguida um separador escrito *Esta história foi criada por alguém especial* com os nomes de todos os alunos da turma, depois o registo da história criada pelos alunos, por fim, um separador que dizia “O meu presente especial para ti” e os desenhos que foram desenhados pelos alunos

FIGURA 52 - LIVRO REALIZADO PELOS ALUNOS



Na Matemática, de forma a ensinar a representação do número 9 e relacionar as aprendizagens com o quotidiano dos alunos, proporcionei, numa primeira fase, um diálogo sobre a história trabalhada em Português *Uma Prenda de Natal*. Uma vez que a história tinha 4 personagens perguntei quantas eram as personagens da história, escrevi no quadro 4 e procurei direcionar a conversa com o propósito de fazerem um cálculo para chegarem ao número que iria ser introduzido. Perguntei quantos faltavam para chegar a 9, conforme os alunos responderam registei no quadro a seguinte operação $4+5=9$, referindo que se aos 4 animais da história acrescentássemos 5 ficávamos com um total de 9 animais (adição com o sentido de acrescentar). Sendo fundamental captar a atenção dos alunos, expliquei que tinham feito uma adição recorrendo à representação $4+5=9$. Assinalei o número 9 e questionei se além da representação gráfica podíamos representá-lo de outra forma.

FIGURA 53 - REPRESENTAÇÃO DO Nº 9 COM OS DEDOS DAS MÃOS

M.I. - Com os dedos.

M. - Com os lápis.

Diário de bordo de 03-12-2018

Parti do que até agora era prévio e abstrato, para a realidade através da livre exploração. Coloquei no quadro duas mãos feita em esponja de E.V.A. e questionei sobre como poderíamos representar o número 9 com as mãos. Um aluno foi ao quadro e procedeu à representação. Coloquei no quadro a moldura do 10 e questionei os alunos sobre como poderia o número 9 ser representado na moldura. Uma vez mais um aluno foi ao quadro e procedeu à representação.

M.I. - Está tudo quase preenchido.

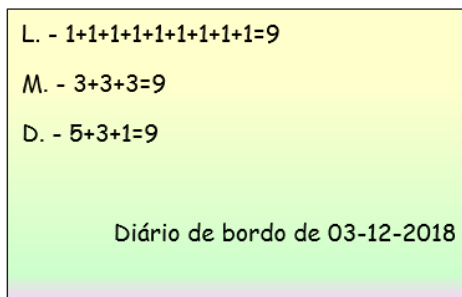
Diário de bordo de 03-12-2018

Questionei de que outra forma poderíamos representar o número 9 e mostrei o ábaco, um aluno representou o número 9 no ábaco.

Com este material os alunos exploraram diversas formas de representação do número 9. “Previamente à apresentação de um novo número, os alunos devem ter contacto com experiências informais que lhes possibilite interiorizar/mecanizar o movimento de escrita desse

número. Essas primeiras experiências deverão ser feitas sem restrição de espaços nem linhas” (Caldeira, 2009, p.56). Neste sentido distribui plasticina e pedi para modelarem o número 9. Posteriormente, e por forma a auxiliá-los no grafismo do número 9, realizaram individualmente exercícios no caderno de Matemática. Como os alunos nesta fase inicial ainda não sabiam ler, fiz a leitura e explicação dos exercícios, o meu papel neste momento foi o de circular pela sala, dar apoio (aos alunos) e esperar que terminassem os exercícios.

Numa segunda fase e, de forma a explorarem a composição e decomposição do número 9, procedi à representação em linha: $8+1=9$ e $9=8+1$, expliquei que a soma das partes vai dar o todo e que o todo é igual à soma das partes. Depois explorámos as regularidades, com os alunos a verbalizarem adições tendo como total o número 9, escrevendo no quadro todas as possibilidades propostas para serem verificadas por todos.

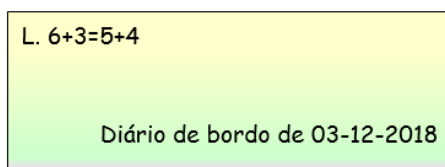


Um quadro retangular com fundo amarelo no topo e verde na base. Contém as seguintes informações:

L. - $1+1+1+1+1+1+1=9$
M. - $3+3+3=9$
D. - $5+3+1=9$

Diário de bordo de 03-12-2018

Em seguida explorei a regularidade através dos cálculos $8+1=9$; $7+2=9$; $6+3=9$, salientando que à medida que a primeira parcela decresce em uma unidade, a segunda parcela aumenta uma unidade. Posteriormente, apresentei aos alunos uma igualdade entre duas expressões numéricas $8+1=7+2$ e pedi-lhes outros exemplos possíveis.



Um quadro retangular com fundo amarelo no topo e verde na base. Contém as seguintes informações:

L. $6+3=5+4$

Diário de bordo de 03-12-2018

Através desta resposta foi possível verificar que o aluno compreende as relações numéricas. Saliento que os alunos foram registando no caderno as operações representadas no quadro. Posteriormente, e por forma a auxiliá-los a tornarem mais concretas estas novas aprendizagens, realizaram individualmente exercícios no caderno de Matemática.

Como os alunos nesta fase inicial ainda não sabiam ler, fiz a leitura e explicação dos exercícios, o meu papel neste momento foi o de circular pela sala, dar apoio (aos alunos) e

esperar que terminassem os exercícios. Por fim, foram corrigidos os exercícios coletivamente no quadro.

Coloquei no quadro uma imagem com 10 gorros vermelhos e questionei: *Quantos gorros há?* Desenhei o número 10 no quadro e utilizei o mesmo procedimento nas representações do número 10, tal como já tinha feito com o número 9 (representação mãos, moldura do 10 e ábaco). No caso do ábaco tive de explicar que cada torre do ábaco só aguenta 9 peças e que quando entra a 10ª peça a torre cai, por isso deve ser substituída por uma peça mais forte na posição seguinte que neste caso representa o 10. Coloquei o 10 na reta numérica e expliquei que o 10 é um número formado por 2 algarismos.

Dei indicação aos alunos para uma vez mais visualizarem a imagem do quadro e perguntei quantos grupos de 5 gorros conseguiam formar.

Após este diálogo levei os alunos a concluir que $5+5=10$ ou seja $10=5+5$ fazendo o registo no quadro. Numa segunda fase explorei a adição de quantidades iguais $1+1+1+1+1=5+1+1+1+1=10$ dado que ao memorizarem estes factos os alunos desenvolvem o cálculo mental e expliquei os factos básicos da adição incentivando a sua memorização: $1+9=10$; $2+8=10$; $7+3=10$...

No exercício da decomposição e composição do número 9 verifiquei que alguns alunos demonstraram dificuldade na assimilação da composição e decomposição das diferentes quantidades e o modo como elas eram novamente associadas. De forma a facilitar a sua compreensão decidi dramatizar a situação dando 8 palhinhas a um aluno e 2 a outro, depois pedi ao aluno com 8 palhinhas que entregasse 4 palhinhas a cada um de dois colegas, no fim os alunos contabilizaram as palhinhas e compreenderam que a quantidade inicial não se alterou, apenas foi organizada de um modo diferente.

No sentido de consolidar o que estava a ser dito, pedi que redigissem as representações da adição no caderno de Matemática e resolvessem os exercícios do manual. Uma vez mais o meu papel foi o de circular pela sala, apoiar e verificar o trabalho. Por fim, fizemos no quadro a correção dos exercícios.

A estratégia de cálculo mental foi introduzida através de um cartaz com a imagem do arco-íris no qual as cores ligavam os números que totalizam 10. Explorámos a imagem e referi que aqueles eram os “amigos do 10”. Com recurso aos dedos das mãos, os alunos exploraram os cálculos dos amigos do 10. Considero que esta é uma estratégia de cálculo mental fundamental, os alunos ao exercitarem estes cálculos nos mais variados contextos, aumentam a rapidez com que os fazem. “No futuro, esta estratégia ganhará ainda mais importância ao estabelecer uma associação com “os amigos da dezena” ou “os amigos da centena”.

6.4 Reflexão Intervenção Pedagógica na Turma do 1º B

Uma vez que no ano transato realizei estágio na EB1/PE da Ladeira, foi mais facilmente superável o processo de adaptação, pois o conhecimento do meio físico e as interações com o pessoal docente e não docente já tinham sido estabelecidas. O facto de já ter trabalhado com a professora cooperante permitiu-me algum à-vontade e segurança perante a turma. Ainda assim, iniciar a minha intervenção numa etapa inicial dos alunos no contexto do 1.º CEB, impôs da minha parte alguma capacidade de adaptação, conhecimento e rigor na aplicação de estratégias que colmatassem estas dificuldades.

Desde o início senti a pressão para cumprir o programa num determinado e curto espaço de tempo, esquecendo-se que o aluno aprende a ritmos diferentes. Assim, tendo em consideração esta limitação temporal relativamente à matéria ainda por aprender, a minha intervenção pedagógica foi planificada de forma a cumprir objetivos referentes às áreas curriculares de Português, Matemática e Estudo do Meio.

Das três áreas curriculares a de Português foi a que implicou mais trabalho, devido à complexidade da língua portuguesa e à preocupação de transmitir os conhecimentos de forma precisa e correta. Porém, foi a mais desafiante, pelo facto de conseguir que os alunos fossem bem-sucedidos na iniciação da leitura e da escrita. Tal acabou por ser recompensante quando verifiquei que o meu trabalho, assegurado pela professora cooperante, começava a “dar frutos”.

A aprendizagem da leitura e da escrita não foi fácil por parte dos alunos, “são desde logo muitas letras muitos fonemas, muitos grafemas, muitos casos de leitura muitos ditongos muitos sinais de pontuação muitos acentos” (Paiva, 2014, p.23) que dificultaram estas aprendizagens.

Como anteriormente referido, os alunos apresentavam uma grande dificuldade a nível da consciência fonológica. Estimular a aquisição de competências de consciência fonológica foi uma preocupação minha no decorrer de toda a prática.

O aluno ao ter contato com os diferentes fonemas da língua, assimila com mais facilidade o processo de descodificação da escrita. Com efeito, desenvolvi estratégias que motivassem os alunos para a aprendizagem da leitura e da escrita, dado que esta não ocorre de forma natural e espontânea como a oralidade.

Antes de as crianças aprenderem a ler devem ter consciência dos sons que compõem as palavras, se as crianças tiverem esta sensibilidade terão mais facilidade relativamente às

crianças que ainda não compreenderam. Neste sentido, quanto maior for esta consciência maior será a facilidade a nível da aquisição da leitura e da escrita. Isto porque quando iniciei com a turma trabalhei a letra “e” e questioneei sobre palavras que tivessem o som “e” e os alunos responderam erva, Eva. Contudo, muito disseram outras palavras como casa, pato, uva porque não tinham sensibilidade sonora. Considero que seja importante o Pré-Escolar fazer esta sensibilização, não trabalhando as letras, mas os sons. Para que o processo de iniciação à leitura e escrita seja eficaz, anteriormente no Pré-Escolar, deverá ter sido trabalhada a consciência fonológica, através da convivência e manipulação dos segmentos orais.

É fundamental despertar na criança esta sensibilidade para os sons, uma das razões para o treino da consciência fonológica, segundo Viana e Cadime (2014) prende-se com a capacidade para manipular os fonemas e refletir sobre a estrutura sonora dos vocábulos. O que irá ocasionar uma aprendizagem da leitura mais rápida nas crianças que já possuem essa competência do que naquelas que não possuem. Uma criança que já foi treinada para esta sensibilidade sonora, a nível da educação Pré-Escolar, tem outra facilidade comparativamente a uma criança que não teve o treino.

Assim, a preparação da consciência fonológica possibilita o desenvolvimento da leitura e da escrita e a aprendizagem da leitura e da escrita fomenta a aquisição de melhores níveis de consciência fonológica, estabelecendo-se uma reciprocidade.

Constatarei que as atividades da consciência fonológica foram importantes para a aquisição de competências a nível da escrita e da leitura. Apesar das dificuldades expressas pelos alunos a nível das competências linguísticas, o resultado foi positivo.

Quanto à Iniciação e Educação Literária a forma como ocorreu a leitura das obras aos alunos, ocasionou um maior estímulo à participação dos mesmos, visto que consegui envolvê-los no enredo das histórias. A pré-leitura, leitura e pós-leitura foram fundamentais para esse envolvimento. Neste contexto, a pré-leitura foi um momento de compreensão dos conhecimentos prévios que os alunos tinham sobre a temática do texto. Na pós-leitura além da interpretação oral da história e, com o objetivo de perceber se os alunos tinham compreendido as histórias, realizei atividades mais dinâmicas que tiveram sucesso por parte dos alunos.

A Iniciação à Educação Literária e, conseqüentemente, a leitura de histórias é extremamente importante na formação do aluno, dado que não só estimula a leitura e a escrita, como também desenvolve a comunicação e a aprendizagem de conceitos.

A Escola, tendo por objetivo o desenvolvimento de uma cada vez maior motivação dos seus alunos para a leitura e, conseqüentemente, para o gosto pela escrita, deve começar a debruçar-se num estudo de um Imaginário atual que em contexto escolar, e mesmo familiar, potencie um

desenvolvimento da criança e a sua própria participação na aquisição destes dois temas centrais na construção de todo o saber: saber ler e escrever ao mesmo tempo que se desenvolve a imaginação e a visão de outros mundos. Neste âmbito, devemos promover uma prática do Imaginário e basear a sua compreensão na apreensão de imagens e símbolos nos textos propostos na sala de aula (Sousa, 2010).

A aprendizagem matemática aconteceu de forma mais significativa, uma vez que os conteúdos matemáticos surgiram do dia-a-dia dos alunos, numa vertente progressiva do tratamento dos conteúdos, assim como dos níveis de cognição que os mesmos exigem. Pode-se dizer que a aprendizagem foi proporcional à motivação.

Neste sentido, desenvolvi atividades apoiadas no Programa e Metas de Matemática para o 1.º CEB.

Compete ao professor “(...) organizar os meios e criar o ambiente propício à concretização do programa, de modo que a aprendizagem seja, na sala de aula, o reflexo do dinamismo das crianças e do desafio que a própria Matemática constitui para elas.” (ME, 2014, p.163). Com efeito é da responsabilidade do professor, partindo das vivências dos alunos e da valorização de ideias, organizar os meios e criar condições que possibilitem a aquisição de conhecimentos matemáticos com vista a uma melhoria das aprendizagens.

Uma vez que o cálculo numérico é valorizado logo no início da escolaridade, foi fundamental fomentar situações que possibilitassem o desenvolvimento desse cálculo. O Programa de Matemática do Ensino Básico (2012) prevê a aprendizagem de diferentes operações com vista a uma assimilação das propriedades e das relações entre os números e as operações. Neste sentido, a minha intervenção referente à introdução da adição e subtração foi positiva, com os alunos a compreenderem facilmente o conceito de associar/acrescentar e de subtrair/retirar. Considero que a estratégia adotada foi favorável, pois ao recorrer a vivências reais do dia a dia, possibilitei (aos alunos) uma melhor assimilação dos conceitos.

O trabalho individual foi favorável, no geral os alunos apresentaram uma boa capacidade de resposta às aprendizagens realizadas. Verifiquei que os que terminavam primeiro as atividades trocavam informações e conclusões entre si, ocorrendo entreajuda entre os colegas, não deixando de haver, igualmente, intervenção por parte do professor. Constatei que nas atividades de matemática que exigia uma maior concentração, a turma não se dispersava, demonstrando interesse e motivação pelas atividades propostas.

A exploração livre por parte dos alunos permitiu-lhes compreender melhor os conceitos matemáticos. Quando realizavam os cálculos das operações no caderno, os alunos, no seu geral, recorriam aos dedos das mãos para efetuar os cálculos, o que me fez refletir que deveria ter

fornecido algum material não estruturado que os auxiliasse na passagem do abstrato para o concreto. Ao aperceber-me desta situação dei palhinhas para ajudar nos cálculos.

A maior dificuldade sentida não foi com os conteúdos, mas sim com o modo como eram introduzidos, a minha preocupação foi no sentido de que as minhas explicações fossem facilmente perceptíveis por parte dos alunos.

Considero que foi pertinente a introdução dos conceitos resultar de situações do contexto real dos alunos, uma vez que as implicações positivas foram maiores, permitindo o desenvolvimento do seu raciocínio lógico-matemático. Para tal, procurei criar situações que permitissem a compreensão individual das suas propriedades e das respetivas relações.

Ao recorrer a diferentes estímulos visuais e táteis, atribuiu uma ação significativa ao processo e ao resultado das atividades, possibilitando aos alunos relacionar as competências adquiridas em contexto formal de aprendizagem com vivências do quotidiano.

Visto que a interiorização de um algoritmo acontece de forma gradual, a realização dos exercícios no caderno e as constantes explicações, embora repetitivas, representaram uma estratégia pertinente, dado que os alunos interiorizaram mais facilmente os conceitos.

Nas atividades supracitadas, como em toda a minha intervenção pedagógica, tive em consideração as vivências e experiências dos alunos, sendo assim possível estabelecer a ligação de atividades lúdicas com as aprendizagens mais formais desta primeira etapa da escolaridade.

Assim, considero que a prática pedagógica foi um desafio superado ao trabalhar de forma integrada e interdisciplinar, relacionando as disciplinas umas com as outras. O adequar das atividades aos interesses e necessidades dos alunos possibilitou um ambiente mais “envolvente” na sala de aula.

Termino com a convicção de que em matéria de educação não existem receitas, o que funciona num determinado contexto pode ser totalmente ineficaz no contexto ao lado.

Considerações Finais

Ao finalizar esta reflexão relembro o meu percurso de formação, revejo as teorias pedagógicas que despontaram no século XX e constato que as escolas que frequentei encontram-se distantes dos ideais de Maria Montessori, de Piaget ou de Vigotsky. Estas teorias de ensino/aprendizagem têm cerca de um século, no entanto nas salas de aula persiste o modelo tradicional, transformando-se em salas de aula pouco estimulantes.

É importante impor uma educação para a compreensão e adaptação à mudança, mas também uma educação capaz de inovar. Uma escola que não esteja conectada com o mundo em que vivemos é propícia a gerar algum conflito nos alunos.

Sendo a escola um elemento essencial da sociedade é fundamental uma reflexão sobre as estratégias a adotar para que “os alunos sejam desafiados a interagir na sala de aula, a aprender com os colegas, a descobrir os seus percursos de aprendizagem e a ver no professor um orientador no processo de aquisição de conhecimentos e de competências, que vão ao encontro dos interesses e motivações dos próprios alunos” (Lima, 2017, p.76).

A mudança acarreta resistência e incertezas, alguns avanços e muitos recuos, no entanto essa mudança é necessária para a sociedade, para os professores e, sobretudo, para os alunos. “A escola é dos alunos e para os alunos, a única forma de construir uma relação pedagógica de qualidade, e mantendo a proximidade com eles, é quebrando todas as barreiras que possam existir entre ambos” (Lima, 2017, p.58).

Esta mudança obriga a escola, os professores, as famílias e a própria sociedade a repensar todo o funcionamento do sistema educativo se quiserem cumprir com a sua principal função: “permitir o desenvolvimento são e equilibrado da criança e do jovem como um todo; respeitando as especificidades de cada um, com vista ao crescimento harmonioso do indivíduo e à aquisição de competências que lhe permitam relacionar-se com o mundo, com os outros e consigo, procurando alcançar o sucesso do ponto de vista pessoal, social e profissional contribuindo assim para o desenvolvimento da própria sociedade” (Lima, 2017, p.99).

Tendo como ambição contribuir para uma “nova” escola, na qual o aluno participa ativamente nas decisões, uma escola criativa e recetiva ao exterior, ao mundo e à comunidade; que contemple os interesses, as capacidades e os talentos de cada aluno, sem esquecer os seus problemas e dificuldades, desenvolveu-se toda a minha prática pedagógica. Neste sentido utilizei uma abordagem na qual os alunos foram estimulados a interrogar-se e a serem interrogados e tiveram contacto com diferentes estratégias de aprendizagem, de forma a escolherem a que melhor se adaptava às suas características, interesses e necessidades. Foi meu

objetivo proporcionar-lhes instrumentos e técnicas necessárias para que conseguissem construir o seu próprio conhecimento. A mim coube-me orientar todo esse processo. Conferi-lhes autonomia para pensar e agir, com vista a um desenvolvimento integral em ambientes variados.

A observação dos alunos foi a base de todas as minhas planificações uma vez que “(...) não há ação educativa que possa ser mais adequada do que aquela que tenha a observação da criança como base para a planificação educativa” (Formosinho, 2007, p.59). Através da observação consegui saber os interesses das crianças/alunos, as suas intenções, os seus gostos e a sua forma de pensar.

Tanto na componente de Educação Pré-Escolar como de 1º ciclo estabeleci interligação entre as diferentes áreas e conteúdos. Tentei que as minhas práticas pedagógicas tivessem intencionalidade, fossem desafiadoras e ampliassem os limites de cada criança/aluno.

A opção por trabalhar obras literárias deveu-se, essencialmente, ao aprofundar da imaginação das crianças desta faixa etária do 1º Ciclo do Ensino Básico. Entendo que se as aprendizagens forem construídas como um jogo de imaginação terão uma maior consolidação, estimulando um raciocínio que aumenta o seu conhecimento do mundo.

Tive o cuidado de fazer uma seleção de obras cujos textos pudessem ser analisados e trabalhados de acordo com os conteúdos programáticos dos anos em questão e que despertassem o imaginário dos alunos.

Para que tal aconteça estes devem conter códigos icónicos, estilísticos e semântico-pragmáticos, ricos em imagens que apelem a realidades simbólicas para que se adaptem ao imaginário da criança e para que esta as possa traduzir segundo a sua sensibilidade e vivências (Lindeza & Silva, 2009, p.33).

É notório que as obras literárias são essenciais no processo de ensino/aprendizagem dos alunos, contudo não pode ser remetido para segundo plano o papel do professor na forma como planifica a obra a ser trabalhada com os alunos, “Pois o facto de as crianças receberem esse texto de forma lúdica e diversificada baseia-se na sua atitude e em toda a planificação do seu trabalho” (Almeida, 2011, p.67). Neste sentido dei relevância às diferentes fases da leitura no que diz respeito às atividades antes, durante e após leitura.

Estas práticas foram para mim um lugar de aquisição de aprendizagens, adquirir e consolidei conhecimentos vários, desde estratégias de ensino/aprendizagem, planificação de atividades e de projetos, passado pela cooperação, trabalho de equipa e improvisado. Saí da minha zona de conforto, diversifiquei nas estratégias, arrisquei em atividades mais dinâmicas, proporcionei aprendizagens mais ativas, arriscando fazer algo diferente.

Apreendi que as crianças aprendem a ritmos diferentes, tentei que todas as aprendizagens fossem lúdicas, relacionadas com o seu quotidiano, introduzidas com histórias, canções ou jogos.

Orientei-me pelas planificações, mas não as segui à risca, de forma a não ter o controle total das aulas, atribuindo liberdade aos alunos para escolherem as atividades a realizar.

As falhas e algum insucesso fizeram igualmente parte desta etapa, umas vezes devido a insegurança, outras por dúvidas na aplicação de alguma metodologia e, claro, a falta de experiência.

Os momentos de reflexão foram importantes, em todos os momentos avalei o que resultou, o que não resultou e o que poderia resultar. Tive em consideração o facto de que o que resultou com um aluno, poderia não resultar com outro.

Ao educador pede-se que eduque, que estimule a autonomia das crianças, ao professor de 1º ciclo é pedido que ensine as aprendizagens formais aos alunos. “A eles cabe a honrosa tarefa de ensinar a ler e a escrever e a contar, mas não só. Têm o enorme desafio de tornar a aula uma sala de estar. (...) Aprender não é, na maior parte das vezes, divertido as crianças precisam que os conhecimentos da escola não atropelem e a sua sabedoria” (Paiva, 2014, p.22).

Termino com um provérbio gronelandês que definiu a minha postura neste percurso: *Quando tiveres avançado até não conseguires dar mais um único passo, então, chegaste exatamente a metade do caminho que és capaz de percorrer.*

Referências Bibliográficas

- Adrião, Daniel (2018). *Um novo paradigma educativo para Portugal no século XXI*. Lisboa: Educanology.
- Almeida, M. (2011). *Dissertação em Estudos Ibéricos: Do Conto Tradicional às Narrativas Atuais*. Universidade da Beira Interior. Covilhã. Acedido a 12 de janeiro de 2018.
- Almeida, J. C. (2001). *Em defesa da investigação-acção*. Acedido em 25 de abril de 2018
- Alves, Janete. (2016). *Projeto Investigação-Ação – Como promover e estimular o desenvolvimento da motricidade fina no grupo de crianças da Sala das Borboletas no Infantário Semi-internato de Santa Clara?*. Funchal: Centro de Competência de Ciências Sociais Departamento de Ciências da Educação, Universidade da Madeira
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a Ensinar*. McGrawHill de Portugal. L.da. Madrid.
- Ausubel, D. (2001). *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspetiva Cognitiva*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Azevedo., F. (2006). *Literatura infantil e juvenil e leitores: Da Teoria às Práticas*. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Azevedo, F. (2006). *Educar para a Literacia: Para uma visão global e integradora da Língua Materna*. In F. Azevedo (Coord.). *Língua Materna e Literatura Infantil: Elementos Nucleares para professores do Ensino Básico*, pp. 1-10. Lisboa: LIDEL
- Boavida, A. M., & Ponte, J. P. (2002). *Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas*. In GTI (Ed.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). Lisboa: APM
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Caetano, R. (2010). *Criatividade e resolução de problemas - metodologia projectual*. Acedido em 25 de março de 2018,
- Caldeira, M. (2009). *Aprender a Matemática de uma Forma Lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus
- Cardoso, D. M. (2011). *Detective de Palavras - uma abordagem ao desenvolvimento da criatividade através da escrita*. Acedido em 23 de março de 2019
- Chagas, I., e Abegg, G. (1996). *Teachers as innovators: A case study of implementing the interactive videodisc in a middle school science program*. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 15, (1/2), 103-118.

- Coelho, N. N. (1991). *Panorâmico histórico da literatura infantil*. São Paulo: Ática.
- Coelho, N. N. (2000). *Literatura infantil: teoria, análise, didáctica*. São Paulo: Moderna.
- Cosme, A., & Trindade, R. (2018). *Opções Curriculares. Desenvolvimento do Planeamento Curricular – Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Porto: Porto Editora
- Dewey, J. (2007). *Democracia e Educação*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Fernandes, M. (2014). *Relatório Final Intervenção em Educação Pré-escolar e no 1.º ciclo do Ensino Básico: compreender para melhor educar*. Escola Superior de Educação de Coimbra. Acedido a 24 de janeiro de 2019.
- Ferreira, A. C. (2006). *Trabalho colaborativo e desenvolvimento profissional de professores de Matemática: Reflexões sobre duas experiências brasileiras*. In Actas do II Encontro de Probabilidades e Estatística na Escola (pp. 176-197). Braga: Centro de Investigação em Educação
- Filgueiras, I. (2002). *A criança e o Movimento. Questões para pensar a prática Pedagógica na Educação Infantil e no Ensino Fundamental*. In Revista Avisa Lá, n.º 11, julho.
- Formosinho, J. (1996). *A contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto Infância*. In Formosinho, J. (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 51- 92). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2009). *A academização da formação de professores*. In J. Formosinho (Coord.). *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente*, pp. 73-92. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. Machado (2009). *Equipas Educativas: para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Feire, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2003). *A Escola como Organização Aprendizante* (2.ª ed.). São Paulo: ARTMED.
- Gallahue, D. (2002). *Desenvolvimento motor e aquisição da competência motora na educação de infância*. In B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 49-83). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Gardner, Howard (1995). *Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática*: São Paulo
- Gispert, C. (s.d.). *Enciclopédia Geral da Educação – Didáticas Específicas II*. Cascais: Liarte.

- Graue, M. E., & Walsh, D. J. (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, Métodos e Ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grellet, F. (1984). *Developing reading skills: A practical guide to Reading comprehension exercises*. New York: Cambridge University Press.
- Gomes, J. A. (1997). *Para uma história da Literatura para a Infância e a Juventude*. Instituto Português do Livro e das Bibliotecas. Lisboa.
- Hargraves, Andy (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança*. Porto: Porto Editora
- Hargreaves, A., & Earl, L., & Ryan, J. (2001). *Educação para a Mudança: Reinventar a escola para os jovens adolescentes*. Porto: Porto Editora.
- Haywood, & Getchell. (2001). *Desenvolvimento de habilidades manipulativas*. In *Desenvolvimento motor ao longo da vida* (pp. 166-171). Porto Alegre: Artmed Editora.
- H.Nakaura, M., Riheiro, p. A., & R.S.Porto, M. (2004). *Avaliação do desenvolvimento da preensão*. São Paulo: Revista Brasileira Crescimento e Desenvolvimento Humano.
- Hodson, D. (1998). *Teaching and learning science. Towards a personalized approach*. Buckingham: Open University Press.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2007). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Lima, R. (20017). *A Escola que temos e a escola que queremos: O que se passa com a Educação?* Editora Manuscrito
- Machado, S. (2012). *Estudo para o Relatório Final: A escrita criativa no 1º Ciclo*. Instituto Politécnico de Beja. Beja. Acedido em março de 2019.
- Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico. Lisboa: Edições Colibri.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação e Ciência. (2012). *Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Ministério da Educação e Ciência. (2012). *Metas Curriculares de Matemática para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

- Moreira, M. (2004). *Trabalho colaborativo e reflexão para o ensino da multiplicação e da divisão. Um estudo com três professores do 1º ciclo do ensino básico*. Tese de Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho: Braga.
- Nascimento, Z. (2006). *A Importância da Literatura no Desenvolvimento Infantil*. Campinas: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.
- Neto, H. (2006). *Despertar, Estudo do Meio - 3ºAno*. Livro Directo.
- Nóvoa, A. (2000). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, Júlia (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia em Participação*. Porto Editora. Porto.
- Paiva ,Renato (2014). *O Segredo para alcançar o sucesso na escola*. Esfera dos Livros
- Parafita, A. *Tentativa de (re) definição do conceito de literatura infantil*. In: Mesquita, A. (2002), *Pedagogias do imaginário – Olhares sobre a literatura infantil*. Edições Asa. Porto.
- Perrenoud, P. (2001). *A Pedagogia na Escola das Diferenças: Fragmentos de uma sociologia do fracasso*. (2.ª ed.). S. Paulo: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2002). *A Escola e a Aprendizagem da Democracia*. Porto: Edições ASA.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1976). *A Psicologia da Criança*. São Paulo: DIFEL.
- Ramos, A. M. (2007). *Livros de Palma e Meio – Reflexões sobre Literatura para a Infância*. Editorial Caminho. Lisboa.
- Reis, C. (1995). *O conhecimento da literatura. Introdução aos estudos literários*. Coimbra: Almedina
- Ribeiro & F. Viana (Orgs.). *Dos Leitores que Temos aos Leitores que Queremos: Ideias e Projectos para Promoverem a Leitura*, Minho: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Rijo, Daniel B. (1998) *Pensar os Pensamentos*. In Cardoso, R.R.(org.), *O Stress na Profissão Docente: Como Prevenir? Como Planejar?* Porto: Porto Editora
- Roldão, M. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo: perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada: Conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2013). *Desenvolvimento do currículo e melhoria de processos e resultados*. In J. Machado & J. M. Alves (orgs.), *Melhorar a Escola: Sucesso*

- escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas (p.131140). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa & Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas.
- Rolo, C. & Silva, C. (2009). *A escola e o gosto de ler. Da “obrigação” à “devoção”*. In I. Rosado, I.; Oliveira, M.M. (2002). *Estudo sobre os hábitos de sono das crianças em idade pré-escolar*. Monografia de Licenciatura do Curso de Complemento de Formação Científica e Pedagógica para Educadores de Infância, apresentada na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra.
- Sá, Patrícia; Paixão, Fátima (2015) *Competências-chave para todos no século XXI: Orientações Emergentes do Contexto Europeu*. Revista Interações. Acedido em abril de 2019
- Santos, Guerra M. A. (2000): *La escuela que aprende*. Ed. Morata. Madrid
- Santos, M. F., & Serra, E. (2007). *Quero ser escritor*. Alfragide: Oficina do Livro.
- Serra, C. M. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Smith, A. (1809). *The Theory of Moral Sentiments*. (12.^a ed). Glasgow: R. Chapman (1.^a ed.: 1759).
- Soriano, M. (1975). *Guide de la littérature pour la jeunesse*, Paris: Flammarion
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação – Drama e Dança – Horizonte Pedagógico*. 2ºVolume. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte
- Santos, E (2015). *Hábitos de Leitura em crianças e adolescentes*. Coimbra: Quarteto Editora
- Torre, S. d. (1995). *Creatividad. Aplicada: Recursos para una formación creativa* Editorial. Madrid: Escuela Española.
- Thurler, M. G., & Perrenoud, P. (1996). *A escola e a mudança*. Lisboa: Escolar Editora

UNESCO (1996). *Educação um tesouro a descobrir*

Vasconcelos, T. (2007). *A importância da educação na construção da cidadania. Saber(e) Educar.*

Viana, F. L., Cruz, J. & Cadime, I. (2014). *“Ler” antes de ler. Como facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita?* Lisboa: Santillana.

Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil.* ArtMed. Porto Alegre.

Referências Normativas

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro (Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar).

Circular n.º 4/2011 de 11 de abril (Avaliação na Educação Pré-Escolar).

Decreto-Lei 17/2016 de 4 de abril (Princípios orientadores da avaliação das aprendizagens nos ensinos básico e secundário, de acordo com as orientações de política educativa consagradas no Programa do XXI Governo Constitucional).

Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho (O Programa do XXI Governo Constitucional estabelece como uma das prioridades da ação governativa a aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos).

Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho (Novo currículo para o ensino básico e secundário e estabelece regras que dão mais autonomia às escolas para tomarem decisões que ajudem os alunos a alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória).

Decreto-Lei 75/2008 de 22 de abril (Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).

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

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

Despacho Normativo n.º 5908/2017 Diário da República 128/2017, série II de 2017-07-05.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

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