

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Mónica Sofia França Catanho

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

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Mónica Sofia França Catanho
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

ORIENTAÇÃO
Ana Maria França Freitas Kot-Kotecki



Centro de Competência de Ciências Sociais

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

Ano Letivo – 2018/2019

Mónica Sofia França Catanho

**Relatório de Estágio apresentado à Universidade da Madeira para a obtenção do grau
de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Orientadora: Professora Doutora Ana Maria França Freitas Kot-Kotecki

Funchal e UMa, junho de 2019

Puxa por mim! Vê quão longe posso chegar!
Faz-me trabalhar até cair. Depois levanta-me do chão.
Abre uma porta e faz-me correr até ela antes que se feche.
Ensina-me para que possa aprender,
Depois deixa que entre no túnel das experiências sozinha.
E quando, próximo do fim,
Me voltar para te ver ajudar outro a embarcar nesta aventura,
Ver-me-ás sorrir.

(Katleen, n.d. citado por Tomlinson, 2008, p. 152).

Agradecimentos

Este relatório apresenta-se como uma vitória, após um percurso académico que nem sempre foi fácil, mas que graças àqueles que me são mais queridos e outros que, durante este período, tornaram-se importantes para mim, incentivaram-me a nunca fraquejar. Assim, quero agradecer a todos os que me ajudaram neste caminho.

Aos meus pais que são pessoas determinantes para a minha vida. À minha mãe que sempre sonhou com este dia e incentivou-me. Ao meu pai que é a luz dos meus olhos e que sempre me apoiou.

Aos meus irmãos, por serem tal como são: cada um especial à sua maneira! Ao João pelas suas brincadeiras, mesmo que, por vezes, fossem despropositadas. Obrigada por me ajudares e acreditares nas minhas capacidades, mano. Ao Salvador, que será sempre o meu bebé. Obrigada pelos mimos doces que me deste e pela felicidade que transparecia no teu rosto cada vez que perguntavas se a mana ia ser professora.

Ao meu namorado, por cada abraço cheio de amor e por cada palavra de incentivo. Jacinto, por todo o teu apoio, companheirismo e amor, o meu muito obrigada!

Aos meus avós que mesmo longe continuam perto e iluminam não só o céu como a minha vida! Sei que estarão felizes por mim e agradeço-vos por fazerem parte de mim.

À Nicole, a companheira até ao fim! Obrigada pela amizade e por fazeres parte da minha vida.

Obrigada à Soraia pelo carinho e por estar sempre lá quando precisei de apoio. Cresceu em mim um apreço pela pessoa que és: humilde e amiga.

Agradeço a todos os que tive o prazer de trabalhar ao longo deste percurso e cujo nome não foi enunciado, mas que contribuíram para a minha formação.

Um obrigada à educadora cooperante Vera Henriques, pela simpatia, pelo profissionalismo e pelos ensinamentos.

Às crianças da Sala Verde, pelas gargalhadas, pelos mimos e pelos desafios que me colocaram.

Agradeço ao professor cooperante Artur Cunha, pela simpatia, cooperação e profissionalismo.

Aos alunos do 3.º A que me ajudaram a crescer como profissional. Obrigada por todos os gestos de carinho.

À professora cooperante Teresa Silva, pela humildade, pelos ensinamentos e pela cooperação estabelecida. Obrigada por me fazer sentir mais capaz e por contribuir para o meu crescimento profissional. Ficou uma admiração profunda e uma amizade bonita!

Agradeço aos alunos do 2.º A por todos os mimos dados e por colorirem os nossos dias.

À professora Ana Gouveia e à professora Adérita Fernandes, pelas suas orientações e pelas palavras calorosas no decorrer das práticas pedagógicas.

Um obrigada à professora Ana França, pela sua orientação e amizade durante o período de redação do Relatório de Estágio.

A todos os professores que se cruzaram no meu percurso escolar, que depositaram a semente do amor pela educação e fizeram-na crescer.

A Deus, que sempre esteve presente. Obrigada por ouvires as minhas preces!

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós.

Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.”

Antoine Saint-Exupéry

Resumo

Este relatório espelha as experiências vivenciadas no âmbito das três práticas pedagógicas, em contexto da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo, inseridas no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A primeira parte do relatório é constituída pela componente teórica, associada à organização curricular, ao papel do educador/docente bem como outros pressupostos teóricos que fundamentam a prática desenvolvida em contexto de sala de atividades/aula. Ainda está explanada a Investigação-Ação como metodologia no contexto de prática pedagógica. A segunda parte deste relatório resume o percurso durante as três práticas desenvolvidas numa sala de pré, numa turma de 3.º ano e noutra de 2.º ano. A primeira intervenção procurou responder à questão *De que forma a participação ativa das crianças da Sala Verde permite um maior empenhamento na realização das atividades?*, onde procurei desenvolver atividades e estratégias que fossem ao encontro desta questão. Já no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico procurei, de acordo com as necessidades dos alunos de ambas as turmas, desenvolver atividades que lhes conferissem significado, participação e aprendizagem, utilizando uma metodologia assente na interdisciplinaridade. Deste modo, as três práticas pedagógicas tiveram resultados positivos para a motivação das crianças da Educação Pré-Escolar bem como na superação das dificuldades de aprendizagem na Matemática e a aquisição de competências socializadoras nos alunos do 3.º ano. Já na turma do 2.º ano foi visível a superação das dificuldades de aprendizagem por meio da interdisciplinaridade e do papel ativo e participativo dos alunos no contexto escolar.

Palavras-chave: Educação; Aprendizagem Significativa; Reflexão.

Abstract

This report reflects the experiences of the three pedagogical practices, in the context of pre-school education and the first cycle, included in the syllabus of the master's degree in pre-school education and the 1st cycle of basic education. The first part of the report consists of the theoretical component, associated to the curricular organization, the role of the educator / teacher as well as other theoretical assumptions that base the practice developed in the context of classroom activities. Research-Action is still explained as a methodology in the context of pedagogical practice. The second part of this report summarizes the course during the three practices developed in a prep room, in a 3rd grade class, and a second grade class. The first intervention tried to answer the question How does the active participation of the children of the Green Room allow a greater commitment in the accomplishment of the activities ?, where I tried to develop activities and strategies that were the meeting of this question. In the context of the 1st Cycle of Basic Education, I tried, according to the needs of the students of both classes, to develop activities that gave them meaning, participation and learning, using a methodology based on interdisciplinarity. Thus, the three pedagogical practices had positive results for the motivation of the children of Pre-School Education as well as in overcoming the difficulties of learning in Mathematics and the acquisition of socializing skills in the students of the 3rd year. Already in the 2nd grade class it was possible to overcome the difficulties of learning through interdisciplinarity and the active and participative role of students in the school context.

Keywords: Education; Significant Learning; Reflection.

Sumário

Agradecimentos	IX
Resumo	XI
Abstract	XIII
Sumário	XV
Índice de Figuras	XIX
Índice de Quadros	XXIII
Índice de Gráficos	XXV
Índice de Apêndices	XXVII
Lista de Siglas	XXIX
Introdução	1
Parte I – Enquadramento Teórico e Metodológico	3
Capítulo I – O Currículo em Desenvolvimento	5
1.1. O Papel do Currículo e a sua Gestão	5
1.2. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	7
1.3. Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico	8
1.4. Articulação na Transição da Educação Pré-Escolar para o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Uma Necessidade	10
Capítulo II – Qualidade na Educação: Um Desafio para os Agentes Educativos	13
2.1. O Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico	13
2.1.1. O Professor como Mediador, Reflexivo e Investigador: Uma Prática de Qualidade	14

2.1.2. A Importância da Planificação e da Avaliação na Prática Pedagógica	16
2.1.3. A Interdisciplinaridade: Um Desafio	18
2.2. A Escola e a Família: Dois Agentes Indissociáveis.....	18
2.3. O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória	19
Capítulo III – Pressupostos Metodológicos Inerentes à Prática Pedagógica	21
3.1. O Papel da Criança no Processo de Ensino-Aprendizagem.....	21
3.1.1. Aprendizagem Ativa e Significativa	23
3.1.2. Modelo Curricular High/Scope	24
3.2. A Diferenciação Pedagógica: Um Desafio para a Inclusão	28
3.3. A Aprendizagem Cooperativa	31
3.4. A Literatura no Contexto Educativo	32
3.5. O Jogo, as Atividades Lúdicas e os Materiais Didáticos como Facilitadores da Aprendizagem	34
3.6. O Papel das Expressões Artísticas na Aprendizagem.....	35
Capítulo IV – A Metodologia de Investigação-Ação.....	37
4.1. Conceitos e Fundamentos da Investigação-Ação	37
4.2. Fases da Investigação-Ação	38
4.3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	39
4.4. Métodos de Análise de Dados	41
4.5. Validade e Limites da Investigação-Ação.....	41
Parte II - Prática Pedagógica I, II e III: Da Teoria à <i>Praxis</i>	43
Capítulo V – Prática Pedagógica I - Contexto de Educação Pré-Escolar	45
5.1. Contextualização do Ambiente Educativo	45

5.1.1. Meio Envolvente – Freguesia de São Martinho	45
5.1.2. Instituição Educativa – Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Areeiro..	47
5.1.3. O Espaço e o Tempo na Sala Verde	49
5.1.4. As Crianças da Sala Verde.....	53
5.2. Intervenção Pedagógica na Sala Verde	55
5.2.1. A Questão da Investigação-Ação	55
5.2.2. Fases do Projeto	56
5.3. Atividades Desenvolvidas	56
5.4. Projeto com a Comunidade Educativa: Valorização do Papel da Família.....	68
5.5. Avaliação do Grupo de Crianças	70
5.6. Reflexão sobre a Prática Pedagógica I.....	71
Capítulo VI – Prática Pedagógica II e III - Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	75
6.1. Contextualização do Ambiente Educativo	75
6.1.1. Meio Envolvente – Freguesia de Santo António	75
6.1.2. Instituição Educativa – Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira ..	76
6.1.3. O Espaço e o Tempo na Sala do 3.º A.....	78
6.1.4. Os Alunos do 3.º A.....	81
6.2. Intervenção Pedagógica na Sala do 3.º A.....	82
6.2.1. As Necessidades da Turma	82
6.3. Atividades Desenvolvidas	83
6.4. Projeto com a Comunidade Educativa: A Interação entre Turmas	95
6.5. Avaliação da Turma do 3.º A	103
6.6. Reflexão sobre a Prática Pedagógica II.....	104
7.1. Contextualização do Ambiente Educativo	106

7.1.1. Meio Envolvente e Instituição Educativa – Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Areeiro e Lombada	106
7.1.2. O Espaço e o Tempo na Sala do 2.º A.....	107
7.1.3. Os Alunos do 2.º A.....	110
7.2. Intervenção Pedagógica na Sala do 2.º A.....	111
7.3. Trajetórias Didáticas	111
7.4. Avaliação da Turma do 2.º A	125
7.5. Reflexão sobre a Prática Pedagógica III	126
Reflexão Final.....	129
Referências	133
Referências Normativas	139

Índice de Figuras

Figura 1 – Perspetiva do ensino eficaz	15
Figura 2 – Avaliação Formativa	17
Figura 3 – Áreas de Competências	20
Figura 4 – Características da aprendizagem	21
Figura 5 – Fontes de motivação	22
Figura 6 – Elementos da aprendizagem ativa	23
Figura 7 – A Roda da Aprendizagem High/Scope	26
Figura 8 – Estádios de desenvolvimento da criança	27
Figura 9 – Responsáveis pelo ensino inclusivo	29
Figura 10 – Fases da IA	39
Figura 11 – Mapa do concelho do Funchal e as respetivas freguesias	46
Figura 12 – EB1/PE do Areeiro	47
Figura 13 – Visão geral da Sala Verde	50
Figura 14 – Planta da Sala em diferentes perspetivas	51
Figura 15 – Cronograma com as Fases do Projeto de IA	56
Figura 16 – Receita do Bolo de Chocolate	58
Figura 17 – Preparação do Bolo	59
Figura 18 – Conto da história <i>Qui-ri-qui-qui</i>	60
Figura 19 – Lanche das crianças	61
Figura 20 – Visita ao Hospital Veterinário	62
Figura 21 – Construção da tela oferecida ao Dr. Duarte	63
Figura 22 – Grupo de crianças da Sala Verde	64
Figura 23 – Trabalho cooperativo entre as crianças	66
Figura 24 – Pintura das Letras da Capa do Livro	66

Figura 25 – Trabalhos Incluídos no Livro	67
Figura 26 – Trabalhos realizados com a Família	68
Figura 27 – Apresentação dos trabalhos pelas crianças	69
Figura 28 – Freguesia de Santo António	76
Figura 29 – EB1/PE da Ladeira	77
Figura 30 – Visão geral da sala do 3.º ano	79
Figura 31 – Planta da Sala em diferentes perspetivas	79
Figura 32 – Capa do livro <i>O que é o amor?</i>	85
Figura 33 – Leitura em voz alta pela professora	86
Figura 34 – Leitura em voz alta pelos alunos	86
Figura 35 – Recorte do molde do coração	87
Figura 36 – Elaboração dos postais para o Dia da Mãe	88
Figura 37 – Realização da experiência com a luz	90
Figura 38 – Tabela da experiência	91
Figura 39 – Algumas das figuras utilizadas	93
Figura 40 – Ficha de trabalho: O perímetro	94
Figura 41 – Apresentação mimada da profissão	97
Figura 42 – Leitura do livro <i>As profissões de um bombeiro</i>	97
Figura 43 – Canto da canção <i>Sónia e as Profissões - A Professora</i>	98
Figura 44 – Atividades do SBV	99
Figura 45 – Realização dos trabalhos em grupo	101
Figura 46 – Trabalhos dos alunos	102
Figura 47 – Visão geral da sala do 2.º ano	107
Figura 48 – Planta da Sala em diferentes perspetivas	108
Figura 49 – Realização do trabalho sobre a refeição saudável	115
Figura 50 – Planificação do texto	116

Figura 51 – Texto informativo	117
Figura 52 – Chamamento das palavras	119
Figura 53 – Exploração dos objetos	119
Figura 54 – O mapa da história	122
Figura 55 – Pintura - técnica do cotonete	124
Figura 56 – Resultado dos trabalhos dos alunos	125

Índice de Quadros

Quadro 1 – Recursos físicos da EB1/PE do Areeiro	48
Quadro 2 – Rotina Diária	52
Quadro 3 – Atividades no âmbito de IA	57
Quadro 4 – Recursos físicos e humanos da EB1/PE da Ladeira	78
Quadro 5 – Horário da turma do 3.º A	80
Quadro 6 – Atividades desenvolvidas com a Turma	84
Quadro 7 – Horário da turma do 2.º A	109
Quadro 8 – Atividades desenvolvidas com a Turma	112

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Género e idades das crianças	54
Gráfico 2 – Género dos alunos da turma do 3.º A	81
Gráfico 3 – Género dos alunos da turma do 2.º A	110

Índice de Apêndices

Índice do conteúdo do CD-ROM

Pasta A – Relatório de Estágio de Mestrado

Relatório de Estágio de Mestrado em Word

Relatório de Estágio de Mestrado em PDF

Pasta B – Prática Pedagógica I – Pré-Escolar

Apêndice 1 – Autorizações para a recolha de fotografias

Apêndice 2 – Planta da Sala Verde

Apêndice 3 - Planificações

Apêndice 4 – Diários de Bordo

Apêndice 5 – Diários da Semana

Apêndice 6 – Documentos para a Visita ao Hospital Veterinário

Apêndice 7 – Projeto com a Comunidade – novembro de 2017

Apêndice 8 – SAC – Avaliação das Crianças

Pasta C – Prática Pedagógica II – 1.º CEB (3.º ano)

Apêndice 9 – Autorizações para a recolha de fotografias

Apêndice 10 – Planta da Sala do 3.º A

Apêndice 11 - Planificações

Apêndice 12 – Diários de Bordo

Apêndice 13 – Projeto com a Comunidade – maio de 2018

Pasta D – Prática Pedagógica III – 1.º CEB (2.º ano)

Apêndice 14 – Autorizações para a recolha de fotografias

Apêndice 15 – Planta da Sala do 2.º A

Apêndice 16 - Planificações

Apêndice 17 – Diários de Bordo

Lista de Siglas

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

BD – Banda Desenhada

DL – Decreto-Lei

DLR – Decreto-Lei Regional

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

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

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

EPE – Educação Pré-Escolar

IA – Investigação-Ação

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PEE – Projeto Educativo de Escola

PNL – Plano Nacional de Leitura

RAM – Região Autónoma da Madeira

SAC – Sistema de Acompanhamento das Crianças

SBV – Suporte Básico de Vida

Introdução

Este Relatório de Estágio de Mestrado é o marco final da minha formação inicial como docente, sendo suportado pela componente teórica que se reveste de grande importância pelo sustento que dá no exercício da função mas, sobretudo, onde apresento a minha experiência em contexto prático, nomeadamente na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. A ação educativa tanto do educador como do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), têm como linha orientadora os documentos emanados pelo Ministério da Educação (ME), nomeadamente as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e os Programas e Metas Curriculares destinadas ao 1.º CEB.

Como futura profissional no âmbito da educação, considero fundamental a capacidade de o docente gerir o currículo de uma forma flexível, no sentido de proporcionar atividades e experiências ricas que promovam a aprendizagem dos alunos. Como tal, Lopes e Silva (2010) afirmam que os professores que fazem a diferença são aqueles que revelam uma paixão genuína pelo trabalho que realizam. Por outro lado, a observação, o posicionamento crítico e a reflexão da prática sustentada por pressupostos teóricos são indispensáveis à prática docente.

Assim sendo, neste relatório de estágio apresento e reflito as experiências pedagógicas decorrentes das minhas práticas na vertente de Educação Pré-Escolar (EPE) e no 1.º CEB, sendo o culminar de um longo processo de aprendizagem na minha formação inicial como docente.

O relatório está dividido em duas grandes partes: a Parte I que corresponde ao Enquadramento Teórico e Metodológico, onde estão explanadas as questões teóricas que sustentaram a prática. Já a Parte II diz respeito às Práticas Pedagógicas: Da Teoria à *Praxis*, que engloba a caracterização do ambiente educativo de cada instituição bem como as atividades desenvolvidas, a avaliação e a reflexão individual sobre a prática desenvolvida.

Detalhadamente, na Parte I, o Capítulo I aborda as questões do Currículo, tendo em conta os documentos orientadores à prática docente que são emanados pelo Ministério da Educação. Esta abordagem aos discursos oficiais fazem-se acompanhar de reflexões pessoais tendo em conta vários autores fidedignos neste âmbito. Já o Capítulo II – Qualidade na Educação: Um Desafio para os Agentes Educativos, reflete o perfil e o papel do educador e do docente e, também, enaltece a família como um agente imprescindível na educação das crianças. Torna-se importante abordar este tópico no sentido de refletir sobre a pertinência do trabalho cooperativo entre ambos, com vista ao benefício da própria criança do ponto de vista

da sua aprendizagem global e articulada. No Capítulo III estão esclarecidos mais alguns pontos teóricos que sustentaram a minha intervenção nas práticas pedagógicas como: a aprendizagem significativa, a diferenciação pedagógica, a inclusão, a aprendizagem cooperativa, a importância da literatura, o jogo e as atividades lúdicas como facilitadores da aprendizagem e o papel das expressões artísticas na aprendizagem. Todos os aspectos evidenciados tiveram como pressuposto sustentar a ação educativa desenvolvida em contexto real, valorizando o papel interventivo dos alunos e as condições favoráveis à sua aprendizagem. Já no Capítulo IV estão expressos os pressupostos teóricos da Investigação-Ação.

Na Parte II, o Capítulo V diz respeito à prática em contexto Pré-Escolar na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Areeiro. Tornou-se pertinente contextualizar o ambiente educativo, a intervenção pedagógica desenvolvida com base na Investigação-Ação, explicando as atividades desenvolvidas com o grupo de crianças bem como o projeto com a comunidade, valorizando o papel da família. Por fim, foi feita a avaliação das crianças bem como uma reflexão final sobre este estágio.

O Capítulo VI sustenta as duas práticas desenvolvidas no 1.º Ciclo, a primeira numa turma de 3.º ano da Escola Básica com Pré-Escolar da Ladeira e, a segunda, na turma de 2.º ano da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Areeiro e da Lombada. São referidas igualmente a caracterização do ambiente educativo, as atividades desenvolvidas com as turmas tendo em conta os seus interesses e as suas necessidades. É ainda elaborada uma reflexão sobre a avaliação formativa da turma, bem como uma reflexão pessoal sobre o decorrer da minha intervenção. As três práticas pedagógicas serviram para compreender na realidade a complexidade do que é ser educador/professor, tomando consciência do seu papel na vida das crianças.

Em jeito de conclusão é apresentada uma reflexão final sobre todo o processo de aprendizagem pelo qual passei desde as práticas pedagógicas à redação deste Relatório de Estágio de Mestrado. Finalmente, são apresentadas as referências utilizadas neste relatório.

Parte I – Enquadramento Teórico e Metodológico

Capítulo I – O Currículo em Desenvolvimento

O currículo tem vindo a adquirir uma progressiva importância no âmbito da educação, sendo um dos instrumentos indispensáveis ao desenvolvimento do trabalho dos docentes. O conceito assume-se como polissémico e ambíguo de acordo com Ribeiro (1990) citado por Pacheco (2001) porque não se apresenta num sentido unívoco. O termo “currículo”, etimologicamente teve origem do latim - *curriculum*, que significa caminho ou trajetória (Pacheco, 1999). Considerando as ideias de Roldão (1999) se analisarmos o currículo escolar ao longo dos tempos, compreendemos que este assume-se como um conjunto de aprendizagens que são consideradas pela sociedade, num dado tempo e espaço, como necessárias, devendo ser organizadas pela escola. Perante esta perspetiva é notório o currículo como prescritivo, que distancia o professor da gestão flexível do mesmo.

Considerando que a temática do currículo se patenteia como complexa, sinto a necessidade de investigar e compreender melhor os pressupostos teóricos que sustentam este tema ao longo dos anos. Será então possível a gestão flexível do currículo?

1.1. O Papel do Currículo e a sua Gestão

Segundo Gaspar e Roldão (2007) no início do século XX, John Franklin Bobbitt na obra *The Curriculum* (1918), definiu o funcionamento da escola comparando-o a uma empresa de produção industrial, sustentado pelas ideias de Frederick Taylor. O modelo de escola fabril inspirado no taylorismo, refletia a produção em massa nas fábricas. Assim, Bobbitt apresentou o currículo como burocrático e mecânico tendo como objetivo a eficiência social, ou seja, um currículo igual para todos, distanciando-se das características individuais dos alunos. Importa salientar que, apesar deste pensamento ser considerado inadequado nos dias que correm, na época eram pensamentos evoluídos. A escola fabril ajustava-se à sociedade fabril, uma vez que moldava o indivíduo, tendo em conta as funções que iria desempenhar no seu futuro profissional.

Nesta ótica, os docentes eram encarados como transmissores do currículo e os alunos eram considerados como uma matéria-prima que seria moldada de acordo com as necessidades da sociedade. Poucos anos depois, estas ideias vieram a ser contrariadas por John Dewey que colocou a criança como o centro da aprendizagem e o professor como um mediador deste processo. Os seus ideais baseavam-se na aprendizagem através da experiência e da ação ativa dos próprios alunos (Apple & Teitelbaum, 2001).

Cada vez mais, os ideais de Dewey são considerados atuais contudo, o currículo ainda assume várias definições. Ribeiro (1999) apresenta duas definições distintas de currículo, tendo em conta diversos autores. Por um lado, o currículo como experiências educativas que decorrem na escola, que de acordo com Foshay (1969) consiste no “conjunto de todas as experiências que o aluno adquire, sob orientação da escola” (p. 13). A outra definição é o currículo como “uma série estruturada de resultados de aprendizagem que se têm em vista” (p. 13), devendo prescrever os resultados, mas não os meios (Johnson, 1977 citado por Ribeiro, 1999). Neste último caso, o currículo é anunciado tendo em conta os resultados que se pretende que os alunos adquiram.

D`Hainaut (1980) citado por Morgado (2000) já considerava o currículo muito mais amplo comparativamente a outros autores. Primeiramente, é um plano da ação pedagógica, não sendo meramente um programa. Engloba, para além das matérias a serem estudadas, as finalidades que se pretendem atingir e indica a forma como o aluno deve ser avaliado. Em síntese, o currículo estabelece a ponte entre a intenção e a *práxis*, num processo de aquisição de conhecimento que deve, inevitavelmente, preparar os alunos para uma cidadania livre, ativa, assumindo um papel interventivo e crítico (Pacheco, 1996 citado por Morgado, 2000).

Todavia, acredita-se que nas últimas décadas existe uma maior preocupação com as questões em torno da educação e o currículo não é exceção. Mais recentemente, Gaspar e Roldão (2007) referem que o conceito de currículo deve responder às questões: o que vai ser aprendido, o porquê e o para quê, como orientar essa aprendizagem e com que meios. Para a concretização da gestão flexível do currículo, compete às instituições de ensino a capacidade de firmarem a sua competência através de uma atitude aberta e flexível.

No entanto, Roldão (2005) considera ainda que a “escola permaneceu, no que ao currículo se refere, bastante imutável, face a um público que mudou drasticamente e face a saberes que evoluíram e se complexificaram consideravelmente” (p. 13). Neste sentido, existe ainda um longo caminho a percorrer quanto à gestão flexível do currículo, sendo que em torno desta questão emergem preocupações baseadas nos conceitos de diferenciação, adequação e flexibilização (Alves, 2004).

Tendo em conta a definição de autonomia pedagógica definida por Fernandes (1992) e Sarmiento (1993) citados por Morgado (2000) esta implica a liberdade em definir os métodos, as técnicas, a estrutura e a avaliação do ensino-aprendizagem. São os educadores e os professores do 1.º CEB que devem ter em consideração os documentos emanados pelo ME

como orientadores à sua prática, mas, devem ser capazes de dar asas à sua criatividade, dinamizando momentos de aprendizagens ricas, não esquecendo as características individuais das crianças/alunos. A prioridade será a de criar condições necessárias para que todos os alunos tenham sucesso.

Mais recentemente, entra em vigor o Decreto-Lei (DL) n.º 55/2018 de 6 de julho, que estabelece o currículo do ensino básico quanto aos princípios que devem orientar a sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens. O princípio fundamental é garantir a todos os alunos o desenvolvimento das suas capacidades e a aquisição de conhecimentos para o alcance das competências que estão previstas no recente documento que demarca o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. O mesmo DL desafia as escolas ao diálogo com os intervenientes educativos (alunos, famílias e professores) para uma maior flexibilidade na gestão curricular, dinamizando um trabalho interdisciplinar. Ainda Trindade (2018) afirma que o maior desafio das escolas portuguesas consiste “em contribuir para que as atividades que aí ocorram sejam culturalmente significativas” (p. 26). Tendo em consideração estes pressupostos, torna-se possível a gestão flexível do currículo. Apesar do currículo nacional ser uma base comum para todos, cada professor deve ser capaz de observar e adequar o currículo à sua turma e aos seus alunos individualmente, sempre numa perspetiva crítica e reflexiva.

Por outro lado, e tendo por base as OCEPE (ME, 2016) o currículo na educação de infância é considerado como um conjunto de “interações, experiências, atividades, rotinas e acontecimentos planeados e não planeados que ocorrem num ambiente educativo inclusivo, organizado para promover o bem-estar, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças” (p. 106). Todo este conjunto de princípios permite a construção de um currículo flexível para a infância, considerando as especificidades do grupo de crianças.

1.2. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Foi em 1986, com a homologação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, que se estabeleceu o regime de escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar. Esta lei veio conferir a igualdade de oportunidades no sucesso escolar inerentes aos conceitos de igualdade e direito à educação.

Mais tarde, com o surgimento da Lei-Quadro da EPE, Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro, esta valência passou a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica, embora sem

caráter obrigatório (Marchão, 2012). De acordo com o artigo 10.º deste documento, são objetivos da EPE os seguintes:

- a) Promover o desenvolvimento global da criança;
- b) Estimular para a inclusão;
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à educação;
- d) Desenvolver a expressão, a comunicação, a curiosidade e o pensamento crítico;
- e) Proporcionar condições de segurança e bem-estar à criança;
- f) Despistar as problemáticas para promover uma orientação adequada a cada situação.

Com base nestes dois documentos, houve a necessidade de elaborar um manifesto que orientasse a ação pedagógica dos educadores. Foram então aprovadas através do Despacho n.º 5220/97 as primeiras OCEPE, que vigoraram durante dezanove anos, até à saída do Despacho n.º 9180/2016 que aprovou as novas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar após a necessidade de reformular as orientações vigentes anteriormente.

As OCEPE (ME, 2016) consistem num documento de apoio à construção e gestão do currículo na educação de infância, sendo da responsabilidade do educador e em colaboração com os restantes membros do estabelecimento educativo, concretizá-lo. São apresentadas três Áreas de Conteúdo distintas: Área da Formação Pessoal e Social, que incide nos valores e nas atitudes; Área da Expressão e Comunicação, que engloba os domínios da Educação Física, Educação Artística, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Matemática; por fim, Área do Conhecimento do Mundo, com o intuito de sensibilizar para as Ciências.

Este documento permite apoiar os educadores de infância na reflexão sobre a sua prática e a sua intencionalidade pedagógica. Desta forma, as OCEPE não se apresentam como um programa para ser cumprido, mas sim uma “referência para construir e gerir o currículo, que deve ser adaptado ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo” (OCEPE, 2016, p. 13).

1.3. Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O 1.º CEB constitui-se como um nível de ensino obrigatório que corresponde a quatro anos de escolaridade: 1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos. O professor titular da turma é responsável pela

gestão integrada do currículo, sendo necessário assumir uma prática que promova a articulação dos saberes através da interdisciplinaridade, deixando de lado a fragmentação das disciplinas (Marchão, 2012). Este trabalho interdisciplinar deve consistir numa parceria com os professores coadjuvantes das outras áreas, nomeadamente das Expressões Artísticas. Deste modo, o professor tem o dever de perspetivar a aprendizagem global dos seus alunos, adequando o currículo às suas diferenças e características individuais (Magalhães, 2007 citado por Marchão, 2012).

Neste ciclo de ensino, os docentes têm como referência ao desenvolvimento da sua prática, os Programas que se destinam às várias disciplinas. Este currículo oficial, apesar de oferecer uma certa autonomia às escolas para a sua gestão, apresenta uma matriz curricular, por meio do DL n.º 176/2014 de 12 de dezembro, que prevê a carga letiva destinada a cada disciplina. Está estipulada a carga mínima de sete horas semanais para a área do Português e para a Matemática; três horas para a disciplina de Estudo do Meio; e para Expressão Plástica uma hora e trinta minutos. A organização destes tempos letivos deve ser efetuada autonomamente pelo docente, embora este tenha a obrigatoriedade de cumprir os tempos estipulados. Apesar disto, existe a possibilidade de promover a interdisciplinaridade entre as várias áreas com vista à formação integrada do aluno.

Relativamente ao Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (ME, 2015) cada ano de escolaridade estrutura-se em quatro domínios: Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática. Neste Programa estão expostos em cada domínio os conteúdos que deverão ser abordados. Por sua vez, e estando intimamente relacionados, nas Metas são apresentados os descritores de desempenho que permitem perceber o essencial do que deve ser aprendido, possibilitando uma melhor orientação ao docente na sua planificação, definindo as estratégias mais adequadas à sua turma.

Tendo em conta o Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico (ME, 2013) a aprendizagem da matemática deve ocorrer de forma sequencial e progressiva. Este programa subdivide-se em três domínios de conteúdo: Números e Operações, Geometria e Medida e Organização e Tratamento de Dados.

Tendo em conta a disciplina de Estudo do Meio, a Organização Curricular e Programas de Estudo do Meio (ME, 2004) apresenta-se como um programa aberto e flexível, sendo a função do docente recriá-lo à luz dos interesses e das necessidades dos seus alunos. Está organizado por blocos de conteúdos, sendo eles:

- a) Bloco 1 – À descoberta de si mesmo;
- b) Bloco 2 – À descoberta dos outros e das instituições;
- c) Bloco 3 – À descoberta do ambiente natural;
- d) Bloco 4 – À descoberta das inter-relações entre espaços;
- e) Bloco 5 – À descoberta dos materiais e objetos;
- f) Bloco 6 – À descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade.

Cada bloco está subdividido pelos quatro anos de escolaridade, sendo apenas o último bloco destinado aos 3.º e 4.º anos.

Quanto à Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Expressão e Educação, esta engloba as Expressões Artísticas nomeadamente, a Físico-Motora, a Musical, a Dramática e a Plástica. A sua organização apresenta-se por Blocos que se dividem pelos anos de escolaridade.

Perante este cenário, o professor do 1.º Ciclo tem a possibilidade e deve ser capaz de articular de um modo integrado e intencional todas as áreas disciplinares para uma formação global do aluno. Para tal, é fundamental que os docentes não fiquem apenas pela sua formação inicial, mas sim invistam na sua formação contínua para que acompanhem os passos evolutivos da sociedade, e consigam fomentar a emersão das potencialidades dos seus alunos.

1.4. Articulação na Transição da Educação Pré-Escolar para o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Uma Necessidade

A transição da EPE para o 1.º CEB deve ser feita cautelosamente pelos educadores de infância e os professores do 1.º CEB. Para tal, é necessário primeiramente, pensar nas crianças que irão sofrer um processo de transição, o que isso implicará nas suas vidas e, em segundo lugar, ser capaz de estabelecer uma relação de cooperação entre colegas de níveis de ensino distintos. Segundo Vasconcelos (2009) a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, quando definiu a EPE como a primeira etapa da Educação Básica, subentendeu que existe uma fronteira entre a EPE e o 1.º CEB, o que por sua vez pressupõe a necessidade de existir uma comunicação e articulação nessa passagem.

Neste mesmo contexto, as OCEPE (ME, 2016) consideram que esta transição irá preocupar os docentes e as famílias e serão eles os responsáveis por transmitir um pensamento positivo à criança, que por vezes está receosa da mudança, procurando ser encarada como uma

nova oportunidade para que a criança cresça e alcance novas aprendizagens. Citando Vasconcelos (2009) “Assegurar que cada transição seja bem-sucedida é fundamental e significativo para o bem-estar social e emocional da criança, mas, simultaneamente, importante para o seu desempenho cognitivo” (p. 50).

De acordo com Marchão (2012) a EPE consiste no local privilegiado para a criança ser educada e, não apenas para prepará-la para o nível seguinte. O educador deve criar condições para uma educação global que permita à criança a construção de um conjunto de competências que lhes serão imprescindíveis ao longo do seu percurso escolar. Assim sendo, nas OCEPE (ME, 2016) estão esclarecidas as competências que a criança deverá desenvolver na EPE, sendo que estas possibilitarão a construção de condições para o sucesso na transição para o 1.º ano, num cenário, sempre, de continuidade. Todavia, isso não significa que os educadores devam adotar estratégias de aprendizagem utilizadas no 1.º Ciclo, pois existem intenções pedagógicas distintas. Por outro lado, ambas procuram a construção de um saber que deve ter como pressuposto a interligação das diferentes áreas de conteúdo ou disciplinares (Serra, 2004).

Capítulo II – Qualidade na Educação: Um Desafio para os Agentes Educativos

De acordo com Formosinho (2013) “os professores são os que nunca saem da escola” (p. 18). Primeiramente desempenham o papel de aluno, contactando muitas vezes com um ambiente educativo marcado por uma cultura transmissiva, o que apela à construção de um padrão profissional baseado no individualismo, distanciando-se do ambiente cooperativo com os colegas. Porém, esta prática tradicional deve ser invertida, pois o docente assume um papel de grande relevância na educação das crianças, tendo a responsabilidade de alargar fronteiras, no sentido de aproximar a comunidade educativa para colaborar na aprendizagem dos alunos, numa perspetiva consciente e integrada.

Podemos afirmar a profissão docente como a pedra basilar da educação, sendo considerada a mais “universal, fundamental, pessoal e moral” (Monteiro, 2017, p. 299). Universal no sentido de que a escola é de frequência obrigatória; fundamental porque as profissões, no geral, necessitam dos docentes para a transmissão dos conhecimentos úteis à sua prática; moral, pois contribui para o desenvolvimento da personalidade das crianças; e pessoal porque interage diretamente com os alunos, estabelecendo uma relação interpessoal.

Assim, importa compreender e refletir sobre a prática docente e a sua interação com a família de modo a assegurar a qualidade na educação.

2.1. O Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O DL n.º 241/2001 de 30 de agosto estipula o Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância e do Professor do 1.º CEB. Tendo em conta o documento, o educador deve possuir competências que fomentem o desenvolvimento da criança a nível social, intelectual e afetivo. Deverá organizar o espaço e os materiais numa organização temporal, conferindo às crianças segurança e bem-estar. Quanto ao ambiente educativo este deve ser estimulante à aprendizagem, baseando-se na relação afetiva e na valorização da criança, contributos necessários para a sua autonomia e motivação para aprender.

Ainda aborda a questão da gestão do currículo pelo professor do 1.º CEB, tendo em conta a escola inclusiva. Cabe ao professor organizar, desenvolver e avaliar todo o processo de ensino-aprendizagem com base na análise das situações. Em relação à integração do currículo, compete ao professor promover competências sociais aos alunos, assim como aprendizagens nas diversas áreas curriculares, nomeadamente na Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Sociais e da Natureza, e ainda na Educação Física e na Educação Artística.

O docente deve ser um mediador da aprendizagem, uma pessoa de valores, com capacidades investigativas, reflexivas e críticas. Todas estas competências serão fundamentais à qualidade da prática docente. Associada a esta ideia, os docentes devem ainda colaborar uns com os outros, procurando a eficácia na sua intervenção pedagógica sendo um dos pontos essenciais do seu perfil. De acordo com Hargreaves (n.d.) citado por Morgado (2004) a verdadeira cooperação entre professores é aquela que se baseia no voluntariado, na espontaneidade, na orientação e na continuidade do espaço e do tempo. A consequência deste trabalho será positiva, pois os professores passam a estar mais confiantes e seguros quanto às suas capacidades. Assim, “o trabalho colaborativo é uma estratégia central para a melhoria da escola, ajudando a quebrar o isolamento que tem caracterizado o trabalho dos professores” (Caldeira, Paes, Micaelo & Vitorino, 2004, p.10).

Posto isto, é possível constatar que o educador/professor não deve descuidar-se das suas responsabilidades, devendo criar condições que favoreçam aprendizagens ativas e dinâmicas às crianças/alunos.

2.1.1.O Professor como Mediador, Reflexivo e Investigador: Uma Prática de Qualidade

Como anteriormente foi enunciado, é exigido ao docente um conjunto de competências indispensáveis à sua prática profissional. Neste sentido, Roldão (2006) define que “a competência, uma vez adquirida, não se esquece nem se perde” (p. 21), mas é possível ampliá-la e consolidá-la. Estas são adquiridas ao longo da vida do indivíduo, e os currículos destinam-se a “tornar-nos mais capazes de exercer competências” (p. 20).

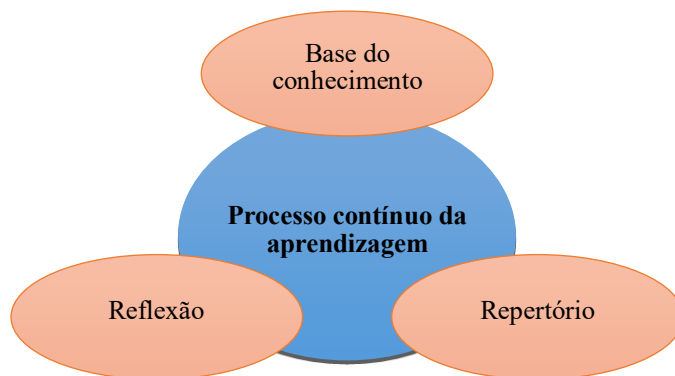
Deste modo, para o exercício da profissão, Pérez (2009) considera um conjunto de qualidades que o docente deve ter. São elas: “saber ouvir, oferecer disponibilidade, saber fazer o seu trabalho, ser competente, ter motivação, uma atitude mental positiva e, sobretudo, uma metodologia precisa” (p. 23).

O professor como mediador, implica a adoção de uma metodologia precisa, delineando estratégias pedagógicas específicas e disponibilizando as ferramentas necessárias à construção do conhecimento do próprio aluno. O professor mediador refuta o professor tradicional: não ensina os alunos, mas oferece oportunidades de aprendizagem.

Já Arends (1997) defendia que os docentes se orientam pelo conhecimento que possuem, tendo em conta um repertório de práticas que incluem estratégias e procedimentos

úteis para o desenvolvimento da sua ação educativa. Aqueles que são considerados eficientes, têm a capacidade de refletir sobre o trabalho que estão a desenvolver e, conscientemente, procuram a formação contínua.

Figura 1 – Perspetiva do ensino eficaz



Fonte: Adaptado de Arends (*Aprender a Ensinar*, 1997, p. 10)

Tendo em conta a minha participação em diversas conferências, é atual o debate sobre as competências do professor do século XXI que passa, essencialmente, pela mediação que exerce na sala de aula, através da disponibilização de ferramentas essenciais para a construção do conhecimento dos discentes. A reflexão que o professor deve exercer antes, quando planifica, mas também depois de colocar em prática o que planificou ou, porventura, o que surgiu no contexto sem estar planeado, deve ser uma prática diária. Não esquecer que o docente deve ser um investigador para oferecer à sua prática, qualidade. Isto verifica-se pelo facto da formação inicial não ser suficiente para manter uma prática educativa de excelência. Esta pesquisa constante permitirá ao professor abrir novas portas ao conhecimento e inovar numa sociedade em constante mudança (Couvaneiro & Reis, 2007).

Neste sentido, Alarcão e Roldão (2009) citados por Marchão (2012) também apresentam esta emergência do professor como ser reflexivo e crítico, atuando numa ideia de escola para todos mas atendendo às individualidades de cada aluno. Também Freire (2012) considera que “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p.49). Assim, a reflexão permite compreender se as situações pedagógicas criadas contribuíram para a aprendizagem dos alunos, refazendo se necessário, novos caminhos de aprendizagem.

2.1.2. A Importância da Planificação e da Avaliação na Prática Pedagógica

Quanto à EPE, e tendo em conta o DL n.º 241/2001 de 30 de agosto, o educador desenvolve o currículo tendo por base as OCEPE e, neste contexto, deve considerar a planificação, a organização e a avaliação do ambiente educativo. Para uma intervenção de qualidade, o educador de infância deve observar o seu grupo de crianças de modo a elencar os interesses e as necessidades individuais que serão tidas em conta na planificação das atividades. A intencionalidade educativa está sempre presente na hora de observar, registar e avaliar. Esta pretende “atribuir um sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (ME, 2016, p. 13).

Nesta mesma fonte, são apresentadas dicas para a avaliação neste ciclo. A avaliação permite ao educador recolher informações que serão úteis ao desenvolvimento da sua prática. É importante registar os progressos da criança, pois uma vez que a avaliação não se constitui quantitativa, é uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem.

Mais concretamente no 1.º CEB e, de acordo com Clark e Perterson (n.d.) citados por Zabalza (2001) subsistem dois modos de conceber a planificação. Primeiramente, a planificação é vista como uma atividade mental em que o docente pensa nos meios que utilizará para que os alunos atinjam determinado objetivo (por exemplo, utilizar jogos didáticos para consolidar um determinado conteúdo). Num segundo plano, os professores desenvolvem passos mais concretos no desenvolvimento da planificação, esclarecendo os objetivos específicos, as estratégias a adotar e as formas de avaliar todo esse processo.

Arends (1997) já considerava que quando a planificação é bem realizada, os acontecimentos sucedem de uma forma natural, sequencial e articulada, não existindo por parte dos alunos a noção das transições feitas entre as várias disciplinas. Importa referir que a planificação deverá ser flexível, na medida em que, se porventura, surgir uma situação que não está planeada, mas que será promotora de aprendizagem, o docente deverá permitir esse momento.

Indissociável à planificação está a avaliação que permite o acompanhamento de um processo e reorientá-lo, se necessário, no sentido que se pretende (Roldão, 2006). Para Morgado (2001) a avaliação é o instrumento principal para regular a prática educativa, permitindo “mudar e melhorar, para prosseguir mais além” (Couvaneiro & Reis, 2007, p. 22).

Lopes e Silva (2012) consideram ainda que a avaliação formativa permite o melhoramento da aprendizagem do aluno, qualitativamente, havendo a possibilidade de

adequar o ensino às suas dificuldades. Logo, e de acordo com Perrenoud (2003) esta avaliação “ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar” (p. 173). De um modo ativo e participativo, os alunos e os professores envolvem-se neste processo contínuo de recolha de dados sobre a aprendizagem (Lopes & Silva, 2012).

Figura 2 – Avaliação Formativa



Fonte: Adaptado de Lopes e Silva (*50 técnicas de avaliação formativa*, 2012, p. 14)

De acordo com a figura anterior e citando Lopes e Silva (2010) a avaliação formativa pode compreender três momentos: antes, durante e depois. O primeiro momento pretende diagnosticar os conhecimentos prévios do aluno para melhor planear o processo; o segundo momento, consiste no processo de aprendizagem dos alunos de um modo diferenciado, verificando as dificuldades para reorientar o trabalho; por fim, mas não menos importante, o terceiro momento consiste em fazer um balanço das aprendizagens e reorganizar as atividades tendo em conta as necessidades individuais.

Em suma, a planificação e a avaliação são dois métodos que para além de serem reguladores do processo educativo, encontram-se profundamente interligados. Baseando-se nestes dois conceitos, o docente entra numa ação em espiral no sentido de que planifica as aulas, avalia o processo e reorienta a sua prática através de uma nova planificação, tendo em conta a avaliação que efetuou.

2.1.3. A Interdisciplinaridade: Um Desafio

Durante as três práticas pedagógicas realizadas, a interdisciplinaridade foi sempre tida em conta no momento da planificação bem como na intervenção prática em contexto de sala de aula. Então, o que significa interdisciplinaridade? A interdisciplinaridade implica, inevitavelmente, duas ou mais disciplinas em interconexão (Maingain & Dufour, 2008). Paviani (2004) considera que o seu principal objetivo é o de findar as barreiras entre as disciplinas e aproximá-las. Assim, está subjacente que as disciplinas não devem ser segmentadas e devem obedecer aos critérios de combinação e articulação, tornando o ensino-aprendizagem mais dinâmico e significativo. São os próprios docentes que têm a iniciativa de aplicar a interdisciplinaridade na sua prática, proporcionando experiências mais ricas e saberes interdisciplinares aos alunos (Pombo, 2004).

Indo mais além, Maingain e Dufour (2008) consideram que aquando a aplicação em contexto de sala de aula desta dinâmica interdisciplinar, haverá a oportunidade de os alunos adquirirem os saberes de um modo estruturado que irá permitir a transferência dos conhecimentos em qualquer contexto/situação e ainda, atualizá-los sempre que necessário.

Em suma, na Educação de Infância esta conexão das áreas e dos saberes acontece naturalmente. Já no 1.º CEB, o professor deve ser capaz de articular todas as disciplinas de um modo integrado, tendo em conta os objetivos, as estratégias, os materiais, o tempo e o espaço como elementos cruciais na organização do ambiente educativo. Para que este planeamento ocorra, é indispensável o conhecimento da turma, estando alerta para as suas motivações, interesses e necessidades individuais. A interdisciplinaridade poderá permitir que o aluno não se aperceba que está a trabalhar uma determinada área que não gosta tanto, porque esta estará a ser explorada em simultâneo com outra disciplina.

2.2. A Escola e a Família: Dois Agentes Indissociáveis

“A Família é a instituição primeira e permanente da vida, onde se nasce, se processa o crescimento e se constrói um projecto de vida autónomo” (Nunes, 2004, p. 33). Daqui decorre a ideia de que os pais são os primeiros educadores da criança, a denominada educação primária que, de acordo com Palacios e Pablos (2003) citados por Nunes (2004) são transmitidas características básicas do ser humano como o afeto, a interação social e os valores.

No entanto, a família deve trabalhar cooperativamente com a escola, desde a entrada da criança na instituição educativa. Tendo em conta o DL n.º 15/2007 de 19 de janeiro, está

estipulada a colaboração entre a família e a escola como um direito, caracterizando-a como uma cooperação ativa. Assim, a escola e a família são os agentes educativos mais importantes para o desenvolvimento da criança/aluno pois, detêm um papel privilegiado e imprescindível (Nunes, 2004). Ambas têm responsabilidades diferenciadas, mas também, outras que são muito próximas. Daqui surge a importância da sua cooperação, com vista ao progresso do aluno.

Mayer (2009) menciona a importância do diálogo entre a família e a escola, pelo que a criança não tem repartições estanques e o seu bem ou mal-estar em casa irá repercutir-se na escola e vice-versa. No nosso país, por vezes, há uma falta de compreensão por parte dos pais no que respeita ao papel docente, porque não compreendem a sua função e desvalorizam-na. Contudo, a escola deve organizar-se de maneira a estabelecer um diálogo vivo com a família durante o ano letivo e não só apenas aquando a entrega da avaliação dos alunos. Em resumo, a relação entre a escola e a família constitui uma parceria assente num objetivo fundamental: o sucesso educativo da criança/aluno.

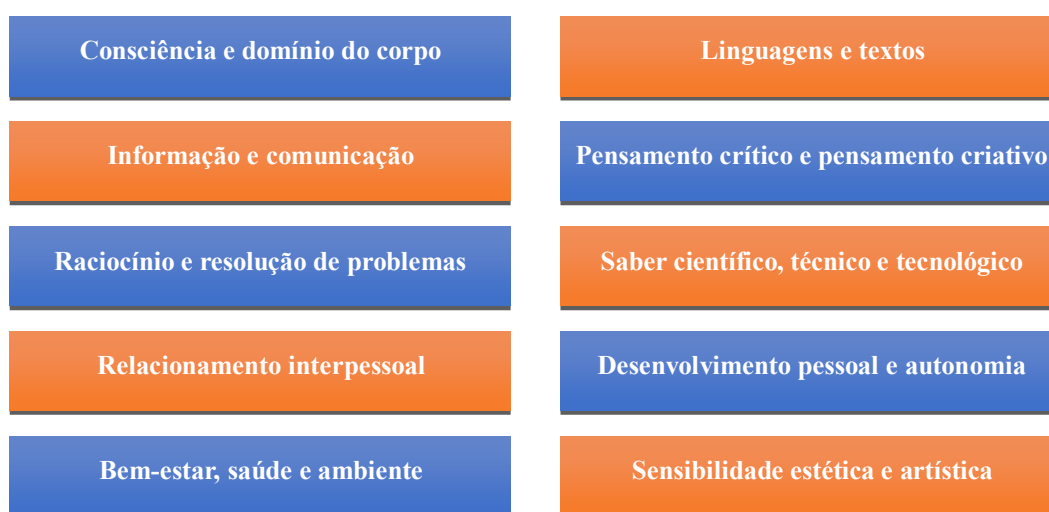
2.3. O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

O aluno deve estar consciente do seu papel na sala de aula e deve ser estimulado pelo professor para desempenhá-lo da melhor forma (Valadares & Moreira, 2009). Assim, o aluno deve assumir um papel ativo, de pesquisa, intencional, dialogante e reflexivo como podemos compreender de seguida:

- a) Aluno ativo – através da procura de conhecimento, por mediação do professor, aprendendo através da descoberta;
- b) Aluno pesquisador – assumir uma atitude constante de procura do conhecimento e não estar à espera que o professor lho transmita;
- c) Aluno intencional – compreender os objetivos a que está proposto e trabalhar no sentido de alcançá-los;
- d) Aluno dialogante – participar no diálogo seja em grande grupo ou em pequenos grupos no trabalho cooperativo;
- e) Aluno reflexivo – refletir sobre o que aprendeu, articulando os conhecimentos e olhar criticamente para as decisões que tomou ao longo do processo de aprendizagem.

Mais recentemente, foi homologado pelo Ministério da Educação o Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, que serve de apoio às instituições educativas para o planeamento, a realização e a avaliação dos seus alunos. É, portanto, mais uma ferramenta útil para o trabalho dos docentes. Através da análise deste documento é possível analisar o que se espera dos jovens aquando a saída da escolaridade obrigatória. A capacidade de analisar e refletir sobre a realidade; tomar decisões no dia-a-dia; ser livre, autónomo e responsável; aptidão de lidar com a mudança; ser criativo e competente no trabalho colaborativo; conhecer e respeitar os princípios pela qual a sociedade democrática se rege; respeitar os outros e rejeitar a discriminação são algumas das competências que os alunos têm de desenvolver ao longo do seu processo educativo (ME, 2018). Ainda são descritas as Áreas de Competências que o indivíduo deve possuir para uma ação efetiva em contextos diversificados.

Figura 3 – Áreas de Competências



Fonte: Retirado do Site Oficial do Ministério da Educação (2018)

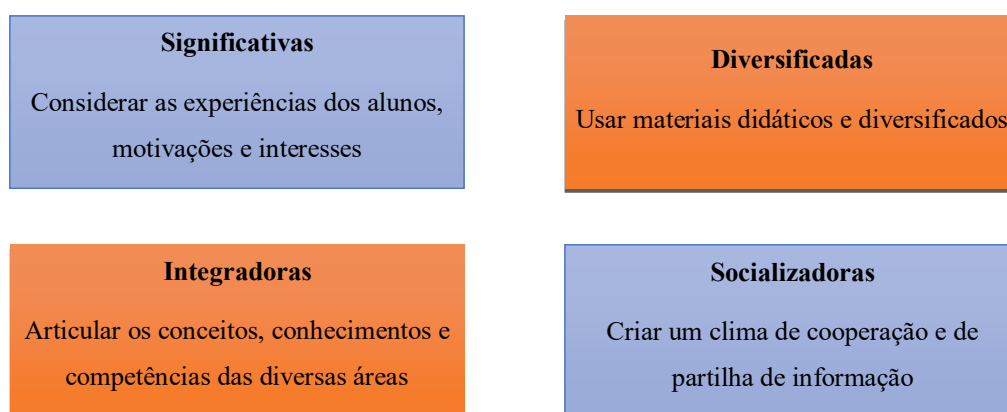
Assim, considero que o educador de infância e o professor do 1.º CEB têm um papel determinante na formação das crianças, com vista à aquisição das competências necessárias aquando a sua saída da escolaridade obrigatória, que lhes serão fundamentais ao longo da vida em sociedade.

Capítulo III – Pressupostos Metodológicos Inerentes à Prática Pedagógica

Este capítulo surge com base nas intervenções pedagógicas realizadas na EPE e no 1.º CEB, sustentando teoricamente a prática realizada nestes contextos, tendo em conta as necessidades e as motivações das crianças/alunos.

Considerando que o docente desempenha um papel fulcral na aprendizagem das crianças/alunos, este é o agente educativo que identifica e desperta, por meio de um processo didático-pedagógico, o seu desenvolvimento global. É, então, como já foi referenciado, um mediador no ensino-aprendizagem dos alunos para que adquiram conhecimento e desenvolvam capacidades que sozinhos não conseguiriam (Balacho & Coelho, 2001). Neste sentido, Morgado (2001) realça que as aprendizagens devem ser significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras.

Figura 4 – Características da aprendizagem



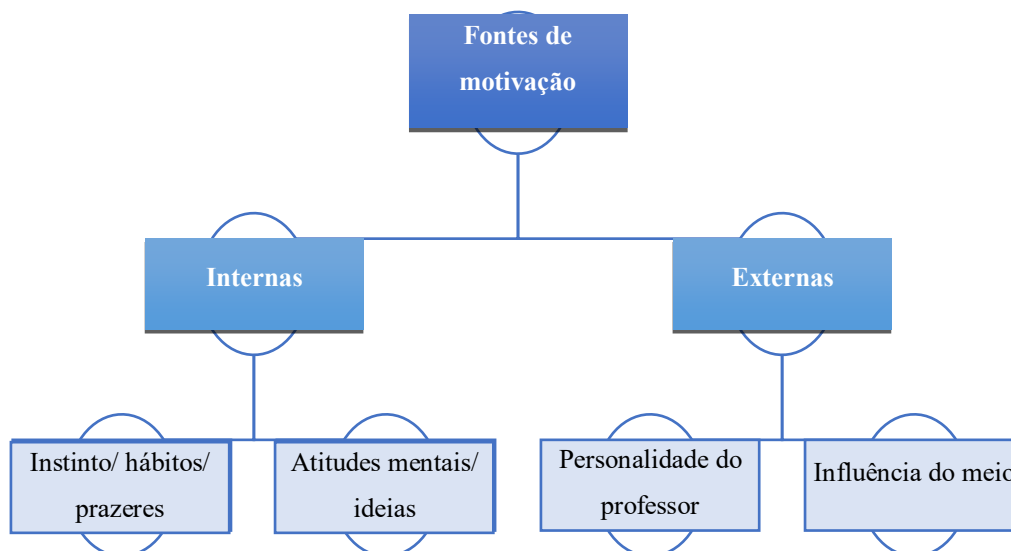
Fonte: Adaptado de Morgado (*A Relação Pedagógica*, 2001, p. 72)

3.1. O Papel da Criança no Processo de Ensino-Aprendizagem

A motivação foi um fator tido em consideração ao longo das minhas práticas, porque permite despertar, orientar e condicionar o processo de aprendizagem. Assim, para que as crianças tenham um papel ativo na sua aprendizagem, considero que devem estar motivadas/predispostas para esse fim, pois “Pela motivação, consegue-se que o aluno encontre motivos para aprender, para se aperfeiçoar e para descobrir e rentabilizar capacidades” (Balacho & Coelho, 2001, p. 17). A motivação tem duas fontes: internas e externas, significando que não só depende do próprio indivíduo como do contexto e de outros

intervenientes. Assim, surge a relevância do papel do docente na criação de condições para que a motivação da criança surja como facilitador da aprendizagem.

Figura 5 – Fontes de motivação



Fonte: Adaptado de Balancho e Coelho (*Criatividade na Relação Pedagógica: Conceitos e Práticas*, 2001, p.17)

Por sua vez, Estanqueiro (2014) refere que a motivação de querer estudar é “o primeiro segredo do sucesso escolar” (p. 9). Assim, é fundamental que a criança esteja motivada para aprender. Neste caso, será essencial que as atividades desenvolvidas lhe confirmem significado.

Por outro lado, os conceitos inerentes à pedagogia participativa como a aprendizagem ativa e significativa e o modelo curricular High/Scope, colocam a criança no centro da sua própria aprendizagem, como poderemos constatar de seguida. Ainda é possível ler no preâmbulo das OCEPE, no texto escrito pelo Secretário de Estado da Educação, João Costa, que as crianças são “chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens, em que o método de projeto e outras metodologias ativas são usadas rotineiramente, em que se pode circular no espaço de aprendizagem livremente” (ME, 2016, p. 4). Logo, a criança deve assumir um papel ativo e interventivo no seu processo de aprendizagem.

3.1.1. Aprendizagem Ativa e Significativa

A aprendizagem ativa já era considerada por Taylor e Brickman (1991) como um ato da criança realizar as suas escolhas, ter acesso a materiais diversificados e o poder de manuseá-los livremente. Mais tarde, Hohmann, Banet e Weikart (1995) apresentam o mesmo tipo de aprendizagem como aquela que é iniciada e executada pela pessoa que está a aprender, uma vez que a aprendizagem não decorre da transmissão, mas sim da própria descoberta.

No contexto da EPE, para que a aprendizagem ativa decorra em plenitude, é fundamental a presença dos seguintes elementos: escolha; material; manuseamento; linguagem; e apoio (Taylor & Brickman, 1991).

Figura 6 – Elementos da aprendizagem ativa

Escolha	Material	Manuseamento	Linguagem	Apoio
A criança escolhe o que faz na sala durante o seu dia	A criança escolhe os materiais que estão disponíveis para utilizá-los	Os objetos são manuseados livremente	A criança descreve o que está a fazer	As soluções que a criança apresenta devem ser reconhecidas e encorajadas pelo adulto e pelas restantes crianças

Fonte: Adaptado de Taylor e Brickman (*Aprendizagem Activa*, 1991, p. 47)

Hohmann e Weikart (2003) referem que a “aprendizagem pela ação é definida como a aprendizagem na qual a criança através da sua ação sobre os objectos e da sua interacção com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (p. 22). A ideia de que só a criança consegue desenvolver-se no sentido de alcançar conhecimentos é uma ideia central da aprendizagem pela ação. Daqui surge a importância das experiências vividas.

As crianças, neste modelo de aprendizagem, terão salvaguardado os seus interesses, sendo que, estarão, à partida, mais interessadas no que estão a fazer, conseguindo aprender mais e melhor nesse ambiente. O papel interventivo da criança na aprendizagem ativa, leva a que as aprendizagens sejam significativas. Para que tal ocorra, é indispensável que as atividades desenvolvidas confirmem às crianças algum significado, permitindo a compreensão do seu propósito e da sua aplicação no contexto real, ou seja, têm de compreender a sua utilidade.

A teoria da aprendizagem significativa foi criada por Ausubel, devendo ser valorizados os conhecimentos prévios das crianças, para que, por meio da procura/descoberta e das experiências, haja a aquisição de conhecimentos. Citando Jesus e Silva (2004) os organizadores prévios apresentados por Ausubel permitem que o educador manipule a estrutura cognitiva da criança para que um novo conceito seja criado a partir daquele que esta já possui. Esta estratégia pretende apresentar novos conceitos com base na sua ideia mais geral, indo detalhando-os de um modo progressivo. De acordo com Moreira e Buchwertz (1987) citados por Jesus e Silva (2004) a abordagem ausubeliana propõe o ensino de um conteúdo “começando pelo "geral" e, progressivamente, chegar ao "particular", mas é verdade também que se devem fazer constantes referências ao "geral" para não perder a visão do todo e para elaborar cada vez mais o "geral"” (p. 6).

Uma das responsabilidades do educador neste contexto é a de organizar um ambiente educativo que encoraje a criança para o desempenho de um papel ativo nas brincadeiras/atividades que desenvolve, com vista a uma aprendizagem mais significativa e, conseqüentemente, mais duradoura. Daqui emerge o Modelo Curricular High/Scope em que “os componentes da aprendizagem activa orientam todo o tipo de experiências e de actividades em que os adultos e as crianças se envolvem durante o tempo em que estão juntos” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 56), como poderemos compreender no próximo tópico.

3.1.2. Modelo Curricular High/Scope

O Modelo Curricular High/Scope foi implementado na década de 1960 por David Weikart, um profissional de psicologia que trabalhou com crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Este modelo tinha como conjectura a aprendizagem pela ação e refutava a aprendizagem por repetição e memorização. Desencadeia-se então, a Fase Compensatória deste Modelo que previa o desenvolvimento intelectual da criança (Oliveira-Formosinho, 2007a).

Ainda com base no mesmo autor, numa fase posterior, Piaget foi uma personalidade que contribuiu para o surgimento da Orientação Cognitivista. O fundamental nesta fase seria a definição do papel do educador como promotor do desenvolvimento psicológico das crianças para que a transição entre cada estágio de desenvolvimento fosse favorável. Não obstante, a rotina diária deveria ser estabelecida de uma forma clara e estável.

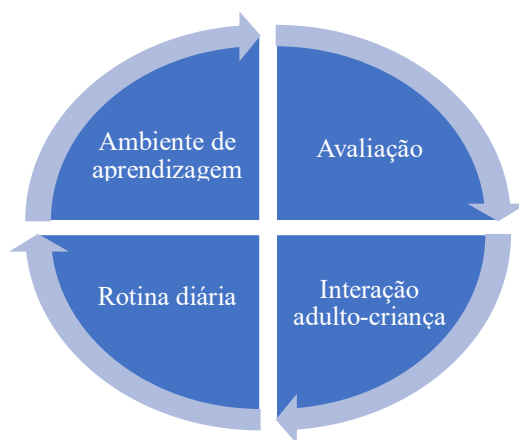
No início da década de 70, o High/Scope entra na terceira fase com uma organização das atividades baseadas nas Experiências-Chave que decorrem do ambiente educativo estimulante, preparado previamente pelo educador.

Neste momento, este Modelo Curricular encontra-se numa quarta fase, onde a criança é o centro da ação, traduzindo-se no seu poder de iniciativa e decisão e, o educador é o promotor do ambiente propício dessa aprendizagem. Ainda assim, deve observar a ação das crianças e apoiá-las quando necessário (Oliveira-Formosinho, 2007a). Marchão (2012) confirma esta mesma ideia, complementando que, o educador observa, planifica, documenta, avalia e interpreta as ações individuais e do grupo, compreendendo e indo ao encontro dos seus interesses e necessidades.

De acordo com Oliveira-Formosinho (2007a) o *Perfil de Implementação do Programa* consiste num modelo de avaliação, desenhado para observar e registar, avaliar e refletir o projeto decorrente na sala de atividades, apoiando-se no ambiente físico, rotina diária, interação adulto-criança e adulto-adulto. Não esquecer que tudo isto acontece com vista à promoção da autonomia e do desenvolvimento das crianças.

O Modelo Curricular High/Scope apresenta na Roda da Aprendizagem, criada por Hohmann e Weikart (2003) os princípios curriculares pelo qual o educador deve reger a sua prática, considerando que este processo é cíclico e exige ao profissional da educação um planeamento, ação e reflexão conscientes com vista ao desenvolvimento saudável e sustentável do seu grupo de crianças.

Figura 7 – A Roda da Aprendizagem High/Scope

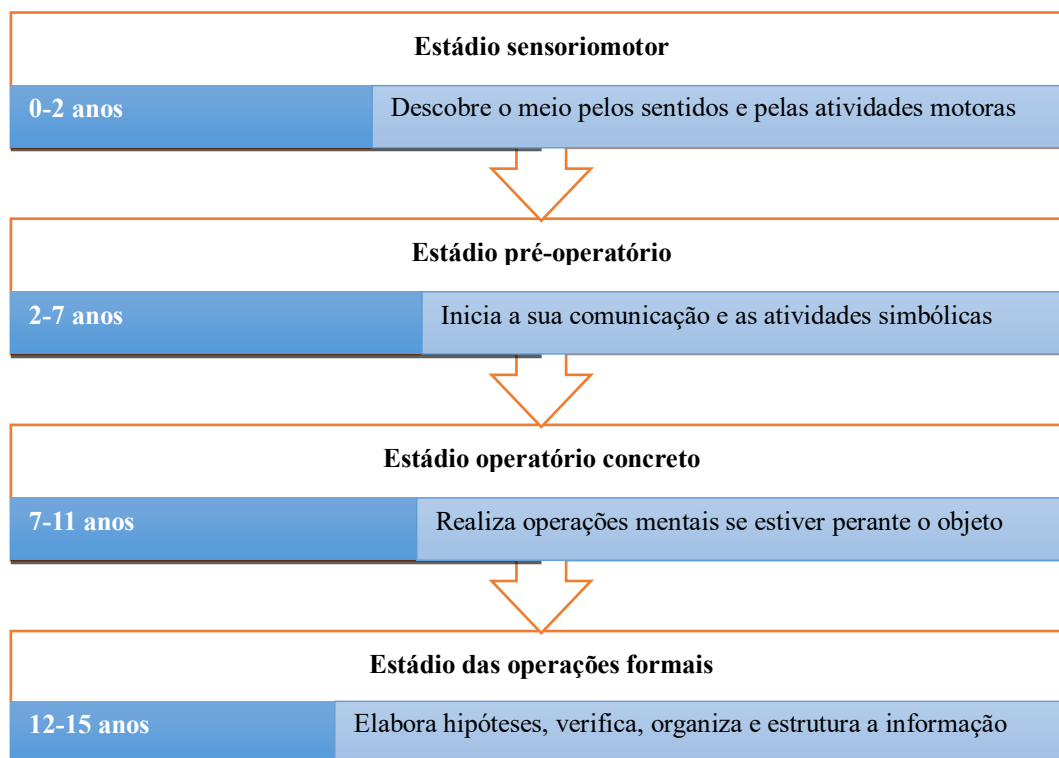


Fonte: Adaptado de Hohmann e Weikart (*Educar a Criança*, 2003, p. 6)

Assim, são imergentes num quadro de aprendizagem pela ação, a interação do adulto com a criança que deve basear-se num clima positivo, de confiança e de bem-estar. O educador conduz a sua ação de modo a que a criança se sinta confiante e aprenda pela sua descoberta. O ambiente físico onde decorre toda a ação pedagógica deve ser estruturado de acordo com os objetivos que se pretende alcançar, selecionando e preparando os materiais adequados à realização das atividades. A rotina diária é fundamental na medida em que “permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia pré-escolar” (p. 8). Por fim, a avaliação é feita através do registo daquilo que o adulto observa ao longo do dia, apontando o que a criança verbaliza e realiza.

Segundo Marchão (2012) esta abordagem conta com os pilares construtivistas e interacionistas com base nas influências de Piaget e Vigotsky. A visão construtivista compreende que o indivíduo aprende por meio do papel ativo que assume e da exploração, conferindo significado através da experiência. A aprendizagem ocorre em virtude de um pensamento independente, criativo e crítico. Jean Piaget definiu quatro estádios de desenvolvimento pelos quais as crianças passam: estádio sensoriomotor; estádio pré-operatório; estádio operatório concreto e estádio das operações formais (Lebrun, 2008).

Figura 8 – Estádios de desenvolvimento da criança



Fonte: Adaptado de Lebrun (*Teorias e Métodos Pedagógicos para Ensinar e Aprender*, 2008, p. 113-114)

Fazendo uma abordagem mais profunda ao estágio pré-operatório, que se adequa às crianças com idades correspondentes à EPE, é notória a evolução entre o estágio anterior e este. Neste momento a criança vive no imaginário, confundindo a realidade com a fantasia. É neste sentido que o jogo simbólico surge como uma das características mais marcantes desta fase, onde as crianças através de um dado objeto dão-lhe funções distintas/diferentes da realidade, por exemplo, um cabo de vassoura poderá ser transformado num cavalo. É nesta fase que a criança ainda se assume como o centro de tudo - o egocentrismo, caracterizado pela irreversibilidade que diz respeito ao seu pensamento de que todos pensam em si (Biaggio, 1976).

Por outro lado, o interacionismo defende que os fatores biológicos e culturais têm um papel proativo na aprendizagem da criança. Deste modo, verifica-se que o contexto social, histórico e cultural da criança não são dissociáveis do seu processo de aprendizagem. A introdução do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal por Vigotsky consiste na

distância entre o nível de desenvolvimento da criança e o nível máximo que ela pode alcançar sob orientação do adulto (Marchão, 2012). Segundo Lebrun “é delimitada, por um lado, pela tarefa mais difícil que o indivíduo pode empreender sozinho e, por outro, pela tarefa mais difícil que o indivíduo pode desempenhar com a ajuda de alguém” (p. 133).

De acordo com o mesmo autor e para finalizar, existe uma diferença entre as ideias de Piaget e Vigotsky: enquanto que para Piaget as interações que a criança estabelece com o meio são essencialmente físicas, para Vigotsky, estas constituem-se num suporte relacional significativo para a aprendizagem.

3.2. A Diferenciação Pedagógica: Um Desafio para a Inclusão

São preocupações atuais da escola e dos professores, fazer desta um local de inclusão, tendo em conta as características individuais de cada aluno bem como a promoção da diferenciação pedagógica na sala de aula. Citando Alves (2004) os conceitos de diferenciação, adequação e flexibilização devem estar inerentes à prática do professor do 1.º CEB. Assim sendo, há a pretensão de criar várias possibilidades para o percurso de aprendizagem dos alunos, diferenciando-o através da implementação de estratégias e adequação das situações para que a aprendizagem ocorra. Tomlinson (2008) afirma que “O ensino diferenciado exige que o professor perceba que as salas de aula deverão ser locais privilegiados de ensino e aprendizagem e que nenhuma prática é boa a não ser que funcione a nível individual” (p. 35). Isto quer dizer que no contexto de sala de aula, a planificação das atividades deve assumir as dificuldades individuais dos alunos. Nesta questão Morgado (2003) argumenta ainda que o professor deve possibilitar diversas experiências de aprendizagem, pois se os alunos realizarem as mesmas tarefas com o mesmo grau de complexidade, estas não serão desafiantes para os alunos que têm maior ou menor competência.

O conceito de ensino diferenciado é muito mais complexo do que aquilo que pode parecer à primeira vista (Perrenoud, 2000). Se assim não o fosse, os especialistas já teriam inventado e apresentado “pedagogias diferenciadas “prontas para uso”” (p. 59). Tomlinson e Allan (2001) referem também que o ensino diferenciado assenta na capacidade de responder às dificuldades dos alunos. Como tal, este tipo de ensino tem como base os princípios da diferenciação que são eles: atividades adequadas; flexibilização dos grupos de trabalho; e, avaliação para refletir e reajustar o processo de intervenção. Estes instrumentos são essenciais

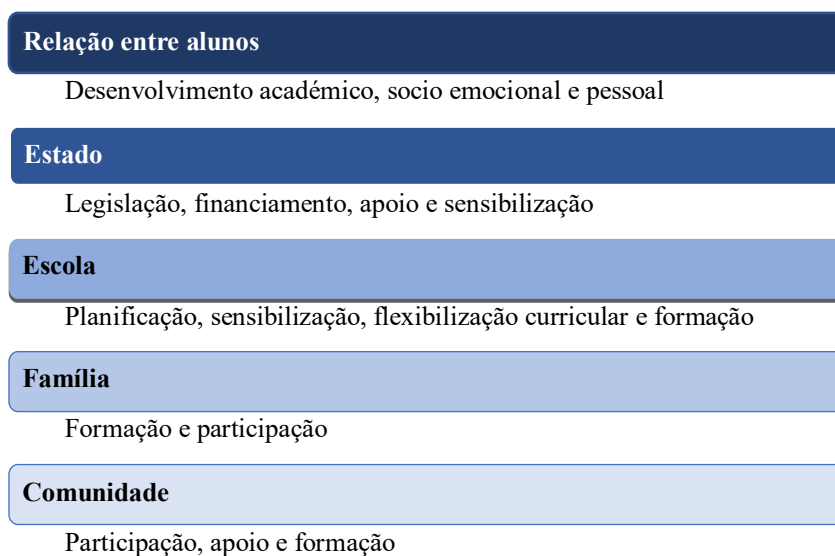
para promover o sucesso individual, assim como o da turma. Neste sentido, este é um processo constante, reflexivo e cíclico.

No entanto, e de acordo com Tomlinson e Allan (2001):

A diferenciação não pressupõe tarefas diferentes para cada aluno, mas apenas uma gestão flexível e adequada dos desafios a propor aos alunos, face à complexidade das tarefas, às propostas de trabalho e aos modos de expressão da aprendizagem, permitindo que os vários tipos de alunos possam entender o processo de aprendizagem, na generalidade, como um processo significativo e gratificante (p. 21).

Não obstante, o sucesso de uma escola inclusiva não depende só do professor, mas sim, de todos aqueles que intervêm no processo educativo das crianças. Santos (2007) defende esta ideia, referindo que “Para o sucesso do sistema inclusivo é necessária a convergência de um conjunto de responsabilidades que devem ser assumidas pelas várias entidades envolvidas” (p. 50).

Figura 9 – Responsáveis pelo ensino inclusivo



Fonte: Adaptado de Correia (1997) citado por Santos (2007) (*Comunidade Escolar e Inclusão. Quando todos Ensinam e Aprendem com todos*, p.50)

As questões da inclusão já são debatidas desde o final do século passado. Com a Declaração de Salamanca anunciada pela Unesco em 1994, tornou-se clara a necessidade de

um modelo escolar inclusivo, ajustado a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sensoriais, linguísticas ou outras. É da responsabilidade da escola, como entidade educativa, considerar a educação de todos os alunos de forma a encontrar respostas e soluções relativas ao processo de ensino-aprendizagem. Assim, garantirá a todas as crianças uma educação igualitária e de qualidade.

O DLR n.º 33/2009/M de 31 de dezembro estabelece a política integrada e transversal de educação especial, transição para a vida adulta e reabilitação das pessoas com deficiência na Região Autónoma da Madeira (RAM). Para garantir a inclusão, a educação especial organiza-se de acordo com as necessidades de cada criança, adequando a organização e o funcionamento das instituições. Mais recentemente, foi publicado o DL n.º 54/2018 de 6 de julho que estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto uma dinâmica para responder às necessidades e às potencialidades de cada aluno. Tendo em conta o mesmo DL, os princípios da educação inclusiva são os seguintes:

- a) Educabilidade universal – todas as crianças têm capacidade para aprender;
- b) Equidade – todas as crianças/alunos têm de ter acesso aos apoios necessários para aprender;
- c) Inclusão – direito ao acesso e à participação nos mesmos contextos educativos;
- d) Personalização – adequar o planeamento ao aluno tendo em conta as suas necessidades, potencialidades e interesses;
- e) Flexibilidade – flexibilizar o currículo, adequando os métodos, os recursos, as atividades e os tempos tendo em consideração as individualidades de cada aluno;
- f) Autodeterminação – respeitar cada aluno e envolvê-lo na tomada de decisões;
- g) Envolvimento parental – todos os pais têm o direito de participar e estar informados sobre todos os pormenores do processo educativo do seu educando;
- h) Interferência mínima – a intervenção técnica deve ser desenvolvida apenas quando necessária ao desenvolvimento do aluno e, respeitar a privacidade da família do mesmo.

O professor competente será aquele que está em constante observação e diferencia os métodos, as estratégias, os recursos materiais tendo em conta as especificidades da sua turma e as individualidades de cada aluno. O importante é diferenciar tendo em conta as dificuldades

e os ritmos de aprendizagem. Assim, a educação inclusiva reúne os esforços necessários ao combate das barreiras de acesso, reestruturando o ensino para garantir a igualdade de oportunidades a todos os alunos. O aluno com NEE deve ser assumido como um aluno da escola e é ainda urgente consciencializar para dizer basta aos rótulos e à exclusão, que muitas vezes ainda se faz sentir nas instituições.

Todos os alunos devem ter a mesma igualdade de oportunidades para atingir o máximo que conseguirem, tendo sucesso.

3.3. A Aprendizagem Cooperativa

O termo cooperação pode ser compreendido por qualquer indivíduo como uma ação entre duas ou mais pessoas que se ajudam mutuamente. Em linguagem simples, esta ideia não está errada e é do senso comum que todos precisamos uns dos outros, que ninguém vive só nem consegue alcançar nada vivendo isolado. Já Virgínia Burden (n.d.) referia que “a cooperação é a convicção plena de que ninguém pode chegar à meta se não chegarem todos” (citado por Lopes & Silva, 2010, p. 142).

No âmbito educacional o termo de aprendizagem cooperativa é muito utilizado, sendo, no meu entender, uma forma indispensável para que a aprendizagem ocorra plenamente, através das trocas de informações entre os alunos e de um clima de interação baseado na interajuda. Segundo Johnson, Johnson e Holubec (1993) citados por Lopes e Silva (2010) a aprendizagem cooperativa baseia-se na organização de pequenos grupos de alunos que conjuntamente trabalham no sentido de maximizarem a sua aprendizagem e a dos colegas. Assim, a cooperação tem em vista atingir objetivos comuns. Deste modo, este tipo de aprendizagem opõe-se a uma metodologia de trabalho competitivo, onde cada aluno trabalha individualmente, sem estabelecer interação com os colegas para atingir os seus objetivos escolares (Johnson, Johnson & Holubec, 1999).

Vários estudos realizados em 1898 concluíram que a aprendizagem cooperativa garante que os alunos adquirem um maior desempenho na realização das tarefas, mostrando-se mais motivados. Consequentemente, irá permitir estabelecer relações interpessoais entre os colegas, promovendo o espírito de entreajuda e de solidariedade. Ao nível psicológico irá contribuir para o desenvolvimento social, da autoestima e a capacidade de resolver situações de conflito (Johnson et al., 1999). Para a sua aplicação em contexto escolar, o docente deve antever um cenário de aprendizagem que deverá ser estruturado e organizado previamente. O espaço da

sala de aula deve estar adequado para que os alunos consigam trabalhar em grupo e os materiais devem ser adaptados e manipulados por todos, no sentido, de acordo com Johnson et al. (1999), que nas primeiras sessões de trabalho cooperativo, o professor deve entregar, por exemplo, uma única fotocópia do texto a ser lido, obrigando os pares a estarem lado a lado para a leitura do documento, criando uma interdependência quanto aos materiais que irá revelar-se positiva para a relação dos membros do grupo durante o desenvolvimento do trabalho. Tal como os autores supracitados referem, os alunos têm de reconhecer que “afundam ou nadam” juntos pela “sobrevivência” – sucesso – de todos. Neste processo, o professor apresenta-se como mediador da aprendizagem, interagindo com os alunos para dar explicações, orientar o trabalho que estão a realizar ou fornecer um feedback sobre o que estão a fazer.

No entanto, os docentes experientes no domínio da aprendizagem cooperativa aludem que estabelecer na sala de aula este clima não é fácil, que naturalmente os alunos são competitivos e que na realidade não estão habituados a trabalhar em grupo. Desta forma, o professor deve introduzir a aprendizagem cooperativa de um modo progressivo, para que os alunos tomem consciência e adquiram hábitos de cooperação e para que o docente se sinta à vontade para ministrar uma aula com base nestes princípios (Johnson et al., 1999).

3.4. A Literatura no Contexto Educativo

Segundo Azevedo (2006) é fundamental fomentar e desenvolver o gosto pela leitura através da familiarização de textos literários de qualidade, constituindo o início da caminhada de um leitor. A literatura permite que a criança desenvolva a sua capacidade de interpretação e diálogo com os outros e o alargamento dos seus horizontes a nível cognitivo, linguístico e cultural. De acordo com o mesmo autor, a literatura para leitores não autónomos oferece uma componente icónica que será favorável à estruturação das ideias do texto verbalizado e da imaginação da criança, compreendendo melhor a mensagem da história. Por outro lado, é através do contacto que a criança estabelece com a literatura que irá possibilitar a complexidade do uso da língua. Assim, na educação de infância, o educador assume um papel importante na mediação entre a criança e o livro (Azevedo & Souza, 2012). Deste modo, a hora do conto constitui-se no momento que permite o desenvolvimento intelectual e pessoal das crianças. Tendo em conta Coelho (1989) citado por Azevedo e Souza (2012) o primeiro passo para a realização da hora do conto consiste na escolha de um bom livro por parte do educador. Este deve considerar os interesses das crianças, a qualidade da linguagem escrita e a diversidade de

textos para enriquecer as aprendizagens. Seguidamente, o contador da história deverá ler, analisar e adaptar, se considerar pertinente, o texto literário. Finalmente, escolhe a forma como irá usar a linguagem durante a leitura, sendo fundamental utilizar entoações e variações na voz para despertar o interesse das crianças.

Considero que é no ensino básico que se fomenta o gosto pela leitura. Todo este processo passa, principalmente, pela motivação da criança desde o jardim-de-infância, pois no fomento do hábito da leitura, não há lugar para a imposição ou para a obrigação. Contudo, não é apenas a escola que tem um papel relevante neste contexto, considerando que a maior parte dos hábitos, costumes e crenças adquiridas pela criança provêm do contexto familiar e, de acordo com Clemente (2007) o mesmo se passa com os hábitos de leitura.

De acordo com Azevedo (2006) nas metas curriculares consta a abordagem de lengalengas, adivinhas, rimas e trava-línguas para o desenvolvimento do vocabulário e do pensamento. Desde o 2.º ano, o aluno começa a ler histórias, poemas e livros na íntegra e a sua complexidade deverá aumentar de acordo com o seu nível de competência de leitura. Tendo em conta o programa de português para o 1.º CEB, consta como domínio nos dois primeiros anos de escolaridade a Iniciação à Educação Literária, sendo que nos 3.º e 4.º anos o domínio passa a denominar-se Educação Literária (ME, 2015), referindo os livros que constam no Plano Nacional de Leitura (PNL) que devem ser explorados em cada ano de escolaridade.

A leitura de uma obra literária pode subdividir-se em três momentos: atividades de pré-leitura, atividades durante a leitura e atividades após a leitura (Lopes, 2009). As atividades de pré-leitura destinam-se à exploração dos elementos paratextuais do artefacto livro. Neste momento, os alunos expressam as suas ideias, partilham experiências com os colegas, despertando a sua curiosidade e motivando-os para a leitura da história. As atividades durante a leitura permitem familiarizar os alunos para a estrutura do texto, facilitar a compreensão e antever situações que podem ocorrer. As atividades após a leitura promovem a reflexão em grupo e a capacidade de cada aluno organizar as suas ideias e desenvolver a capacidade de recontar o que foi lido. Todas estas atividades são passíveis de serem realizadas com as crianças desde a Educação de Infância.

Em síntese, o desenvolvimento destes momentos de partilha, permitirão que a criança/aluno desenvolva a sua imaginação, o espírito reflexivo e crítico, a capacidade de expor as suas ideias ao grande grupo, desenvolvendo competências de interpretação e comunicação. Estão ainda inerentes questões da formação social como o saber esperar e escutar o outro.

3.5. O Jogo, as Atividades Lúdicas e os Materiais Didáticos como Facilitadores da Aprendizagem

É sabido que o jogo se manifesta como um pilar importante no desenvolvimento da criança desde tenra idade. Contudo, apesar deste ser utilizado mais na EPE, existem autores como Jares (2006) que apresentam o jogo num panorama mais abrangente que determina uma mentalidade mais evoluída, compreendendo o “uso educativo do jogo em todas as idades, reconhecendo o seu valor como fonte de bem-estar físico e psíquico, de felicidade e também como recurso de aprendizagem” (p. 15 e 16). Neste sentido, e expressando um pouco do que foi realizado no contexto de intervenção pedagógica no 3.º ano, foram utilizados os jogos e os materiais didáticos como evidências de recursos que podem ser utilizados no ensino de um modo sério e rigoroso.

Considerando a área da matemática, Alsina (2006) justifica que o uso de materiais manipulativos como réguas, ábacos e *barras cuisinaire* são recursos apelativos e agradáveis que podem tornar a aprendizagem mais significativa. Considerando a minha experiência de ação pedagógica, a disciplina de matemática é vista pelos alunos como a mais difícil e desinteressante e o uso destes recursos vem gerar motivação para aprender matemática de uma forma divertida.

Porém, o conceito de que os materiais são importantes para a aprendizagem dos alunos não é uma ideia recente, pois já em 1975, Piaget e Inhelder alegavam que as crianças aprendem mais quando têm a oportunidade de experienciar situações concretas através da manipulação de objetos. Deste modo, a aprendizagem confere mais significado quando os alunos têm a oportunidade de manusear os objetos/recursos didáticos porque estão envolvidos na experiência, pensamento defendido por D'Augustine (1970) que apresentava uma metodologia, fundamentada nos seguintes princípios:

- a) Apelar à maior participação dos alunos nas atividades;
- b) Considerar os ritmos e as dificuldades dos alunos para flexibilizar o currículo.

É possível compreender que a preocupação com os métodos e as estratégias a utilizar no ensino são emergentes já desde algumas décadas, mas, ainda há um grande trabalho a realizar pelos docentes, para inverter a tendência das aulas monótonas de transmissão e do uso do manual como o recurso pedagógico mais importante. O professor do 1.º CEB deve semear em cada aluno o gosto por aprender, considerando o jogo e as atividades lúdicas com recurso

a materiais diversificados, como potenciadores de uma aprendizagem que coloca o aluno no centro da ação educativa, com vista ao seu sucesso escolar.

3.6. O Papel das Expressões Artísticas na Aprendizagem

A Educação Artística é uma área primordial no percurso escolar, tanto da criança da EPE como do aluno do 1.º CEB, estando expressa nos documentos emanados pelo Ministério da Educação nomeadamente, nas OCEPE e na Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico que inclui a Expressão e Educação: Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica.

No ensino Pré-Escolar, o educador deve ser capaz de criar ambientes educativos integrados que possibilitem às crianças a sua expressão livre, comunicação e representação de modo a compreenderem o mundo que as rodeia (ME, 2016). Todavia, para abordar a importância das expressões no desenvolvimento da criança é indispensável compreender o significado do conceito. Assim sendo, Pagès (n.d.) citado por Martins (2002) define a expressão como uma experiência repleta de prazer que permite que a criança adquira uma identidade pessoal. Não podemos esquecer que associados às Expressões Artísticas, temos os conceitos de sensibilidade, jogo, prazer e criatividade que permitirão sempre uma aprendizagem à criança.

Todas as expressões são importantes para o desenvolvimento da criança e estão intimamente relacionadas. A Expressão Plástica permite que esta tenha uma atividade livre e espontânea, pois por natureza ela gosta de experienciar pelo tato a água, a areia, o barro... Esta arte permite que as crianças desenvolvam a criatividade, expressem os sentimentos e satisfaçam as suas necessidades (Sousa, 2003).

Já na Expressão Dramática a criança quando brinca ao faz-de-conta, está a desempenhar papéis imaginários que lhe permite um desenvolvimento mental e abstrato que para Piaget (1962) citado por Sousa (2003) o jogo simbólico trata-se de um momento de desenvolvimento intelectual. De acordo com França e Sousa (2012) “a criança vive profunda e verdadeiramente o jogo que realiza, por isso é a brincar a valer que a criança lidera as suas trajetórias de aprendizagens” (p. 107). A Expressão Dramática surge como jogo/brincadeira que permitirá a imitação de situações que decorrem da vida real, manifestando sentimentos, emoções e opiniões. Este mundo de imaginação e criatividade é fundamental para o desenvolvimento, a aprendizagem e o bem-estar da criança.

A Música possibilita o movimento no espaço e no tempo, interligando-se com a Expressão Físico-Motora, que tem a capacidade de motivar o “desenvolvimento das estruturas neurológicas (novos neurónios, novas sinapses, maior facilitação sináptica, modificações ultra-estruturais e maior mielinização)” (Sousa, 2003, p. 20). Interligada à Expressão Musical pode estar também a Dança. Para dançar, a criança está agradavelmente a brincar e a experienciar o mundo musical, sendo uma forma harmoniosa de relaxar, encorajar a criatividade, desenvolver a personalidade e os níveis de energia e, ainda, capacitá-la a conhecer o seu corpo e a movê-lo no espaço (Rooyackers, 1999).

Neste sentido, é importante articular o saber, que tal como nos referem as OCEPE (ME, 2016) “O desenvolvimento da criança processa-se como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto” (p. 10).

Quanto à Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, é imposto pelo ME o desenvolvimento das áreas de Expressão Artística embora, na realidade, estas são relegadas ao desprezo pelas áreas nucleares (Português e Matemática). Considero que, apesar de algumas disciplinas como a Educação Físico-Motora e a Educação Musical serem lecionadas por docentes coadjuvantes, isso não implica que o professor titular da turma rejeite as Expressões Artísticas na sala de aula. Assim, utilizando-as de um modo integrado com as outras disciplinas, estas poderão ser potenciadoras de motivação, envolvimento e conseqüente sucesso para aprendizagem dos alunos.

Capítulo IV – A Metodologia de Investigação-Ação

A Investigação-Ação (IA) é uma metodologia de investigação que não deve generalizar os resultados, mas sim “questionar, compreender, melhorar e reformar as práticas sociais e os valores que as integram” (Bento, 2015, p. 81). Este método tem origem, normalmente, num contexto onde existe a necessidade de solucionar um problema ou situação de dificuldade ou insatisfação. Constitui-se, portanto, num método muito utilizado na área educacional porque permite o melhoramento da aprendizagem dos alunos e da qualidade do ensino, tornando as experiências na sala mais agradáveis.

4.1. Conceitos e Fundamentos da Investigação-Ação

De acordo com Bento (2015) a IA é uma metodologia do tipo qualitativo que contém dois termos centrais: a ação e a investigação, sendo pretendido obter resultados em ambos os lados: a ação numa mudança da comunidade e a investigação no sentido de aumentar a compreensão do investigador. Especificando, Elliot (1991) citado por Máximo-Esteves (2008) refere a IA como um estudo de uma dada situação social que visa melhorar a qualidade da ação onde esta decorre. O mesmo autor cita McKernan, que em 1998, referiu esta metodologia como um processo essencialmente reflexivo que pretende encontrar soluções para uma determinada problemática e aumentar a compreensão pessoal do próprio investigador: “Esta investigação é conduzida pelo prático – primeiro, para definir claramente o problema; segundo, para especificar um plano de ação – incluindo a testagem de hipóteses pela aplicação da acção do problema” (p. 5).

Perante tais definições, transportando este tipo de investigação para o âmbito educacional, é necessário que todo o processo de investigação do educador/professor decorra de uma prática constante de reflexão sobre a sua ação educativa, sendo um processo cíclico e reflexivo. Desta forma, a IA possibilita orientar os docentes quando ocorrem desafios, permitindo que este adote métodos inovadores emergentes de um processo de reflexão (Altrichter et al., 1996 citado por Máximo-Esteves, 2008) com vista a solucionar esse problema/desafio, oferecendo qualidade à sua prática educativa.

De acordo com Grundy e Kemmis (1988) citados por Máximo-Esteves (2008) a IA só existe se for realizada de um modo contínuo, dinâmico e reflexivo com o objetivo principal de mudar a escola e a sociedade num sentido de justiça social cada vez mais marcantes. Perante

tal cenário, espera-se que o docente assuma um papel constante de investigador: detecção dos problemas existentes na sua turma e busca de estratégias e atividades que os solucionem.

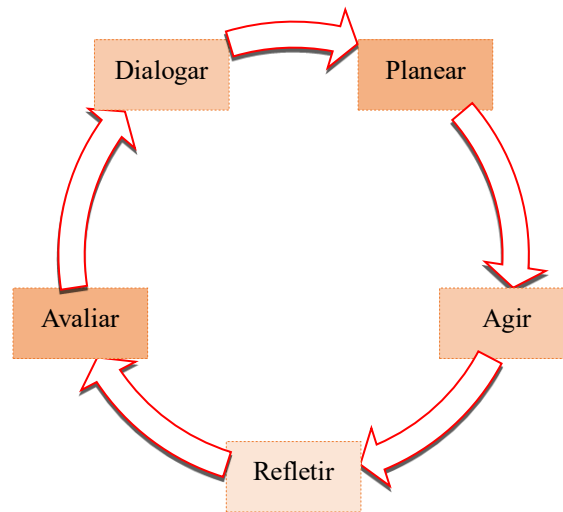
Quando falamos em investigação, impere o conceito de ética que consiste na responsabilidade de agir éticamente, respeitando os intervenientes nesse processo. Deste modo, e atendendo que a investigação realizada em contexto prático foi concretizada com crianças, quando a investigação envolve crianças ou jovens, é necessário solicitar o consentimento dos encarregados de educação (Máximo-Esteves, 2008), protegendo os dados dos mesmos.

Concluindo, e citando Amaral, Moreira e Ribeiro (1996) a IA tem um papel importante na formação dos docentes porque permite-lhes questionar mais “acerca do ensino e do modo como poderiam fazer diferente e pedem ajuda para compreender os resultados das suas aulas e informação de como tomar decisões sobre o ensino” (p. 117 e 118). Este carácter investigativo e reflexivo do docente estagiário irá permitir a reconstrução dos saberes adquiridos e a reflexão contínua da sua prática educativa.

4.2. Fases da Investigação-Ação

As fases da Investigação-Ação integram a permanente necessidade de planejar, agir, refletir, avaliar e dialogar (Máximo-Esteves, 2008). Segundo Fischer (2001) citado por Máximo-Esteves (2008) o planeamento deve ser flexível no sentido que o professor-investigador assume um papel reflexivo no processo de observação, na avaliação da sua prática bem como no que deve ser alterado. O “agir” refere-se a todo o processo desenrolado na pesquisa feita no terreno. À medida que esta etapa avança, as questões irão ficando progressivamente mais claras. No ato posterior, na reflexão, há a escolha de instrumentos de recolha de dados bem como dos métodos que servirão para a análise dos mesmos. A avaliação/validação ocorre quando os dados são apurados, avaliando as decisões que foram tomadas e, de seguida, os resultados deverão ser observados e analisados. Por fim, a IA termina com o diálogo, onde são colocados sobre “a mesa” vários pontos de vista, os do investigador e os de eventuais colegas investigadores, havendo um relatório escrito sobre a investigação.

Figura 10 – Fases da IA



Fonte: Adaptado de Fischer (2001) citado por Máximo-Esteves (2008) (*Visão Panorâmica da Investigação-Ação*, p. 82)

4.3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Na iniciação de qualquer investigação é crucial a recolha de informação de uma forma organizada e coerente. Assim, torna-se imprescindível a escolha de técnicas e instrumentos a utilizar durante o estudo. Neste sentido, serão enunciadas algumas que foram utilizadas por mim, na IA realizada no contexto de estágio, sendo elas a observação participante, a entrevista, as fotografias, os diários de bordo e os artefactos das crianças.

Quanto à observação participante esta consiste numa técnica de recolha de dados, considerada por Máximo-Esteves (2008) como uma técnica que permite ao investigador conhecer os fenómenos tal como eles ocorrem no contexto real, compreendendo melhor os problemas que estão a ser estudados. De acordo com Estrela (2003) este tipo de observação caracteriza-se pelo facto de o investigador/observador participar na rotina do grupo que está a ser estudado. Após a observação, o investigador regista os acontecimentos que serão, posteriormente, analisados e utilizados no relatório final da investigação.

Não obstante, a entrevista é um dos instrumentos mais utilizados na investigação do âmbito educacional (Máximo-Esteves, 2008). Tendo em conta o tipo de entrevista etnográfica, Mattos (2011) refere que esta não segue um guião previamente preparado, é sim realizada de um modo espontâneo em que o investigador questiona sobre aquilo que acha mais pertinente para a sua investigação. Para Máximo-Esteves (2008) “a entrevista é um acto de conversação

intencional e orientado, que implica uma relação pessoal, durante a qual os participantes desempenham papéis fixos: o entrevistador pergunta e o entrevistado responde” (p. 93). O mesmo autor cita Jorgensen (1989) que distingue dois tipos de entrevistas:

- a) Entrevistas informais – são próximas às conversas do quotidiano contudo, apresentam-se com uma intencionalidade, com vista à obtenção de informação complementar à observação;
- b) Entrevistas formais – são planeadas e estruturadas.

Por outro lado, e tendo em conta que a IA e o Estudo de Caso estão dentro da mesma família de investigação, a do tipo qualitativo, irei focar as autorizações tendo em conta o livro: *A Arte de Investigação com Estudos de Caso* do autor Stake (2009). É indispensável recolher as informações necessárias sobre os intervenientes do estudo, porém, esta prática tem de ser salvaguardada havendo a necessidade de pedir autorização à instituição e à família, quando se trata de uma investigação no âmbito educacional (Stake, 2009).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994) as fotografias são fontes de informação que facilitam a recolha dos dados e possibilitam muitas vezes analisar pormenores que não seriam detetados se não houvesse esse registo. É importante salientar que quando este recurso faz parte da rotina da sala, no sentido de ser utilizado diversas vezes pelo educador/professor, as crianças não o sentem como usurpador à dinâmica das atividades que realizam (Máximo-Esteves, 2008).

Quanto aos diários de bordo estes são instrumentos que consistem em compilações de registo descritivos sobre a prática que decorre na sala (Máximo-Esteves, 2008). Estes registos procuram compreender com exatidão o que ocorreu na realidade, fruto da observação. A descrição é acompanhada por anotações pessoais (sentimentos, reações, opiniões) e devem ser especificados a data, os locais e os intervenientes.

Segundo Máximo-Esteves (2008) os artefactos produzidos pelas crianças são utilizados para a análise e reflexão do docente, podendo concluir sobre como ensina e como poderá orientar/mediar o processo de aprendizagem de cada criança.

Como forma de conclusão, estas técnicas e instrumentos permitem a obtenção de dados empíricos que são úteis para admitir as respostas relativas às questões da investigação.

4.4. Métodos de Análise de Dados

Citando Bell (2004) a fase posterior à recolha de dados é a sua análise, que possibilita a compreensão das informações recolhidas, caso contrário estas não terão significado nem para o investigador nem para quem lê, pois, os dados não se encontram organizados.

Emerge o conceito de triangulação que constitui-se numa metodologia que permite observar vários pontos de vista distintos, cruzando os diversos dados obtidos por meios de diferentes técnicas e/ou instrumentos, considerado positivo por atribuir qualidade à investigação (Sousa, 2005). Kemmis (1983) citado por Sousa (2005) concebe a triangulação como “um cruzamento entre diferentes fontes de dados: pessoas, instrumentos, documentos ou a combinações de todos eles” (p. 173).

Contudo, como a IA normalmente é realizada apenas por um professor, pode haver reservas quanto à validade dos resultados do estudo “pelo grau de subjectividade derivado daquela situação de envolvimento pessoal” (Sousa, 2005, p. 173). Não obstante, aquando a investigação sobre o mesmo assunto ocorre três ou mais vezes, seguindo outras metodologias estamos perante uma situação de triangulação que permite conferir um grau mais elevado de validade/confiança se os resultados forem coincidentes.

4.5. Validade e Limites da Investigação-Ação

A IA é um tipo de investigação que é considerada como fundamental à prática docente, com vista à melhoria do ensino contudo, podem surgir fatores que devem ser tidos em conta na questão da validade da investigação.

De acordo com Carmo e Ferreira (2008) a validade da investigação só acontece quando o investigador processa corretamente a análise dos dados, ou seja, consiste concretamente na medição do que se pretendia e do resultado a que se chegou. Neste sentido, Máximo-Esteves (2008) explica que falta aos professores formação e competências metodológicas que, claramente, irá prejudicar a qualidade da investigação que realizam.

Outra questão a ter em atenção prende-se com o facto de na realidade o mesmo indivíduo assumir dois papéis que geram tensão no que respeita à validade do estudo: o de professor e o de investigador no contexto da sua própria prática. “Esta situação, segundo alguns autores, traduz-se num défice de objectividade, proveniente do desempenho promíscuo dos papéis, o que impede o distanciamento entre investigador e investigado, condição necessária para reduzir ao mínimo a possibilidade de distorção e enviesamento” (Huberman, 1996 citado

por Máximo-Esteves, 2008, p. 109). Porém, por outro lado, o investigador participante consegue chegar a situações/problemas de natureza mais sensível porque também os vivencia.

As investigações no campo educacional podem servir de inspiração a outros professores, porém, apesar das problemáticas poderem ser semelhantes, isso não significa que devemos reproduzir o estudo do colega. É necessário estar consciente de que os contextos são distintos e as características da turma também, o que irá traduzir-se numa investigação diferente. Cada professor-investigador deve analisar a sua situação em concreto para que adote uma trajetória que seja benéfica para os seus alunos, adequando as estratégias e as atividades para alcançar resultados promissores.

Parte II - Prática Pedagógica I, II e III: Da Teoria à *Praxis*

Capítulo V – Prática Pedagógica I - Contexto de Educação Pré-Escolar

A prática pedagógica em contexto de estágio consiste numa vivência que complementa toda a teoria adquirida ao longo da formação inicial. É através da experiência que o docente estagiário consegue aplicar os seus conhecimentos teóricos e, inevitavelmente, compreender situações e vivenciá-las, sendo fundamental para a sua aprendizagem.

Primeiramente, o profissional deve conhecer o meio envolvente, a instituição e o grupo de crianças para adequar a sua intervenção perante a realidade em que se encontra. Não esquecer que o educador tem o dever de observar o grupo de crianças e refletir sobre as suas práticas educativas com o intuito de melhorá-las. Deste modo, as informações recolhidas, fruto da observação, devem ser registadas para auxiliar na avaliação e adequar o planeamento. Assim, surge um novo ciclo de ação que consiste em observar, registar, planear e avaliar para depois, voltar a refletir com a finalidade de adequar novamente a planificação.

Assim sendo, serão de seguida apresentadas todas as informações referentes ao ambiente educativo onde decorreu a minha prática pedagógica com o grupo de crianças da EPE da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Areiro.

5.1. Contextualização do Ambiente Educativo

O ambiente educativo é algo complexo porque engloba o meio envolvente, a instituição educativa, o grupo de crianças, o tempo e o espaço e todos os agentes educativos, incluindo a família (Portugal & Laevers, 2010). Tendo em conta as OCEPE (ME, 2016) o educador desenvolve o currículo na EPE por meio da planificação, da organização do ambiente educativo, das atividades realizadas e da avaliação. Assim sendo, cabe ao educador ter em conta estes aspetos para desenvolver uma prática educativa de qualidade: intencional e estruturada.

5.1.1. Meio Envolvente – Freguesia de São Martinho

Tendo como base as OCEPE (ME, 2016) “o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive.” (p. 21). Deste modo, torna-se imprescindível conhecer o meio que envolve a instituição educativa, que terá impacto na educação das crianças e vice-versa.

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Areeiro situa-se no Caminho do Areeiro, na freguesia de São Martinho, concelho do Funchal. A comunidade escolar provém de áreas com habitações médias, bairros sociais e zonas urbanas ricas, nomeadamente dos sítios do Papagaio Verde, Praia Formosa, Areeiro e Poço Barral. A área envolvente apresenta-se pouco desenvolvida, existindo apenas algum comércio e armazéns com materiais de construção civil. Contudo, as acessibilidades são excelentes devido ao fácil acesso à Via Rápida.

A freguesia de São Martinho foi criada no ano de 1579 com uma população de 25.000 habitantes e, com base nos censos de 2011, contava com 26.482 habitantes. É composta por cinco complexos habitacionais: Bairro da Nazaré, Bairro da Ajuda, Parque Residencial dos Piornais, Apartamentos Centromar e Conjunto Habitacional das Virtudes. Esta freguesia divide-se em 16 sítios, nomeadamente Ajuda, Areeiro, Igreja, Nazaré, Pico de São Martinho, Piornais, Quebradas, Virtudes, Amparo, Casa Branca, Lombada, Pico do Funcho, Pilar, Poço Barral, Vargem e Vitória.

Figura 11 – Mapa do concelho do Funchal e as respetivas freguesias



Fontes: Retirado de <http://www.sanpedroassociation.com/smadeira.htm#smartinho>

Quanto ao património natural, histórico e cultural sobressaem alguns dos picos como o Pico de São Martinho e o Pico da Igreja, salientado também, as Igrejas de São Martinho, de

Nossa Senhora do Rosário, de Santa Rita e, ainda, oito capelas como é o caso da Capela de Nossa Senhora da Vitória e da Capela de Santa Rita.

Algumas das figuras que se destacaram na freguesia de São Marinho foram: Dom Martinho de Aguiar neto de João Gonçalves Zarco, Padre Caldeira, que concluiu a Igreja Nova de São Martinho e Dr. Alfredo Justino Rodrigues, médico que prestou serviço à população.

Nesta freguesia é possível usufruir das praias mais conhecidas da cidade, sendo a Praia Formosa uma das mais frequentadas. É ainda, dotada de vários recursos desportivos como um estádio de futebol e dois campos polivalentes. Por outro lado, existem várias associações ligadas à cultura e superfícies comerciais como lojas de bens materiais e hotéis.

5.1.2. Instituição Educativa – Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Areeiro

Segundo as OCEPE (ME, 2016) “O estabelecimento educativo deve organizar-se como um contexto facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, proporcionando também oportunidades de formação dos adultos que nele trabalham.” (p. 23). Desta forma, tornou-se importante conhecer a instituição onde iria desenvolver a minha intervenção com as crianças.

Figura 12 – EB1/PE do Areeiro



A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Areeiro é um dos estabelecimentos de ensino existentes na freguesia de São Martinho. Apesar de estar bem localizada, na hora de

entrada e saída dos alunos, o trânsito era caracterizado como caótico. O acesso pedestre apresentava-se como perigoso e inadequado devido à inexistência de passeios.

O edifício pertence à Câmara Municipal do Funchal, fazendo parte do Plano Centenário, remodelado com o intuito de reunir as condições necessárias ao funcionamento de regime a tempo inteiro. Assim, a escola encontrava-se em funcionamento das 8h15 às 18h15. Quanto à caracterização física da instituição, e tendo por base o Projeto Educativo da EB1/PE do Areiro (2016-2020), o edifício está estruturado da forma como podemos visualizar no quadro seguinte.

Quadro 1 – Recursos físicos da EB1/PE do Areiro

Piso 0	Piso 1
2 salas para o Pré-Escolar	5 salas de aula
1 cozinha	1 sala de TIC
1 refeitório	1 sala de professores/apoio
1 sala de estar com casa de banho para o pessoal não docente	1 secretaria
1 casa de banho para o pessoal docente	
6 casas de banho para os alunos do 1.º CEB e 3 para o Pré-Escolar	
2 despensas	
1 arrecadação com material de Educação Física	
1 recinto desportivo e 2 espaços exteriores (um coberto)	

Fonte: Adaptado do Projeto Educativo da EB1/PE do Areiro (http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=BEdhxwrcB_k%3d&tabid=869&mid=15636, p. 9-10)

No que respeita aos recursos humanos, os dados recolhidos pela escola no ano letivo 2016/2017, referem um total de 24 professores/educadores e 1 técnica superior de educação. Quanto ao pessoal não docente eram 15 os funcionários distribuídos pelos diferentes serviços.

Tendo em conta que o estágio na EPE se realizou no ano letivo 2017/2018, nesta altura encontravam-se matriculadas na EPE 44 crianças e no 1.º Ciclo, 109 alunos, perfazendo um total de 153 crianças.

Tendo em conta que o Projeto Educativo é um instrumento de gestão e orientação à prática educativa, que pretende melhorar a eficácia da aprendizagem dos alunos, o desenvolvimento profissional dos docentes e dos não docentes, respondendo às características e necessidades da comunidade educativa, não podia deixar de referir o PEE em vigor entre 2016 e 2020, intitulado *Educar para uma Escola Feliz, Educar com Amor*. O objetivo principal do projeto prende-se com a necessidade de promover a cooperação entre todos os agentes educativos, educando com amor para alcançar o sucesso educativo das crianças, sentindo-se felizes na escola.

5.1.3. O Espaço e o Tempo na Sala Verde

Está presente nas OCEPE que “A organização do espaço da sala é a expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo” (ME, 2016, p. 26). Desta forma, tornou-se importante, num primeiro momento, compreender como estava disposta a sala de atividades e qual era a rotina diária do grupo, para adequar o meu planeamento tendo em conta o tempo e o espaço. Apesar da sala não apresentar um espaço muito amplo, encontrava-se bem organizada e com grande luminosidade natural, contendo apenas uma porta de acesso. Contudo, devido à grande exposição solar, muitas vezes tínhamos de correr as cortinas, havendo a necessidade de utilizar a luminosidade artificial.

A Sala Verde era composta por cinco áreas: a área do faz-de-conta/casinha, a área do tapete, a área de biblioteca, a área dos jogos de construção/garagem e a área destinada à realização das atividades individuais ou em grupo. De acordo com Oliveira-Formosinho (2007a) a organização das salas em áreas é indispensável à vida das crianças porque envolve-as em “mensagens pedagógicas quotidianas” (p. 66). Assim sendo, e tomando como exemplo uma criança que está na área da casinha a assumir o papel de mãe ou irmã, esta encontra-se envolta no dia-a-dia quotidiano, estando a imaginar e a experienciar vivências sociais. Neste sentido, as crianças da EPE devem estar envolvidas num ambiente educativo que lhes ofereça estas oportunidades de experiências que serão importantes para o seu desenvolvimento enquanto seres humanos.

Figura 13 – Visão geral da Sala Verde



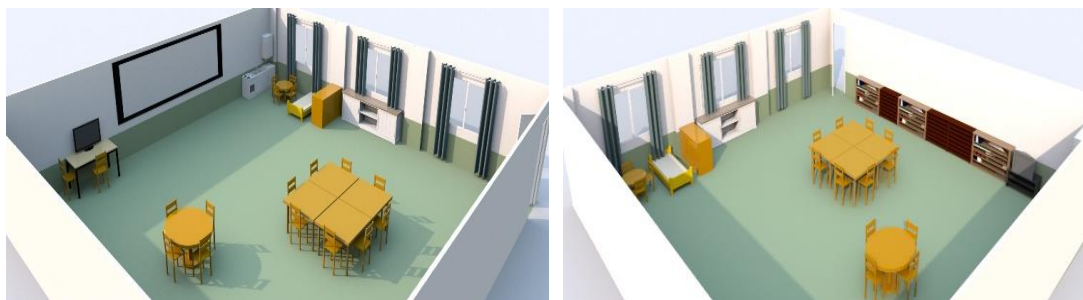
À entrada da sala estavam os cabides das crianças bem como uma bancada onde eram colocadas as garrafas de água individuais. No lado esquerdo, encontrava-se um armário onde eram colocados os estojos das crianças e algum material da escola como cores, bem como servia para colocar os trabalhos inacabados. Ainda continha uma mesa móvel, composta por uma televisão e um leitor de DVD. Logo de seguida, estava um armário fechado onde eram colocados alguns documentos relacionados com a prática das educadoras bem como, um conjunto de jogos/*puzzles* que eram utilizados pontualmente.

A área da biblioteca continha uma estante móvel com alguns livros que estavam ao alcance das crianças. Mesmo ao lado era possível encontrar algumas prateleiras onde eram guardados outros materiais de desperdício e as capas individuais das crianças, onde guardavam os trabalhos finalizados. A área do faz-de-conta era composta por uma cozinha, uma mesa e quatro cadeiras e alguns materiais característicos das divisões da casa como panelas, copos, fogão, bonecos, cama, armário, entre outros. Mesmo ao lado, encontra-se a área da garagem que era composta por vários materiais que permitiam às crianças a realização das mais diversas construções.

Ainda tínhamos um espaço que continha um quadro negro de giz fixado na parede, onde eram colocadas as folhas de presença bem como o número máximo de crianças em cada área e a nomeação do chefe da sala. Mesmo em frente a este espaço, as crianças reuniam-se, sentadas no chão, para o acolhimento ou outras atividades como de relaxamento, ouvir histórias e cantar canções. Seria então a denominada área do tapete, sem tapete. Ainda era possível encontrar uma área destinada às atividades de realização de desenhos e outros trabalhos individuais ou de grupo. Para este fim, existia uma mesa redonda e a junção de quatro mesas quadradas e, ainda, doze cadeiras.

No que respeita à decoração, a sala tinha as paredes pintadas de branco, decoradas com os trabalhos realizados pelas crianças, expostos nos diversos *placards*. No geral, considero que a sala estava bem organizada e o espaço proporcionava conforto, bem-estar e segurança às crianças.

Figura 14 – Planta da Sala em diferentes perspetivas



O estabelecimento de rotinas na EPE é importante para que as crianças adquiram noções de tempo e de espaço. Contudo, esta pode e deve ser adaptada a cada situação, tendo em conta as necessidades do grupo. Deste modo, a rotina diária na sala de atividades divide-se em momentos regulares como a chegada e a partida das crianças, atividades livres ou orientadas. Por outro lado, há momentos de tempo destinados à higiene e às refeições das crianças. Assim, e de acordo com Oliveira-Formosinho (2007a) a rotina diária consiste em “fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas” (p. 69).

A tabela que se segue permite que se visualize com maior detalhe como eram organizadas as rotinas e as atividades do grupo de crianças da Sala Verde.

Quadro 2 – Rotina Diária

Turno	Horário	Atividade
Manhã	8h15-9h	Acolhimento
	9h-9h30	Atividades orientadas na sala
	9h30-9h40	Higiene
	9h40-10h	Lanche da manhã
	10h-10h20	Recreio
	10h20-11h30	Atividades orientadas na sala
	11h30-11h40	Higiene
	11h40-12h15	Almoço
	12h15-12h30	Higiene
12h30-13h15	Recreio	
Tarde	13h15-13h30	Higiene
	13h30-14h45	Atividades orientadas na sala
	14h45-15h	Higiene
	15h-15h15	Lanche da tarde
	15h15-16h	Recreio
	16h-16h10	Higiene
	16h10-18h15	Atividades na sala (orientadas e livres)
	18h15	Saída das crianças

Concordando com Oliveira-Formosinho (2007a) a rotina diária permite que a criança se sinta segura naquele ambiente e apela à sua independência desde muito cedo. A interiorização da sequência da rotina diária na escola permite que a criança saiba informações como, o momento em que os pais vêm buscá-la ou aquando a sua chegada à sala, após o acolhimento, é o momento de se reunirem na área do tapete para ouvir uma história.

Na sequência deste assunto, é importante referir que aquando fazia o turno da manhã, no momento do acolhimento, à medida que as crianças chegavam, marcavam a sua presença e escolhiam uma área da sala para brincar livremente. Este tempo era aproveitado também para terminar algum trabalho inacabado. Seguia-se a reunião no tapete onde era anunciado o chefe do dia e era cantada a canção dos bons dias e feita a marcação do dia e do tempo.

As atividades orientadas na parte da manhã, normalmente eram iniciadas com a leitura de uma história, seguindo-se atividades relacionadas com a mesma. O saquinho das surpresas

era muito utilizado para suscitar curiosidade às crianças, apelando à sua concentração e envolvimento.

Por outro lado, quando realizava o turno da tarde, iniciávamos sempre com uma pequena atividade de relaxamento, para fazer com que as crianças se acalmassem e, conseqüentemente, se concentrassem de modo a iniciarmos as atividades orientadas.

Os diários da semana consistiram numa estratégia de trabalho que considerei importante para adequar as atividades planejadas aos interesses e às necessidades do grupo. Nas duas primeiras semanas, o diário era preenchido por mim, onde registava a atividade que cada criança tinha gostado mais de realizar e apontava numa outra coluna as necessidades que tinha observado em cada criança durante essa semana. Estes apontamentos permitiram-me conhecer melhor o grupo e adequar o meu comportamento a cada criança bem como a planificação das atividades para o grupo.

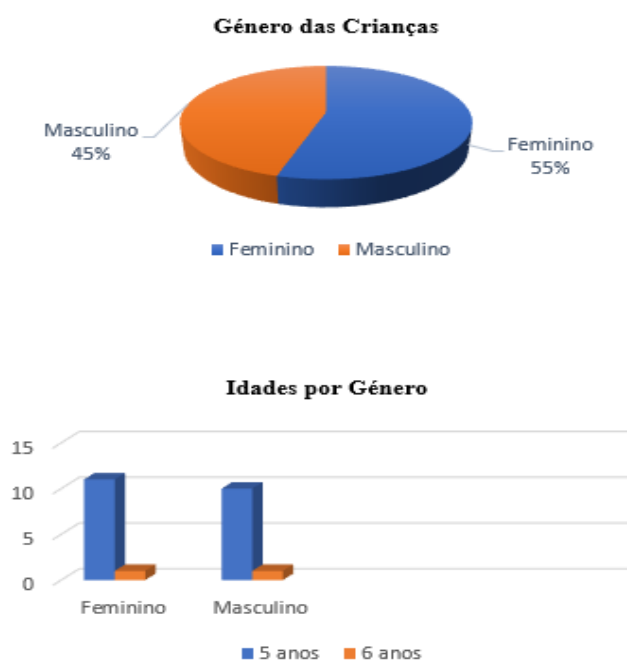
A partir da terceira semana de intervenção, o diário era exposto em forma de tabela, contendo o nome de cada criança e uma fotografia correspondente a cada atividade orientada, realizada durante os três dias da semana. O preenchimento da tabela alterava-se no sentido que, por vezes, as crianças verbalizavam e eu registava e, em outras situações, era a criança que assinalava na tabela a atividade que mais gostara, na linha onde continha o seu nome. Esta estratégia de trabalho permitia que a criança sentisse que a sua opinião era considerada e consistiu num importante instrumento para o meu trabalho como educadora.

5.1.4. As Crianças da Sala Verde

De acordo com as OCEPE (ME, 2016) “As crianças, neste contexto, planificam o dia, circulam entre atividades, gerem projetos, experimentam, integram as suas vivências na aprendizagem, são chamadas a desenvolver competências de nível mais elevado, comunicando e criando.” (p. 4). Contudo, para que isto aconteça de um modo estruturado e com qualidade, o educador precisa de conhecer as características do grupo no geral e cada criança individualmente.

O grupo da Sala Verde era considerado heterogéneo, sendo constituído por 22 crianças com idades compreendidas entre o 5 e os 6 anos, sendo 12 do sexo feminino (55%) e 10 do sexo masculino (45%).

Gráfico 1 - Género e idades das crianças



De referir que metade do grupo pertencia ao grupo inicial e as restantes crianças foram transferidas de outras escolas no ano letivo 2017/2018. As duas crianças com 6 anos, ficaram mais um ano na Pré com o consentimento dos encarregados de educação, por apresentarem NEE. Para além destas duas crianças, ainda outra estava referenciada para a educação especial e mais três estavam em avaliação diagnóstica.

A nível da formação pessoal e social, o grupo apresentava-se como autónomo, capaz de demonstrar consciência relativamente à partilha, mostrando também capacidade em cooperar com os colegas. O grupo revelava-se assíduo, tendo as normas da sala e as rotinas bem consolidadas. Quanto à área das expressões e comunicação, de um modo geral, apresentavam um vocabulário fluente para a sua faixa etária. Contudo, uma das crianças exponha grandes dificuldades em articular as palavras, um problema provindo da fenda palatina, o que dificultava a compreensão clara do que verbalizava. As crianças revelavam mais interesse nas áreas da casinha e da garagem. Ao invés, a área da biblioteca era a menos frequentada. Por outro lado, o grupo tinha grande interesse em explorar e trabalhar com a plasticina.

Em síntese, o grupo era caracterizado como curioso, ativo, desinibido, perspicaz e energético com grandes potencialidades.

5.2. Intervenção Pedagógica na Sala Verde

A prática pedagógica em contexto de EPE realizou-se durante aproximadamente dois meses, entre 9 de outubro a 6 de dezembro de 2017, na EB1/PE do Areeiro sob a supervisão da educadora cooperante Vera Henriques. Ao longo deste período, as intervenções realizavam-se de segunda a quarta-feira, tendo uma duração de 5 horas diárias.

A primeira semana consistiu na observação participante, de modo a conhecer o grupo, as suas características, os interesses e as necessidades bem como, as rotinas e as dinâmicas adotadas pela educadora cooperante. Este período de observação bem como a semana seguinte, permitiram compreender as fragilidades do grupo para desenvolver um projeto de IA que pudesse colocar em prática estratégias que atenuassem essa problemática. Nas semanas posteriores, foram desenvolvidas atividades que promovessem a resolução desse problema.

5.2.1. A Questão da Investigação-Ação

Após a observação participante na primeira semana foi possível compreender que as crianças tinham dificuldades em se concentrar nas atividades realizadas em grande grupo na área do tapete. Quando eram chamadas à atenção, envolviam-se na atividade por um tempo muito reduzido e a agitação instalava-se novamente na sala. Considerando também as conversas informais estabelecidas com a educadora cooperante, juntas concluímos que o grupo de crianças continha dificuldades em concentrar-se e empenhar-se nas atividades orientadas em grupo. Neste sentido, considerei que a IA deveria conduzir-se a partir deste problema, considerando que as crianças poderiam ter uma participação mais ativa no seu próprio aprender.

Assim, foi necessário formular uma questão que seria importante para o desenvolvimento de todo processo de investigação. De acordo com Quivy e Campenhoudt (2005) esta questão “servirá de primeiro fio condutor da investigação” (p. 41). Deste modo, tendo em conta a citação anterior e a problemática encontrada no grupo da Sala Verde, a questão da investigação-ação foi:

De que forma a participação ativa das crianças da Sala Verde permite um maior empenhamento na realização das atividades?

5.2.2. Fases do Projeto

As fases deste projeto de IA foram organizadas num cronograma que especifica as atividades que foram executadas ao longo do período estipulado. Como será possível visualizar na figura que se segue, o projeto dividiu-se em três grandes fases: planejar, agir e refletir.

Figura 15 – Cronograma com as Fases do Projeto de IA

<u>Fases do Projeto</u>	<u>Procedimentos</u>	<u>Duração (em semanas)</u>								
		outubro			novembro					dezembro
		1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a	9 ^a
Planear	Observação participante									
	Identificação do problema									
	Definição de estratégias									
Agir	Implementação das estratégias									
Refletir	Recolha e análise de dados									

No que respeita à primeira fase, a observação participante foi importante para identificar o problema a ser estudado para depois, definir as estratégias a serem implementadas. Importa explicar que a observação participante esteve sempre presente ao longo da minha intervenção, mas a que está assinalada corresponde apenas àquela que foi útil para compreender o problema do grupo. Seguidamente, a fase do agir consistiu na implementação de estratégias com o grupo de crianças para solucionar o problema identificado. A última fase compreendeu a recolha e a análise dos dados, que esteve presente ao longo de todo o período de estágio, confrontando as perspetivas teóricas dos autores com as conclusões chegadas.

5.3. Atividades Desenvolvidas

Foram diversas as atividades desenvolvidas com o grupo de crianças, sendo impossível especificar todas em pormenor. Neste sentido, a tabela seguinte apresenta, sucintamente, as atividades que deram corpo ao desenvolvimento da investigação.

Quadro 3 – Atividades no âmbito de IA

<u>Data</u>	<u>Atividade</u>
<i>30-10-2017</i>	História <i>A Bruxa Castanha</i> Canção <i>Oh Bruxa Má</i> de Alda Casqueira
<i>31-10-2017</i>	Jogo da Abóbora
<i>08-11-2017</i>	Realização de um Pega-Monstros
<i>15-11-2017</i>	Visita do Veterinário à Sala
<i>22-11-2017</i>	História <i>Qui-ri-qui-qui</i> Confeção do Bolo de Chocolate
<i>27-11-2017</i>	Visita ao Hospital Veterinário
<i>05-12-2017</i>	História <i>O Boneco de Neve Sorridente</i> Construção de um Globo de Neve
<i>Transversal a todos os dias, nos turnos da tarde</i>	Atividade de Relaxamento
<i>Ao longo das semanas de intervenção</i>	Construção do Livro <i>Os Animais e os Amigos da Sala Verde</i>

Desta lista, escolho apenas três atividades para explicar, detalhadamente, o trajeto percorrido, sendo elas: a confeção do bolo de chocolate, a visita ao Hospital Veterinário e a construção do livro sobre os animais. Ao longo da realização das atividades, procurei adotar uma pedagogia de participação que permitiu colocar as crianças no centro da ação, aprendendo pela descoberta que faziam, envolvendo-as ativamente no processo de aprendizagem. A aprendizagem pela ação consistiu na base do meu trabalho como educadora, seguindo alguns ideias da pedagogia High/Scope. O meu papel assentou na estruturação do ambiente educativo tendo em conta a intencionalidade pedagógica, escutar e observar as crianças e entender os seus conhecimentos prévios e os seus interesses.

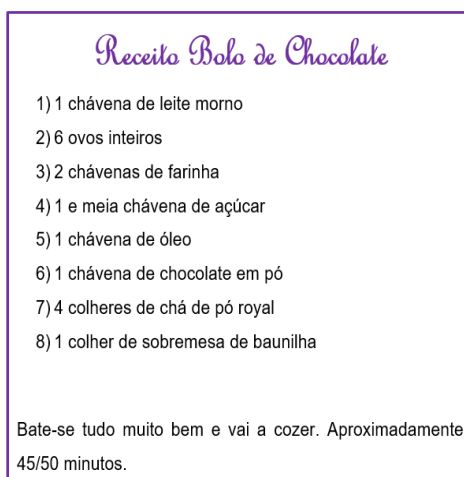
- História *Qui-ri-qui-qui* e Confeção do Bolo de Chocolate

Importa salientar que durante toda a prática pedagógica as atividades desenvolvidas relacionavam-se com os animais, uma temática pelo qual o grupo revelava grande interesse. Esta atividade não foi exceção, pois a história explorada relata a confeção de um bolo realizada

pela mãe galinha e pelo filho pintainho. A história *Qui-ri-qui-qui* foi escolhida como mote de preparação de uma atividade em que as crianças tivessem uma intervenção ativa – a confecção de um bolo. Contudo, apesar de estar planejado que a exploração da história aconteceria em primeiro lugar, por questões técnicas na cozinha da escola, tive de alterar a ordem das atividades. Importa afirmar que as atividades não fracassaram, e que este foi um bom exemplo de que a planificação é flexível, tendo o educador um papel importante nessa flexibilização, adaptando-a a qualquer situação que possa surgir.

Numa primeira fase, as crianças foram reunidas na área do tapete e foi-lhes explicado que iriam confeccionar um bolo. Empolgadas, dirigimo-nos à mesa onde estavam dentro de um saco os utensílios e os ingredientes necessários à atividade. À medida que retirava os objetos do saco, as crianças deviam identificá-los. Seguidamente, peguei na receita do bolo e mostrei-a às crianças, estabelecendo um diálogo sobre o que estaria escrito naquela folha. Como era de esperar, responderam corretamente à minha questão e a receita foi lida por mim. Estas tiveram de estar atentas, pois foi-lhes lançado o desafio de adivinharem o sabor do bolo que iriam confeccionar.

Figura 16 – Receita do Bolo de Chocolate



Atendendo aos princípios da aprendizagem ativa, as crianças foram as cozinheiras daquele bolo. Foi-lhes explicado que cada criança teria a oportunidade de colocar um ingrediente dentro da taça e, no final, bater a massa com a ajuda da batedeira elétrica. Neste momento as crianças tiveram de aguardar pela sua vez, respeitando a vez do outro. Simultaneamente, foi estabelecido um diálogo sobre a importância do trabalho em

equipa/cooperativo nesta atividade. Chegaram à conclusão de que eles estavam juntos a confeccionar a massa do bolo e que precisariam de pedir às cozinheiras da escola que o colocassem no forno, para obterem o resultado desejado.

É importante referir que o meu papel nesta atividade foi de mediadora do processo, pois as crianças realizaram a atividade assumindo o papel mais ativo. Considerando Oliveira-Formosinho (2007a) a aprendizagem das crianças e o seu desenvolvimento dependerão das experiências ricas que o educador lhe proporciona.

Figura 17 – Preparação do Bolo



Com o bolo já no forno, as crianças foram reunidas novamente no tapete e seguiu-se a apresentação da história *Qui-ri-qui-qui*. À medida que lia mostrava as imagens do livro às crianças que estavam concentradas na leitura da história. Para Hohmann e Weikart (2003) “talvez nenhuma actividade isolada seja tão importante para a emergência da literacia nas crianças do que ouvir adultos, que conhecem bem, a ler histórias” (p. 547). Com a repetição desta atividade, as crianças progressivamente apercebem-se da ligação entre a linguagem escrita e falada no conto de histórias bem como na direção da escrita, quando o educador segue

a leitura com o dedo. Nas OCEPE está explícito que é na educação de infância por mediação do objeto livro que o prazer pela leitura e escrita emergirá (ME, 2016).

Figura 18 – Conto da história *Quir-ri-qui-qui*



Após a leitura, a história foi recontada pelas crianças, tendo surgido o interesse pela questão do nascimento dos pintainhos. De salientar que as crianças encontravam-se atentas e interessadas ao longo do diálogo estabelecido.

M. – Educadora, como é que nascem os pintainhos?

Eu – Algum amigo consegue explicar como nascem os pintainhos?

F. – É de um ovo. A casca parte e já está.

Diário de Bordo, 22-11-2017

Posteriormente, houve o momento de análise da folha de registo da semana, relembrando as atividades realizadas e cada criança, à vez, assinalou a atividade que mais gostara, sendo a mais assinalada a que se referia à confeção do bolo. Considero este momento importante, pois o educador deve ter em conta as opiniões das crianças para organizar um ambiente educativo que promova as suas aprendizagens, tendo sido um dos meus objetivos durante a intervenção pedagógica. Após o recreio, fizemos um pequeno lanche com o bolo de chocolate. As crianças adoraram comer aquele bolo e demonstraram-se felizes por terem sido elas a confecioná-lo.

L. - O bolo ficou muito bom, bem fofinho.

T. – Fomos nós que o fizemos.

Diário de Bordo, 22-11-2017

Figura 19 – Lanche das crianças



De salientar que este dia foi muito interessante e positivo do ponto de vista do envolvimento e interesse das crianças na realização das tarefas. Esta atividade inseriu-se numa pedagogia de participação, que de acordo com Oliveira-Formosinho (2007b) “centra-se nos actores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente” (p. 21) tendo em vista a sua aprendizagem por meio da ação que realizam.

- Visita ao Hospital Veterinário

Acreditando na importância de envolver a comunidade na educação das crianças, esta atividade surgiu após a visita do veterinário à sala de atividades. Neste sentido, considerei fundamental dar continuidade a esta dinâmica, levando as crianças a visitarem o Hospital Veterinário. De acordo com Oliveira-Formosinho (2007b) na pedagogia de infância está sempre presente o conceito de contexto, seja ele de sala de atividades, de escola, familiar ou até referente à comunidade do meio envolvente. Neste sentido, importa referir que esta interação é importante para a aprendizagem da criança pelo contacto com diversos contextos que irá proporcionar-lhe experiências e aprendizagens “num aqui e agora” (p. 26).

Para que esta visita se concretizasse, foi necessário passar por alguns procedimentos. Após a discussão com a educadora cooperante, com o Dr. responsável pelo Hospital e com a direção da escola, realizei uma autorização a fim dos encarregados de educação tomarem conhecimento, autorizarem os seus educandos a participar na visita e contribuírem com um valor monetário para o pagamento do transporte.

No dia da visita, conforme as crianças chegavam, procedia-se à rotina normal, com a marcação da presença. De seguida, as crianças escolhiam uma das áreas da sala e iam brincar livremente. Após todas as crianças terem chegado, juntamo-nos no tapete a fim de estabelecer

um diálogo com o grupo sobre a organização das atividades daquele dia. Devido à incapacidade de a carrinha transportar todas as crianças de uma só vez, o grupo foi dividido em três subgrupos que iriam à vez na carrinha, com um adulto (educadora cooperante, estagiária e ajudante).

À chegada do Hospital, fomos recebidos pelo Dr. Duarte, que presenteou as crianças com um livro à escolha sobre cães ou gatos, contendo informações úteis sobre o animal e como devem ser tratados. Este livro foi importante para que as crianças o levassem para casa e o partilhassem com os pais, havendo um envolvimento entre ambos e uma aprendizagem conjunta. De salientar que o grupo se encontrava bem-disposto e motivado para conhecer o Hospital.

Nesta visita foi possível que as crianças compreendessem melhor as funções de um veterinário, para que serve um Hospital Veterinário e a razão pelas quais os animais são levados àquele lugar. Ainda puderam conhecer todos os espaços físicos bem como os animais que estavam presentes no local e algumas das razões pelas quais estavam internados.

Visitamos todo o interior do Hospital, desde a sala de consultas, a sala de operações, as salas de raio-x e as salas onde os cães aguardam a sua examinação e, ainda, outras duas onde estão internados gatos e cães separadamente.

Diário de Bordo, 27-11-2017

Figura 20 – Visita ao Hospital Veterinário



Nesta visita as crianças tiveram um comportamento adequado e escutaram atentamente o Dr. Duarte. No final, reunimo-nos na sala de conferências onde houve um momento de diálogo, em que as crianças puderam fazer observações do que viram e algumas questões.

Ainda tiveram a oportunidade de fazer festinhas à Lia, uma cadela que nos acompanhou durante a visita e que seria submetida a uma operação algumas horas depois.

As crianças ainda tiveram a oportunidade de tocar na Lia, uma cadela que nos acompanhou na visita, que ia ser operada umas horas depois. Contudo, as crianças sentiram a falta da Mafaldinha, e o Dr. explicou-lhes que a cadela só vem para o Hospital na parte da tarde, que fica de manhã a dormir em casa.

Diário de Bordo, 27-11-2017

Explicando o excerto anterior do diário de bordo, a Mafaldinha foi a cadela que esteve presente na visita que o veterinário fez à escola e, deste modo, as crianças sentiram a sua falta.

O grupo ainda teve a oportunidade de oferecer uma tela pintada por si ao Dr., como forma de agradecimento da sua visita à sala bem como da sua disponibilidade em recebê-los no Hospital Veterinário. O desenho retratava a visita do veterinário à Sala Verde, sendo um trabalho realizado pelo grupo, em que todas as crianças tiveram um papel ativo na construção do mesmo. Tendo como base o trabalho realizado, segundo Vasconcelos (2000) os educadores competentes são agentes educativos que motivam as crianças para interações sociais ricas e dinâmicas. Estes momentos de participação cooperada permitirão estabelecer relações entre os colegas de respeito e apoio mútuo. O desenho em pequenos grupos permite que o educador estabeleça um diálogo com as crianças, compreendendo o que estas estão a desenhar e observando o seu desempenho na realização das atividades (Hohmann & Weikart, 2003).

Figura 21 – Construção da tela oferecida ao Dr. Duarte



O desencadeamento das atividades foi planeado com o intuito de proporcionar às crianças momentos de aprendizagem diversificados e que lhes conferissem significado. Acho que esse objetivo foi alcançado e as crianças revelaram grande felicidade na experiência que tiveram.

Este foi um dia muito importante em que as crianças puderam experienciar, sair da sala, do recinto escolar e vivenciar uma realidade: o hospital dos animais e o trabalho que lá se faz. As crianças revelaram muito interesse, tendo exprimido felicidade pela experiência.

Diário de Bordo, 27-11-2017

Figura 22 – Grupo de crianças da Sala Verde



Quando regressamos à escola, reunimo-nos na área do tapete com o intuito de ouvir as opiniões das crianças acerca daquela experiência. Registei algumas das respostas das crianças, para incluir nos trabalhos que seriam realizados posteriormente, compilados naquele que seria o livro sobre os animais, que apresento de seguida.

- Construção do Livro *Os Animais e os Amigos da Sala Verde*

Como já foi referido, ao longo da minha intervenção, os animais estiveram sempre presentes no decorrer das atividades realizadas na Sala Verde. A construção do livro sobre os animais, apesar de não ter partido da iniciativa das crianças, foi uma atividade acolhida com carinho por todo o grupo quando compreenderam que seriam autores de um livro. A

participação das crianças implica que haja um diálogo entre o educador e o grupo de crianças, que o educador saiba ouvir as vozes das crianças e que haja um processo de negociação entre ambos com vista a um ambiente educativo propício à aprendizagem, onde a criança se sinta feliz (Oliveira-Formosinho, 2007b).

Na sequência do trabalho com a família que será detalhado na atividade com a comunidade educativa, pensei que faria sentido as crianças produzirem um artefacto que englobasse os trabalhos desenvolvidos sobre os animais, para que a aprendizagem fosse mais significativa. Neste sentido, a construção de um livro pareceu-me o objeto ideal, pois serviria para compilar todos os trabalhos, podendo ser um objeto a colocar na área da biblioteca da sala.

Após a sequência da exploração da história *A pedra dos desejos*, o pequeno grupo foi dividido em pares e cada um deles teve de escolher uma das imagens referentes aos animais presentes na história para realizar um pequeno cartaz. De notar que me refiro a pequeno grupo porque metade do grupo estava a ter TIC contudo, posteriormente, enquanto as seis crianças estavam a realizar o trabalho a pares, contei a história às crianças que tinham regressado da sala de TIC.

De seguida, expliquei a atividade seguinte: as crianças deveriam trabalhar a pares. Cada par teria uma cartolina A4 e as imagens referentes a um animal e a respetiva alimentação. Deste modo, seis crianças foram para a mesa de trabalho e trabalharam a pares: recortaram as imagens, colaram-nas e desenharam na cartolina. As restantes crianças chegaram da informática e sentaram-se no tapete.

Diário de Bordo, 20-11-2017

No seguimento da atividade, após o recreio e como algumas crianças já tinham ido embora, os pares foram reformulados. Esta atividade foi interessante na medida que várias crianças trabalharam no mesmo projeto, tendo de se adaptar e trabalhar com colegas distintos, o que se traduziu muito positivo. As crianças souberam trabalhar cooperativamente, não havendo momentos de tensão que necessitassem da intervenção do adulto. Após a colagem das imagens, o desenho e a pintura dos animais foi estabelecido um diálogo com as crianças sobre o trabalho realizado, sendo registadas algumas frases proferidas pelas mesmas, que explicavam as características daquele animal. O trabalho cooperado entre as crianças possibilita uma aprendizagem conjunta (ME, 2016).

Figura 23 – Trabalho cooperativo entre as crianças



Importa ainda salientar que foram as crianças que escolheram uma cor para a capa do livro e o seu título - *Os animais e os amigos da Sala Verde*. A capa foi realizada com o contributo das crianças, embora eu tenha desenhado as letras.

Figura 24 – Pintura das Letras da Capa do Livro



Para além dos trabalhos enunciados anteriormente, foram incluídos neste livro alguns desenhos das crianças sobre os seus animais preferidos, os trabalhos sobre a visita do veterinário à sala e a sua ida ao Hospital Veterinário, com o registo de fotografias de alguns desses momentos e frases ditas pelas crianças sobre essas experiências. Ainda foram incluídos alguns desenhos realizados individualmente sobre a visita ao Hospital Veterinário.

Figura 25 – Trabalhos Incluídos no Livro



Após a compilação de todos os trabalhos realizados sobre os animais, foi o momento de mostrar às crianças o seu livro. À medida que o folheava, o grupo com grande satisfação enunciava o nome da criança que tinha realizado cada um dos trabalhos.

Contudo, ao folhear o livro as crianças iam nomeando o autor daquele trabalho. Esta atividade serviu para as crianças se orgulharem dos seus trabalhos bem como lembrar o que já fizeram.

Diário de Bordo, 28-11-2017

Considero que a concretização deste projeto foi uma mais valia para a aprendizagem das crianças, uma vez que tiveram uma participação ativa na realização das tarefas. A questão de o livro ficar na sala constituiu um elemento fundamental para a valorização do papel das crianças, sempre que alguém o folheava e elogiava os trabalhos, fossem as próprias crianças, educadoras ou família.

5.4. Projeto com a Comunidade Educativa: Valorização do Papel da Família

Considerando que a Escola deve incluir a Família nos processos de aprendizagem das crianças, o Projeto com a Comunidade Educativa incidiu no trabalho com os pais, na preocupação de valorizar o papel da família. Ramiro (1999) considera que uma das possibilidades de ligar a família à escola é a partir do trabalho que as crianças realizam em casa. Cooperativamente, os pais envolvem-se na realização dos trabalhos com os filhos. Assim, achei pertinente as crianças realizassem um trabalho com os pais sobre o seu animal de estimação (que já tiveram, que têm ou que gostariam de ter). Para tal, comecei por conversar com os encarregados de educação à medida que vinham buscar os filhos, entregando uma cartolina colorida A4 e explicando o objetivo daquele trabalho.

Aquando a entrega dos trabalhos pelas crianças, estes iam sendo colocados no *placard* à porta da sala. Esta exposição tinha como intuito mostrar à comunidade os trabalhos realizados. Contudo, este ato foi importante na medida que permitiu que as crianças que ainda não tinham realizado o trabalho, relembressem aos pais que tinham de fazê-lo. De acordo com Vasconcelos (2009) os pais devem estabelecer uma relação de parceria com a escola e a melhor forma de concretizá-la é através da realização de projetos com os filhos.

Figura 26 – Trabalhos realizados com a Família



Após alguns dias expostos, os trabalhos foram retirados e as crianças tiveram a oportunidade de apresentar o seu trabalho aos amigos, valorizando assim o seu papel no processo de aprendizagem. No modo participativo, a criança é considerada como um sujeito competente, sendo envolvido nos trabalhos desenvolvidos, considerando que é indispensável à

atribuição de significado, “sendo essencial para que construa conhecimento e aprenda a aprender” (Oliveira-Formosinho, 2007b, p. 24).

É importante referir que as crianças não estavam habituadas a este tipo de trabalho e que, por serem muitas apresentações, o grupo esteve um pouco agitado. Contudo, quando a versão final do livro sobre os animais foi apresentada, as crianças recordavam-se de pormenores como o nome do animal, a quem pertencia, o que comia ou o que fazia. Isto revelou que apesar de agitadas estavam atentas ao que os colegas apresentaram, aprendendo sobre algumas das características dos animais, sobre a sua alimentação e alguns cuidados a ter com eles.

Figura 27 – Apresentação dos trabalhos pelas crianças



De salientar que numa fase final, estes trabalhos foram incluídos no livro construído pelo grupo sobre os animais e a família teve a oportunidade de o visualizar.

Considero que a envolvência da Família neste projeto foi uma mais valia para aproximar a Escola e a Família naquilo que lhes é comum: a criança. Os trabalhos foram muito bem conseguidos, distintos uns dos outros, mas todos especiais e realizados com dedicação.

Os trabalhos finais foram muito diversificados, tendo no total do grupo uma grande variedade de animais domésticos e estavam decorados com diversos materiais. Estão muito bem conseguidos, e consegue-se ver claramente que as crianças participaram na sua elaboração. De referir que foi um trabalho muito positivo em que as crianças demonstraram interesse e estavam motivadas aquando vinham entregar o seu trabalho ou depois de exposto, quando saíamos e entrávamos na sala elas queriam parar para dizer: “olha este é o meu”; “esta é a minha tartaruga”; etc... Foi sem dúvida uma aproximação entre pais, filhos e escola, de onde surgiram trabalhos maravilhosos.

Atividade de envolvimento com os pais, novembro de 2017

5.5. Avaliação do Grupo de Crianças

A avaliação na EPE consiste na avaliação do tipo formativo que se centra nos progressos de desenvolvimento de cada criança (ME, 2016). Deste modo, a avaliação irá surgir na base da observação do educador e no relato descritivo que regista diariamente.

Durante a minha intervenção com o grupo de crianças da EPE, recorri ao SAC (Sistema de Acompanhamento das Crianças) que consiste num instrumento que apoia a prática do educador, nomeadamente na observação e na avaliação (Portugal & Laevers, 2010). Os mesmos autores ainda consideram que esta utilização permite obter uma visão mais clara sobre o grupo, averiguar quais as crianças que precisam de mais apoio e outros aspetos que requeiram intervenções diferenciadas. O SAC comporta três fases distintas que são suportadas em Fichas do tipo g (grupo) e do tipo i (individual). Devido ao tempo escasso de intervenção, foi apenas possível preencher uma vez a ficha 1g e 2g, bem como a 1i e 2i, respetivamente a uma criança apenas, que foi escolhida aleatoriamente. De salientar que o preenchimento destas fichas aconteceu mais ou menos a meio do estágio.

Segundo Guimarães e Cardona (2013) a utilização do SAC permite que os educadores reflitam sobre o que contribui para o bem-estar e a implicação das crianças no contexto da educação de infância. O uso deste instrumento possibilita um ciclo contínuo de observação, avaliação, reflexão e prática educativa centrada no desenvolvimento da criança. De acordo com Portugal e Laevers (2010) a eficiência da prática educativa na educação de infância implica que as crianças tenham níveis implicação elevados permitindo a transferência das experiências que vivem na escola para outros contextos.

Por outro lado, foi também utilizado diariamente o diálogo com as crianças e o registo da observação das atividades desenvolvidas. Este registo era reunido nos diários de bordo, um instrumento importante para refletir e a avaliar as minhas práticas e o desenvolvimento das crianças.

As conversas com a educadora cooperante, como principal responsável pela avaliação das crianças, era fundamental na reflexão conjunta, discutindo sobre a adequação das atividades, estratégias e materiais como fatores determinantes da aprendizagem das mesmas. Nestas conversas considerávamos ainda a discussão sobre o envolvimento das crianças e a sua aprendizagem com as atividades realizadas. Conjuntamente, concluímos que ao longo da implementação das estratégias adotadas para o desenvolvimento da investigação, as crianças apresentavam progressivamente um comportamento mais adequado, com uma maior

motivação para a realização das atividades, através do seu envolvimento mais ativo nas mesmas.

5.6. Reflexão sobre a Prática Pedagógica I

Ao longo de toda a minha formação académica foi-me transmitido a importância do professor reflexivo como fundamental à prática que este exerce na educação. Como tal, Alarcão (1996) já referia que esta reflexão não deve existir apenas por parte do professor como também da criança/aluno, visando uma melhor compreensão dos fenómenos e adequação das práticas. Neste sentido, durante a minha intervenção no contexto de EPE, na Sala Verde, procurei refletir sobre as minhas práticas, adequando-as às características, necessidades e interesses que as crianças manifestavam, tendo sempre como referência as opiniões e ensinamentos das crianças, da educadora cooperante e da orientadora da UMA.

Citando Pires (2008) “o período de estágio é conhecido por ser um momento dilemático de desafios e tomadas de posição que desencadeiam sentimentos de insegurança e incerteza, expondo o educador-estagiário a situações de elevada fragilidade” (p. 148). Pela pouca experiência no terreno, inicialmente senti-me invadida pelo receio de falhar e não conseguir desenvolver uma prática de qualidade ao desenvolvimento das crianças. Contudo, o acolhimento carinhoso por parte da educadora cooperante, da restante equipa pedagógica e do grupo de crianças permitiu-me sentir mais confiante. O apoio da orientadora pedagógica foi também muito importante para a minha segurança. “Sabemos que são diversos os factores que condicionam o processo integrador atribuindo-se grande relevância às educadoras-cooperantes, aos professores da prática pedagógica, aos contextos organizacionais, bem como aos modelos pedagógicos que se vivem na sala de actividades” (Sá-Chaves & Amaral, 2000 citados por Pires, 2008, p. 149).

Quanto ao clima na sala de atividades, este era considerado como positivo o que foi útil para, após a adaptação das crianças a uma pessoa nova inserida no seu espaço, na minha intervenção adotasse uma postura que as crianças já conheciam da educadora cooperante, baseada na confiança e num ambiente de bem-estar e segurança.

Ao longo de toda a minha intervenção foi imprescindível o uso das OCEPE como um importante instrumento de trabalho que orientou a redação das planificações semanais. As atividades eram pensadas de acordo com os interesses das crianças, adotando sempre uma metodologia baseada na ação/participação ativa. Considerando importante a voz das crianças

e como estas manifestavam um grande interesse sobre o reino animal, querendo partilhar os seus conhecimentos e aprender mais sobre esta temática, a maioria das atividades incidiu sobre este tema. É importante referir que a cooperação estabelecida entre mim e a educadora cooperante foi fundamental para a troca de ideias sobre as atividades e para a reflexão/avaliação do desenvolvimento das atividades.

Perante o Projeto de IA, verificando que as crianças principalmente na área do tapete tinham dificuldades de permanecerem interessadas nas atividades, foi adotado um conjunto de medidas que foram desenvolvidas para colmatar este problema. Assim sendo, o tempo passado na área do tapete bem como noutras áreas em diversos momentos do dia, eram organizados de modo a que cada criança tivesse uma participação ativa o que requeria envolvimento e empenho.

Considero que nas atividades de relaxamento, realizadas em grande grupo, as crianças tiveram uma evolução significativa desde o primeiro dia de execução ao último dia. As crianças foram progressivamente envolvendo-se na atividade, participando com uma postura mais séria, sem brincadeiras. Neste sentido, à medida que o grupo revelava mais interesse e envolvimento, cada criança era chamada a protagonizar o papel central da atividade, pois passava a comandar a atividade, exemplificando um exercício e o restante grupo juntamente comigo reproduzia-o.

Procurei sempre proporcionar um ambiente educativo que oferecesse às crianças experiências únicas, potenciando aprendizagens significativas como a confeção do bolo, a realização do sumo de laranja natural, a exploração dos frutos do outono, a visita do veterinário à sala e a saída de campo ao Hospital Veterinário.

Por outro lado, os livros estavam diariamente presentes na nossa sala. O conto de histórias por mim e a exploração do livro por parte das crianças, bem como o relato que faziam, traduziam-se em momentos importantes de aprendizagem. As histórias eram apresentadas em diversos formatos, para diversificar as estratégias, criando o fator surpresa nas crianças. Como tal, além do livro eram utilizadas apenas imagens para o conto da história ou recorria às novas tecnologias para a projeção do texto.

A aprendizagem da leitura das crianças acontece em vários contextos de forma informal, seja na escola, no seio familiar ou na rua (Marques, 1986 citado por Lopes, 2009). Quando, por exemplo, os pais estão com os filhos na rua e o semáforo luminoso está vermelho, a criança irá aprender a ler aquele sinal, associando a cor ao seu significado. Por outro lado, na escola os educadores e os professores são os principais responsáveis pelo desenvolvimento das

competências leitoras nas crianças, devendo promover o acesso a obras literárias para despertar nas crianças o gosto pela leitura (Lopes, 2009). Segundo Azevedo e Souza (2012) a hora do conto deve constituir um momento da rotina diária da criança, possibilitando dialogar sobre os textos, adquirir mais conhecimentos e iniciar o processo de leitura.

As canções eram também uma outra realidade do nosso dia-a-dia, sendo também uma atividade acarinhada pelo grupo. “Ouvir música, mover-se ao seu som e fazer música são experiências vitais que permitem às crianças expressar-se” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 656).

Quanto ao Projeto desenvolvido com a comunidade, nomeadamente com a Família, este traduziu-se como significativo para o processo de aprendizagem da criança. Com este trabalho as crianças puderam transmitir as vivências do seu quotidiano e apresentar os seus conhecimentos sobre o seu animal de estimação. Neste sentido, foi visível a ponte que deve ser estabelecida entre a Escola e a Família que, muitas vezes, resume-se apenas na participação da festa do fim do período ou na altura da entrega da avaliação da criança.

Considero que a construção do livro sobre os animais resume o que foi realizado pelas crianças durante algumas semanas de trabalho. Foi o culminar de uma caminhada de aprendizagem do grupo da Sala Verde.

Ao longo de todo o período de estágio as crianças foram encaradas como sujeitos ativos do seu processo de aprendizagem “o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades.” (ME, 2016, p 9).

Em síntese, acredito que a minha intervenção contribuiu para uma aprendizagem mais significativa das crianças da Sala Verde e, sem dúvida, este grupo de meninos foi muito importante para a minha formação como educadora.

Capítulo VI – Prática Pedagógica II e III - Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Os tempos são de mudança na educação, onde o aluno passa a ser colocado no centro da aprendizagem. No entanto, isso não significa que o professor deixa de assumir funções imprescindíveis a este processo, pois deve “criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem e estimular a aprendizagem e a autoconfiança nas capacidades individuais” dos seus alunos (Alarcão, 2010, p. 32). De acordo com o mesmo autor, o desafio dos professores deste século consiste na criação de ambientes educativos que favoreçam aos alunos o desenvolvimento de capacidades como o espírito crítico útil ao exercício de uma cidadania ativa e consciente.

Ao longo deste capítulo, serão apresentadas as duas práticas realizadas em contexto do 1.º CEB, nomeadamente numa turma de 3.º ano e noutra de 2.º ano.

6.1. Contextualização do Ambiente Educativo

A aprendizagem dos alunos depende também do contexto onde se inserem, nomeadamente o meio em que estão e a organização da instituição educativa à qual pertencem. Para uma aprendizagem de qualidade, o professor deve estar consciente que estes aspetos lhes serão úteis na organização de um ambiente educativo propício à aprendizagem.

Através do conhecimento que o docente detém sobre o meio, a instituição, o espaço e o tempo na sala de aula e as características da sua turma, conseguirá desenvolver uma prática pedagógica com qualidade. De seguida, estão explanadas estas informações relativamente à prática desenvolvida na turma do 3.º ano.

6.1.1. Meio Envoltente – Freguesia de Santo António

A freguesia de Santo António é uma das freguesias do concelho do Funchal, situando-se a Norte/Noroeste do centro da cidade, considerada uma das mais extensas da RAM com cerca de 2.221 hectares. Santo António é uma freguesia com um relevo acidentado, caracterizada pelas montanhas íngremes e pelas ribeiras. Nos últimos anos a freguesia tem sofrido um acréscimo de complexos habitacionais sociais e privados.

Figura 28 – Freguesia de Santo António



Fonte: Retirado de <http://sala-arco-iris.blogspot.com/2009/12/caracterizacao-do-meio-da-instituicao.html>

Quanto ao património histórico e cultural, a freguesia é composta por diversas igrejas, algumas construídas entre 1960-1980, como é o caso da Igreja Paroquial e a Capela de Santo Amaro. Ainda se destacam outros edifícios de interesse como o antigo Cineteatro, a Estação da Rádio da Madeira e a RTP.

Com a abertura do Madeira Shopping a população passou a beneficiar do acesso a alguns serviços básicos do quotidiano. Ainda podemos encontrar restaurantes, supermercados, oficinas e cabeleiros na área envolvente. Ao nível educacional, a freguesia é dotada de vários estabelecimentos de ensino como infantários, escolas com pré-escolar e ensino do 1.º CEB e instituições de ensino especial. A zona contém alguma produção agrícola, sendo predominante a produção de banana e de produtos hortícolas, tendo um peso significativo na economia local.

6.1.2. Instituição Educativa – Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira

A EB1/PE da Ladeira é uma instituição educativa que compreende os ciclos de ensino desde a EPE ao ensino do 1.º CEB, situada no Caminho da Terra Chã, pertencente à freguesia de Santo António. Esta escola foi contruída no ano de 2005, sendo inaugurada pelo anterior Presidente do Governo Regional, Dr. Alberto João Jardim, a 17 de janeiro de 2007.

Com a criação desta nova escola, houve a fusão de quatro escolas. Quanto aos espaços exteriores estes são considerados adequados pela sua amplitude, reunindo assim boas condições para as brincadeiras dos alunos. O edifício no seu interior, contém espaços igualmente amplos e as salas de aula detêm de uma adequada iluminação natural.

Quanto à área envolvente, esta oferece segurança aos alunos por possuir um passeio, uma paragem de autocarros e um estacionamento com uma dimensão considerável. De salientar que a escola funciona em regime a Tempo Inteiro.

Figura 29 – EB1/PE da Ladeira



Fonte: Retirado de <http://www.madeira-edu.pt/DRPRE/Escolaatempointeiro/tabid/529/language/pt-PT/%20Default.aspx>

Quanto aos recursos físicos e humanos que constituem a escola, no quadro que pode ser observado de seguida estão expostos esses dados que foram retirados e adaptados do Projeto Educativo da Escola em vigor entre 2015 a 2019.

Quadro 4 – Recursos físicos e humanos da EB1/PE da Ladeira

Recursos Humanos	Recursos Físicos
Pessoal docente	Salas de aula/salas de atividades, biblioteca, sala de TEACCH
Crianças/alunos	Cantina
Pessoal não docente	Sala de professores
Pais/encarregados de educação	Secretaria
	Casas de banho, jardins, polivalente, campo desportivo

Fonte: Adaptado do Projeto Educativo da EB1/PE da Ladeira

(<http://escolas.madeiraedu.pt/eb1peladeira/ProjetosAtividades/ProjetosdaEscola/tabid/11594/Default.aspx>, p. 23)

Quanto ao Projeto Educativo da Escola (PEE), em vigor entre 2015 e 2019, este intitula-se *Regras para a cidadania: uma construção a caminho do Futuro!*. A escola sentiu a necessidade de criar estratégias com base neste tema, na tentativa de inverter os comportamentos inadequados dos alunos na escola, tanto nos espaços interiores como nos exteriores. O PEE é da responsabilidade de todos os que estão associados a ela, que segundo Alarcão (2000) são eles “uma comunidade educativa, um grupo social constituído por alunos, professores e funcionários e fortes ligações à comunidade envolvente através dos pais e dos representantes do poder municipal” (p. 47).

6.1.3. O Espaço e o Tempo na Sala do 3.º A

A sala de aula do 3.º A continha um bom arejamento e iluminação natural contudo, devido aos raios solares era necessário correr as cortinas, havendo a necessidade de recorrer, por vezes, à iluminação artificial. A sala encontrava-se organizada de modo a possibilitar a fácil circulação do professor e dos alunos e era composta por um armário que servia para

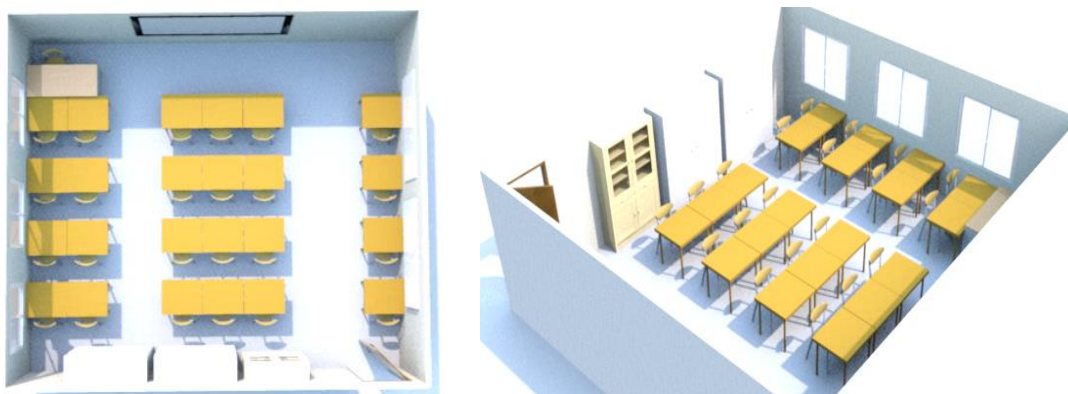
arrumar os materiais, nomeadamente os livros, os cadernos e as capas. O outro armário continha documentos do professor cooperante e o material de expressão plástica dos alunos, como tesouras e colas. A organização do espaço é um fator fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, pois este assume-se como um espaço onde se procura e gera o conhecimento (Carreira, 2000 citado por Alarcão, 2010). De acordo com Morgado (2001) o espaço deve ter como características as seguintes: conforto, agradável e funcional.

Figura 30 – Visão geral da sala do 3.º ano



Quanto à organização das mesas, estas encontravam-se dispostas em três fileiras, sendo a primeira composta por duas mesas, a segunda fileira com três mesas e a terceira com apenas uma mesa. Esta disposição foi decidida pelo professor, pensando no comportamento dos alunos, colocando os mais conversadores e distraídos numa fileira com apenas uma ou duas mesas de trabalho. Contudo, considero que esta organização tradicional se revelava inadequada para a realização de trabalhos de grupo que vim a realizar durante a minha intervenção.

Figura 31 – Planta da Sala em diferentes perspetivas



Para além do espaço, o tempo também é um elemento fundamental na organização do ambiente educativo. Considerando as referências do ME para a distribuição do tempo letivo destinado a cada disciplina, o quadro seguinte expressa bem o horário dos alunos do 3.º ano, consoante a hora e o dia da semana. No entanto, é importante referir que as disciplinas não eram segmentadas, mas sim, havia uma interdisciplinaridade entre os conteúdos, integrando as várias áreas curriculares.

Quadro 5 – Horário da turma do 3.º A

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
13h15 14h00	Português	Estudo do Meio	Matemática	Estudo do Meio	Português
14h00 15h00	Português	TIC	Educação Física	Inglês	Português
15h00 16h00	Matemática	Música	Matemática	Português	Apoio ao Estudo
16h00 16h30	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
16h30 17h30	Inglês	Matemática	Português	Matemática	Estudo do Meio
17h30 18h15	Matemática	Português	Português	Matemática	Matemática

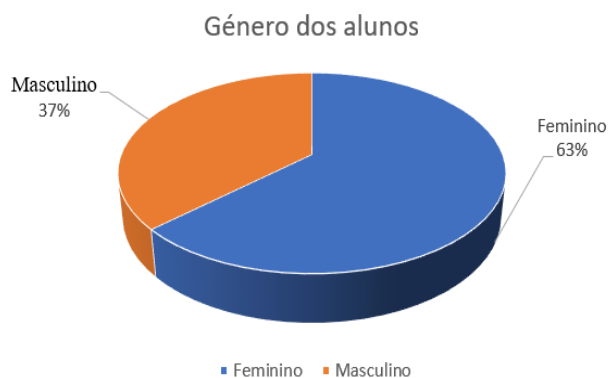
Citando Morgado (2001) a gestão do tempo deve ser refletida pelo docente, estabelecendo os tempos para as atividades, não esquecendo os ritmos individuais dos alunos. Tendo em conta os ritmos diferentes de aprendizagem dos alunos, consoante os conteúdos que seriam ensinados, preparava um conjunto de atividades âncora que serviam para ocupar os alunos que terminavam primeiro as atividades propostas. Este “ocupar” tinha uma intencionalidade educativa, pois a atividade apesar de ser mais lúdica, servia de consolidação do conteúdo trabalhado anteriormente. Os tempos mortos devem ser minimizados, o que implica por parte do professor um planeamento e articulação das atividades, disponibilizando materiais para realizar atividades complementares (Morgado, 2001). O recurso a estas atividades âncora permitiam-me gerir o trabalho dos alunos, apoiando aqueles que tinham mais dificuldades e dando maior espaço de autonomia para os que realizavam as atividades âncora.

6.1.4. Os Alunos do 3.º A

Para desenvolver uma prática profissional de qualidade na sala de aula é necessário conhecer a turma com a qual iremos trabalhar. Citando Lopes e Silva (2010) que confirmam esta ideia, assegurando que o docente deve conhecer os conteúdos que leciona, os processos de aprendizagem e principalmente, os alunos com quem irá desenvolver a sua ação educativa.

Deste modo, foi importante conhecer a turma do 3.º A que era constituída por 19 alunos, sendo 12 do sexo feminino (63%) e 7 do sexo masculino (37%), com idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos. Desta turma apenas um aluno era repetente, não havendo a sinalização de alunos com NEE.

Gráfico 2 – Género dos alunos da turma do 3.º A



A turma era caracterizada como heterogénea, tendo preferência pela área do Estudo do Meio e do Português, revelando algumas dificuldades na disciplina de Matemática. Ao nível do comportamento, os alunos revelavam um comportamento adequado, à exceção de situações que geravam conflito em torno do desrespeito pelos colegas. Alguns alunos revelavam dificuldades no trabalho em grupo, sendo evidente a individualidade, o que por vezes na realização de trabalhos em grupo, o adulto tivesse de intervir para mediar os conflitos entre os membros do mesmo grupo.

No entanto, a turma, no geral, caracterizava-se como autónoma, dinâmica e demonstrava respeito pelos docentes.

6.2. Intervenção Pedagógica na Sala do 3.º A

A prática pedagógica em contexto do 1.º CEB na turma do 3.º ano, realizou-se entre 9 de abril a 5 de junho de 2018, na EB1/PE da Ladeira sob supervisão do professor cooperante Artur Cunha. A minha intervenção nesta turma ocorria de segunda a quarta-feira, com uma duração de 5 horas, entre as 13h15 e as 18h15. A primeira semana que correspondeu aos dias 9, 10 e 11 de abril, consistiram na observação participante, com o intuito de conhecer a turma e o professor cooperante.

6.2.1. As Necessidades da Turma

Ao longo da semana de observação bem como através das conversas estabelecidas com o professor cooperante, foi possível verificar que a turma apresentava algumas necessidades que deveriam ser tidas em conta durante a planificação e no desenvolvimento das atividades na sala de aula.

Por um lado, alguns alunos apresentavam pontualmente comportamentos inapropriados com outros colegas, como o gozar aquando um colega revelava menos segurança nas respostas ou conhecimento por determinado conteúdo. Estas situações na sala de aula, tinham de ser colmatadas, chamando inevitavelmente o aluno com o comportamento inadequado à razão. Contudo, esta não foi a única estratégia desenvolvida, pois os alunos realizaram atividades a pares e em grupo, o que permitia um maior relacionamento entre si e um maior respeito pelos outros.

Por outro lado, alguns dos alunos tinham dificuldades na aquisição de conteúdos matemáticos, o que me exigiu uma maior preocupação na planificação das atividades nesta área. Considerei que seria pertinente utilizar materiais didático-pedagógicos que fossem apelativos aos alunos, envolvendo-os mais nas atividades. Assim, motivados para aprender, seria mais fácil a compreensão dos conteúdos. Os recursos utilizados foram diversificados, desde jogos, materiais visuais e materiais manipulativos.

De um modo geral, foram adotadas medidas adequadas ao longo das atividades, de modo a fazer face às necessidades que a turma ia apresentando semana após semana. Neste sentido, foram importantes as conversas informais estabelecidas com o cooperante, pois conjuntamente refletíamos sobre algumas evidências apresentadas pelos alunos naqueles dias, o que serviria de reflexão para mim para depois reajustar o planeamento da semana seguinte.

Sucintamente, foram adotadas várias estratégias de trabalho como o individual, a pares, de grupo e em grande grupo o que permitia desenvolver nos alunos capacidades socializadoras, mas também, aquando o trabalho individual, servia para compreender as dificuldades individuais, apoiando os alunos que revelavam maiores dificuldades. O uso dos materiais didático-pedagógicos foram permanentes ao longo das aulas, tentando diversificá-los ao máximo e que estes se assumissem como verdadeiras fontes de motivação, conferindo aos alunos aprendizagens mais ricas e duradouras. Tentei sempre criar um clima de harmonia na sala de aula, diversificando as atividades para que fossem dinâmicas e enriquecedoras à sua aprendizagem.

Ao longo da prática pedagógica procurei incutir nos alunos o sentido de responsabilidade e autonomia, duas competências essenciais no decorrer da vida em sociedade. Neste sentido, os alunos eram convidados a participar na organização e distribuição de todo o material necessário à realização das atividades.

Por outro lado, eram desenvolvidos pequenos momentos, nomeadamente após o lanche da tarde, que envolvessem os alunos, apelando à concentração e à tranquilidade, por meio de batimentos corporais. Esta atividade foi inicialmente realizada por mim contudo, os alunos posteriormente assumiram um papel mais interventivo, no sentido que eram eles próprios os criadores dos batimentos e os restantes deveriam proceder à sua reprodução. Neste sentido, os alunos assumiam uma intervenção ativa, valorizando o seu papel e diversificando as suas funções, devendo respeitar o colega que estava a protagonizar o papel principal à frente da turma.

6.3. Atividades Desenvolvidas

As atividades desenvolvidas com esta turma, tendo em conta as necessidades evidenciadas e apresentadas anteriormente, foram diversas. Para uma maior compreensão, e à semelhança da estrutura assumida na prática do Pré-Escolar, as atividades principais desenvolvidas com a turma tendo em conta as suas necessidades estão apresentadas no quadro seguinte, sendo possível ter uma visão sequenciada das mesmas.

Quadro 6 – Atividades desenvolvidas com a Turma

<u>Data</u>	<u>Atividade</u>
23-04-2018	Texto Dramático <i>A Carochinha</i>
23-04-2018	Diagrama de caule-e-folhas
30-04-2018 e 02-05-2018	Frações com a exploração das <i>barras cuisinaire</i>
02-05-2018	Jogo - Dominó das frações
08-05-2018	O Comércio (expressão dramática)
15-05-2018 e 16-05-2018	Projeto com a Comunidade Educativa
23-05-2018	Livro <i>pop-up O que é o amor?</i> Criação de um postal <i>pop-up</i> – Dia da Mãe
29-05-2018	Experiências com luz
04-06-2018	Calcular perímetros

A partir desta lista, escolho apenas três atividades para apresentar detalhadamente, sendo elas: o livro *O que é o amor?*, seguindo-se a construção do postal *pop-up*; experiências com luz e calcular perímetros.

Ao longo da realização das atividades, procurei diversificar os materiais bem como selecionar aqueles que considerava que seriam mais apelativos e adequados à turma. O objetivo consistiu em realizar uma prática pedagógica, utilizando os materiais como facilitadores da aprendizagem e um ambiente educativo propício à aprendizagem, diversificando as estratégias de ensino sempre que possível.

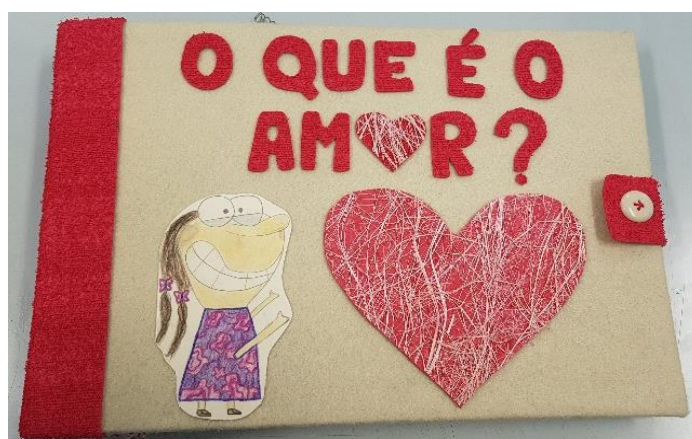
- Livro *O que é o amor?* e construção do postal

O livro intitulado *O que é o amor?* consiste numa adaptação de Anna Laura Cantone e Davide Cali, construído com materiais de desperdício. Este foi um trabalho de grupo que surgiu no âmbito de uma unidade curricular na Universidade e que serviu para utilizar na prática pedagógica. Le Boterf (1997) citado por Mesquita (2011) refere que todo o profissional deve ser empreendedor na medida de saber dirigir no caminho que é escolhido. Neste sentido, o professor deve ser um empreendedor na medida que traça um plano que deve motivar os alunos para a aprendizagem.

Para a realização desta atividade, utilizamos o espaço da biblioteca da escola para concretizar a leitura e exploração do livro. Apesar do espaço não ser muito amplo, seria o mais adequado para que as crianças ficassem mais próximas do livro e cómodas, sentadas no tapete. O professor “deve ser capaz de tomar iniciativas, decidir, fazer escolhas, «saber interpretar»” (Le Boterf, 1997 citado por Mesquita, 2011, p. 39).

Primeiramente, foi apresentada a capa do livro com o título tapado e estabelecemos um diálogo em grande grupo sobre o que os alunos estavam a observar e o que significava para si o amor e a amizade. Neste sentido, pudemos conversar também sobre a convivialidade e as regras sociais de respeito mútuo, nomeadamente fazendo referência ao companheirismo e respeito pelos colegas da turma.

Figura 32 – Capa do livro *O que é o amor?*



Os alunos tiveram de observar e descrever a ilustração da capa, referindo o que representava para si o amor e a amizade. De seguida, foi-lhes questionado por quem sentiam aqueles sentimentos (professora, colegas, amigos, família...).

Diário de Bordo, 23-05-2018

Após destapar o título, os alunos tiveram de imaginar o conteúdo daquela história. A única resposta obtida foi que trataria de uma menina que estaria apaixonada. Procedi à leitura modelo do texto, fazendo-a com o livro virado para os alunos, que se demonstraram atentos, pois os materiais a utilizar no processo de aprendizagem dos alunos devem revestir-se de um grau de motivação e estimulação para os mesmos (Morgado, 2001). Assim, os materiais são

recursos que condicionam a motivação e a aprendizagem dos discentes, considerando que a escolha deste veio a confirmar esta motivação.

Figura 33 – Leitura em voz alta pela professora



O relato foi feito oralmente por um dos alunos, seguindo-se uma atividade de leitura por parte dos mesmos. Uma aluna ficou responsável por ficar sentada à frente dos colegas com o livro e foram escolhidos seis alunos para desempenharem o papel de uma das personagens da história. Estes alunos tiveram de ficar na fila da frente para conseguirem visualizar o texto que iriam ler. À medida que os alunos liam as suas falas, a colega que estava com o livro fazia a viragem das páginas.

Figura 34 – Leitura em voz alta pelos alunos



Após uma reflexão conjunta sobre o que significa amar, os alunos puderam expressar se tinham ou não gostado da história e de realizar a atividade de leitura, respondendo positivamente a estas questões.

Já na sala, discutimos sobre os *pop-ups* visualizados no livro e foi questionado aos alunos se já tinham lido um livro *pop-up* ou se já tinham construído algum. Respondendo que nunca tinham tido esta experiência, demonstraram interesse em realizar uma atividade que permitisse a construção de um *pop-up*. Os livros *pop-up* são muito utilizados em histórias infantis, atraindo os leitores não autónomos e autónomos para o despertar da curiosidade e das emoções, podendo ser utilizados nas mais diversas áreas disciplinares. Este livro veio a demonstrar-se um importante recurso didático que despertou aos alunos interesse e gosto durante a sua exploração.

A atividade que se seguiu consistiu na construção de um postal em *pop-up* para celebrar o Dia da Mãe. Fora distribuído um molde de um coração e cada aluno teve de recortá-lo. À frente, expliquei as dobragens que deveriam ser feitas, passo a passo, exemplificando-as. Os alunos estiveram atentos e não revelaram grandes dificuldades no processo de dobragem.

Figura 35 – Recorte do molde do coração



De seguida, após a distribuição do postal já recortado, os alunos tiveram de colar o seu coração. Neste momento, tive de ajudar individualmente alguns alunos, contando com o auxílio de dois alunos que já tinham terminado, demonstrando interesse para ajudar os seus colegas. Os hábitos de interajuda na sala de aula entre os alunos irá contribuir para a formação pessoal de cada um, inculcando valores importantes (Morgado, 2011).

Ainda dois alunos tiveram a oportunidade de ajudar outros alunos nesta tarefa, pois a dobragem do coração tinha de coincidir com a dobragem do postal. Deste modo, desenvolvemos num currículo oculto a aprendizagem cooperativa através de uma tarefa simples.

Diário de Bordo, 23-05-2018

Seguidamente, foram entregues as folhas já corrigidas com o acróstico e a quadra que os alunos tinham construído, individualmente, no dia anterior sobre a sua mãe. Tiveram então de passá-la para o postal e, no fim, após verificar se estava transcrito corretamente, os alunos decoraram o postal a seu gosto.

Figura 36 – Elaboração dos postais para o Dia da Mãe



Esta atividade teve como base a interdisciplinaridade entre o Português e a Expressão Plástica e os alunos estiveram motivados graças a um conjunto de materiais didáticos que lhes despertaram curiosidade e de um tema que lhes era querido – o amor e a mãe – para que desenvolvessem a oralidade e a escrita através da quadra e do acróstico realizado.

- Experiências com luz

Para captar a atenção dos alunos, foi-lhes questionado se gostariam de realizar experiências com a luz. Claro que os alunos demonstraram interesse pela atividade dinâmica, característica que lhes despertava sempre interesse. Estabelecemos primeiramente um diálogo sobre os tipos de luz e alguns exemplos de fontes luminosas artificiais e naturais, sendo registado no quadro um pequeno esquema com base nos conhecimentos dos alunos. Segundo Mesquita (2011) os futuros professores deverão na sua prática saber organizar o ensino em função dos alunos que tem na sala, correspondendo às suas necessidades. Após compreender

os conhecimentos prévios que os alunos já possuíam sobre as fontes luminosas, foi-lhes apresentado os materiais que seriam utilizados na experiência, nomeadamente os tubos transparentes e a lanterna.

É importante referir que os alunos participavam na distribuição dos materiais que iriam necessitar para as atividades desenvolvidas na sala. Eram escolhidos aleatoriamente ou era questionado quem queria voluntariar-se para realizar esta tarefa. De um modo geral, todos os alunos voluntariavam-se apresentando-se como uma turma participativa. Considerava esta estratégia essencial para desenvolver a autonomia dos alunos. Assim sendo, foram os alunos que participaram na distribuição de todo o material necessário a esta atividade. Após a entrega da tabela sobre a experiência que iriam realizar, os alunos, numa primeira fase, preencheram a primeira coluna, assinalando as situações em que consideravam que a luz iria propagar-se. Nesta atividade deviam refletir e antever o que iria acontecer durante a realização da experiência.

Segundo Perrenoud (2000) citado por Mesquita (2011) para que o professor organize a aprendizagem, deve conhecer os conteúdos e ter um mínimo de conhecimentos expressos numa planificação antecipada. Deste modo, para que os alunos realizassem esta experiência tive de experimentá-la previamente, a fim de conferir os resultados para estar certa do que iria acontecer na sala de aula.

Após o preenchimento da tabela, reuni a turma ao redor de três mesas para que fosse visível a todos os alunos o procedimento da experiência. Em cima das mesas estava um exemplar em papel com a disposição dos tubos e a forma que deveriam apresentar para realizar a atividade. Neste sentido, os alunos participaram na colocação dos tubos sobre a mesa, assumindo as formas representadas na folha. Para Morgado (2001) um dos elementos que se associa ao ensino eficaz é a estimulação que provém de práticas diversificadas e apela à participação do aluno. O significado atribuído às tarefas e aos materiais podem ser motivadores para o aluno aprender. Nesta atividade os alunos tiveram uma participação ativa, contactando com materiais diversificados.

De seguida, procedemos à realização da experiência, colocando o foco da lanterna numa das extremidades de cada tudo, verificando o que acontecia com a luz em cada situação. Neste momento, os alunos discutiam no sentido de concluir se naquela situação a luz propagava-se ou não.

Figura 37 – Realização da experiência com a luz







É importante referir que apesar de termos tentado escurecer a sala, apagando as luzes e correndo os cortinados, esta não ficou totalmente escura, o que dificultou a visualização da luz nos tubos. Contudo, apesar desta situação, os alunos com empenho e esforço realizaram a tarefa com sucesso.

Posteriormente, após os alunos testarem todas as situações e conseguirem observar a propagação da luz, estes foram convidados a regressar aos seus lugares e, individualmente, preencherem a coluna da tabela “verifiquei que...”. Neste momento deveriam assinalar em cada situação se a luz se tinha propagado ou não. Esta tarefa exigiu que os alunos tivessem atentos no momento anterior, pois tinham de se recordar do que acontecera. É de salientar que os alunos não tiveram dificuldades em preencher a tabela porque demonstraram-se atentos e empenhados durante a realização da experiência. Segundo Morgado (2001) no âmbito da psicologia educacional chegou-se à conclusão de que o trabalho em grupo estabelece cooperação entre os alunos sendo relevante para a aquisição de conhecimentos contudo, o professor não deve esquecer a utilidade do trabalho individual em algumas situações. Deste modo, ao longo da minha prática tentei diversificar sempre o tipo de trabalho realizado: individual, pares e grupo.

De seguida, os alunos tiveram de observar o que tinham preenchido na coluna “penso que...” comparando-a com a coluna “verifiquei que...”, fazendo um confronto do que tinham pensado que iria acontecer e o que aconteceu na realidade. Foi estabelecido um diálogo em grande grupo, onde discutimos sobre o preenchimento da coluna “verifiquei que...”, corrigindo-a oralmente. Ainda concluímos que a luz só se propagou quando o tubo se encontrava em linha reta.

Figura 38 – Tabela da experiência

Experiência: A luz propaga-se?

A luz...	O que penso...		O que verifiquei...	
	propaga	não propaga	propaga	não propaga
				
				
				
				

Em grande grupo e oralmente, chegamos à conclusão de que a luz só se propaga quando o tubo está em linha reta. A tabela foi posteriormente, colada no caderno e foi registada a conclusão da experiência.

Diário de Bordo, 29-05-2018

Recorremos ao manual de Estudo do Meio para explorar o texto que abordava as fontes luminosas, os materiais transparentes, translúcidos, opacos e as sombras. Estas três características dos materiais foram exemplificadas com sacos de plástico distintos que estavam presentes na sala de aula, utilizados para guardar alguns materiais de desperdício. Esta exemplificação não fora planeada, sendo espontânea após ter visualizado que aqueles sacos que estavam na sala representavam aquelas características. Acho que esta achega foi uma mais valia para que os alunos compreendessem melhor aquilo que estávamos a estudar.

De modo a explorar as sombras, utilizamos a sala de TIC, onde os alunos tiveram de realizar um trabalho a pares, pesquisando no *Google* algumas sombras para fazer com o corpo, nomeadamente utilizando as mãos ou as mãos e os braços. De acordo com Morgado (2003) a aprendizagem cooperada fomenta o progresso dos alunos, em virtude dos apoios recíprocos entre o par. Após selecionarem a sombra que lhes despertara mais interesse, deveriam preparar a apresentação da mesma. Enquanto isto, com o auxílio do professor cooperante, montamos o cenário que seria utilizado para a apresentação das sombras. Para tal utilizamos um lençol para colocar sobre uma mesa com um foco de luz na retaguarda.

Quando todos os alunos sentiram-se preparados para a apresentação, sentaram-se à frente do cenário e foi-lhes explicado que iríamos proceder às apresentações das sombras, e que os alunos que estavam na plateia deveriam adivinhar o que estava a ser representado pela sombra que os colegas reproduziam no lençol. Esta atividade tornou-se importante para que os alunos compreendessem na prática a formação de uma sombra. De um modo geral, conseguiram adivinhar as sombras representadas, sendo na sua maioria a representação de animais.

Estas atividades permitiram que os alunos enquanto turma convivessem na mesma situação, cooperando para chegar aos resultados da experiência e enquanto pares, cooperassem entre si para conseguirem representar com sucesso a sombra e respeitassem a apresentação dos colegas.

- Cálculo de perímetros

Tendo em conta as ideias de Arends (1997) as atividades que são desenvolvidas na sala de aula devem ser dinâmicas sempre que possível. Cabe ao docente dinamizar estes momentos que irão possibilitar aos alunos uma melhoria da sua aprendizagem, aumentando a sua autoestima e desenvolvendo competências essenciais à vida. Foi com base neste ideal que a atividade de matemática se desenrolou.

Fazendo a ponte interdisciplinar entre o Português e a Matemática, foi apresentado aos alunos um cartão com a ilustração do computador que fora, anteriormente, abordado no texto explorado. Num diálogo em grande grupo foram recordadas as unidades de medidas de comprimento, a tabela de conversão e algumas das atividades desenvolvidas como a medição do comprimento e da largura da sala.

Após fixar a imagem no quadro, foi solicitado a um aluno que viesse medir o cartão, deixando à disponibilidade várias réguas e uma fita métrica, a fim de poder escolher o objeto para a medição. Após o registo das medidas em cada um dos lados do cartão, questionei os alunos se alguém conseguiria adivinhar como se calcularia o perímetro daquela figura. Embora não estivesse à espera que os alunos conseguissem responder corretamente, pois era um conteúdo abordado pela primeira vez, seria uma forma de colocá-los a pensar e a refletir, tendo como base as informações registadas no quadro. Para meu espanto, uma das alunas conseguiu descobrir como se calculava o perímetro. Aproveitando a sua decifração e dando relevo a esta descoberta, foi introduzida a noção de perímetro.

De seguida, foi pedido a um aluno que viesse ao quadro realizar a operação para o cálculo do perímetro do cartão, considerando que os restantes alunos dariam o *feedback* sobre essa mesma operação, se estava correta ou não. É importante salientar que esta atividade estava a decorrer num clima positivo e sereno, em que os alunos estavam atentos e motivados, considerando que estes aprendem num clima de autonomia e responsabilidade (Valadares & Moreira, 2009).

Num momento seguinte, após perceber que os alunos tinham compreendido o conteúdo, foi introduzida a noção de que só poderíamos calcular os perímetros de polígonos. Como tal, o aprofundamento do conteúdo foi realizado por etapas, considerando que seria mais fácil para a compreensão dos alunos. Após a explicação oral, foram realizados alguns desenhos no quadro de polígonos e não polígonos, como exemplificação. Posteriormente, outros desenhos foram realizados, sendo os alunos os responsáveis por identificar os polígonos.

Seguidamente, foi abordado com os alunos que só poderíamos calcular o perímetro de polígonos. Assim, foi dada a definição de polígono e feito alguns exercícios no quadro, recorrendo ao desenho, para que os alunos percebessem melhor o conceito. Após a distribuição de uma pequena informação sobre este conteúdo, os alunos colaram-na no caderno, seguindo-se a sua leitura.

Diário de Bordo, 04-06-2018

O momento seguinte consistiu na apresentação de várias figuras em cartolina que foram expostas no quadro. Os alunos deveriam observá-las e identificar quais eram as que correspondiam a polígonos, justificando a sua escolha. Considerando os materiais importantes na aprendizagem dos alunos, ao longo da minha prática interventiva, utilizei os três estilos de aprendizagem: visual, auditivo e tátil (Lopes & Silva, 2009).

Figura 39 – Algumas das figuras utilizadas

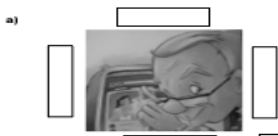


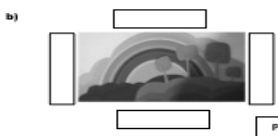
Após esta dinâmica considerei pertinente realizar mais alguns exercícios que pudessem servir de treino e aplicação dos conhecimentos. Como tal, foi solicitado, como era comum, a um aluno que distribuísse uma ficha de trabalho a cada colega. Esta continha três imagens, referentes a três cartões com imagens que já tinham sido utilizados noutras atividades. Foram então apresentados os cartões e colocados no quadro. A atividade consistia na medição de todos os lados do cartão por um aluno, havendo o seu registo no quadro e, outro aluno, vinha calcular o perímetro. Aqueles que se encontravam sentados deveriam estar atentos, sendo eles os avaliadores do que os colegas estavam a realizar junto ao quadro, sendo a aula um “momento da construção, desconstrução, reconstrução didática” (Martins, 2009, p. 283). Neste momento, circulava pela sala para verificar se todos os alunos estavam a preencher a ficha corretamente.

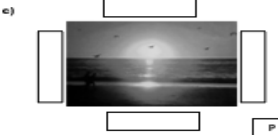
Figura 40 – Ficha de trabalho: O perímetro

Ficha de trabalho: O Perímetro

1. Observa atentamente os seguintes polígonos que contêm uma imagem. Deves medir todos os seus lados e depois calcular o seu perímetro. Deves colocar todas as medidas em cm.

a)  P =

b)  P =

c)  P =

Esta atividade teve como ponto de partida o que os alunos já sabiam, as unidades de medidas de comprimento, para introduzir um novo conteúdo, o perímetro. Neste caso, os organizadores prévios, ponte entre os conhecimentos prévios e os conhecimentos a aprender, foram utilizados para que os alunos compreendessem a cadência e continuidade dos conteúdos (Lopes & Silva, 2010). Foi utilizada apenas a estratégia de trabalho em grande grupo porque considerei que os alunos iriam aprender o conteúdo com maior facilidade por meio da experimentação e pelo uso de recursos manipuláveis, podendo esclarecer dúvidas na turma,

havendo uma interação maior em grupo do que seria possível se o trabalho fosse realizado individualmente.

Só numa fase final, é que foram realizados individualmente alguns exercícios do manual sobre este conteúdo, a pedido do professor cooperante. Neste momento foi possível compreender que os alunos tinham interiorizado bem o conteúdo, resolvendo os exercícios corretamente.

Foram atividades que considerei fundamentais para a aprendizagem dos alunos, apelando à sua participação e concentração, tendo de interagir com os colegas da turma, apoiando-os e dando-lhes *feedback*. Durante o desenvolvimento das atividades, tentei que todos os alunos tivessem uma participação na distribuição do material, na identificação dos polígonos, na medição dos cartões e no cálculo do perímetro. Segundo Alves (2001) citado por Mesquita (2011) para ser-se professor é necessário que haja uma bagagem de autonomia e de responsabilidade. Estas condições são imprescindíveis ao exercício da profissão, sendo necessário preparar o futuro docente na sua formação inicial.

6.4. Projeto com a Comunidade Educativa: A Interação entre Turmas

O projeto com a comunidade surgiu com base no PEE intitulado *Regras para a cidadania: uma construção a caminho do Futuro!*. Atendendo que a minha colega Nicole encontrava-se a realizar a sua prática pedagógica na outra turma de 3.º ano, consideramos pertinente realizar o projeto com a comunidade, juntando as duas turmas, realizando assim um conjunto de atividades que promovessem a interação entre ambas e com base nos pressupostos do PEE, que segundo Morgado (2001) as práticas de cooperação e interajuda revelam um impacto significativo quando consideramo-las na escola com vista à formação dos valores nos alunos.

Escolhendo um tema que despertasse interesse aos alunos, consideramos que a temática das profissões seria apelativa, sendo possível planear uma panóplia interessante de atividades que culminassem em momentos de grandes aprendizagens. Considerando que o dia internacional do enfermeiro aproximava-se (12 de maio), achamos que poderia ser uma boa oportunidade, para os alunos, estabelecerem o contacto com um profissional da saúde que lhes passasse uma mensagem útil não só como aprendizagem escolar como pessoal e útil na vida em sociedade.

As atividades iniciaram-se no dia 15 de maio na sala de aula, com as turmas separadas. Primeiramente, a turma escutou atentamente a canção da Sónia Araújo, *Sónia e as Profissões - A Professora*. Seguidamente, foi estabelecido um diálogo com os alunos sobre a profissão que a canção abordava (professora) e, logo após a distribuição da letra da música, em grupo pudemos cantá-la.

De seguida, foi-lhes questionado qual a profissão presente na canção (professora), quem é que dentro da sala tem essa profissão e se algum aluno gostaria de ser professor/professora no futuro. De salientar que os alunos apresentavam-se participativos, movidos pela motivação. Alguns dos alunos demonstraram interesse em seguir aquela mesma profissão no futuro. Posteriormente, foi distribuída a letra da canção a cada aluno e, colocando novamente a música, procedemos ao seu canto em grupo.

Diário de Bordo, 15-05-2018

Os alunos tiveram de preencher um cartão intitulado “Quando eu for grande quero ser...”, escrevendo a profissão que sonhavam ter e por que razão, sendo alertados para não partilharem as suas respostas, pois iriam realizar o jogo da mímica juntamente com a turma do 3.º B sobre as suas profissões.

Num momento posterior, reunimos as duas turmas na sala polivalente e, juntamente com a colega Nicole, trabalhamos em perfeita harmonia e cooperação. Primeiramente, foi distribuído a cada aluno a letra da canção *Profissões - Quando eu for grande* de Alda Casqueira. Com a colocação da música, em conjunto pudemos cantá-la, após a sua audição. Seguidamente, atribuímos a cada turma um conjunto de versos que deveriam ser cantados apenas pela turma A ou B, o refrão deveria ser cantado por todos os alunos. Esta atividade revelou-se interessante, pois os alunos demonstraram interesse pela sua realização.

Seguia-se o momento de apresentação das frases realizadas anteriormente na sala. Primeiramente, os alunos à vez vinham à frente mimar a profissão que pretendiam exercer na fase adulta e os colegas deveriam adivinhá-la. Após a descoberta, o aluno lia a sua frase e deslocava-se ao seu lugar, vindo à frente aquele que acertara na profissão. Esta atividade foi rica do ponto de vista da variedade de profissões que surgiram como médica, veterinária, professora, educadora de infância, futebolista, padeiro e pediatra.

Figura 41 – Apresentação mimada da profissão



Após todos os alunos apresentarem a sua profissão, as estagiárias procederam à atividade de leitura do livro *As profissões de um bombeiro* de Lara Xavier e Raquel Santos, questionando primeiramente acerca da imagem da capa, descrevendo-a. Posteriormente, deram um possível título ao livro tendo em conta a sua ilustração. Com a retirada do papel que estava a tapar o título, os alunos fizeram uma comparação entre os títulos referidos anteriormente com o original, tendo a oportunidade ainda de antever o conteúdo da história.

O texto apresentava-se em versos com rima, sendo distribuída a leitura de cada estrofe a cada uma de nós, estagiárias. À medida da leitura, o livro era mostrado aos alunos para que visualizassem as ilustrações do mesmo. Após a leitura, houve uma exploração do conteúdo da história oralmente e foi pedido a um aluno voluntário que fizesse o reconto da mesma.

Figura 42 – Leitura do livro *As profissões de um bombeiro*



Seguiu-se ainda um novo momento de canto, com a canção anteriormente trabalhada na sala, *Sónia e as Profissões - A Professora*. Os alunos revelaram grande interesse e gosto por este momento, conhecendo já a melodia da canção. Seguiu-se um momento de leitura de algumas adivinhas sobre as profissões, que eram direcionadas à vez a cada turma.

Figura 43 – Canto da canção *Sónia e as Profissões - A Professora*



Após o intervalo, tivemos a oportunidade de receber o enfermeiro Nicolau Pestana que realizou uma breve exposição dirigida aos alunos sobre o Suporte Básico de Vida (SBV), seguindo-se a demonstração pelo mesmo da aplicação do SBV, recorrendo a um manequim. Alguns alunos, no final, tiveram oportunidade de seguir a cadeia do SBV através da utilização do mesmo manequim.

Todas estas atividades interdisciplinares permitem romper com as fronteiras do conhecimento, tornando-o mais dinâmico e significativo. De acordo com Pombo, Guimarães e Levy (1994) a interdisciplinaridade assume-se como uma prática de ensino que permite promover um cruzamento entre os saberes de cada área curricular, surgindo pontes de ligação entre domínios.

Figura 44 – Atividades do SBV



É importante referir que esta atividade foi muito rica para os alunos, estando interligada com a cidadania, o ajudar o outro bem como com a saúde. Os alunos tiveram motivados ao longo da atividade, revelando atenção e participação.

Diário de Bordo, 15-05-2018

No dia seguinte, em modo de conclusão deste conjunto de atividades descritas anteriormente, os alunos tiveram a oportunidade de partilhar o que sentiram durante aquele dia. Seguiu-se um momento de trabalho em grupo, sendo que esses grupos foram definidos previamente por mim, de modo a que os alunos trabalhassem com outros colegas para além daqueles que sentiam mais afinidade. Foi-lhes dada uma folha com uma tabela relativa à planificação do texto, dividida em três partes (introdução – quem, quando e onde;

desenvolvimento – o quê; e, conclusão – atividade que mais gostaram e porquê). Seguidamente, numa folha de linhas deviam, com base na planificação, construir um texto.

Após dividir a turma em cinco grupos, distribui as folhas da planificação e uma folha para a escrita do texto. De salientar que os alunos sentiram algumas dificuldades na planificação do texto, não colocando muitas palavras chave, recorrendo a frases. Após realizar a escrita do texto, enquanto corrigia-os os alunos em grupo preenchiam a revisão do texto numa tabela.

Diário de Bordo, 16-05-2018

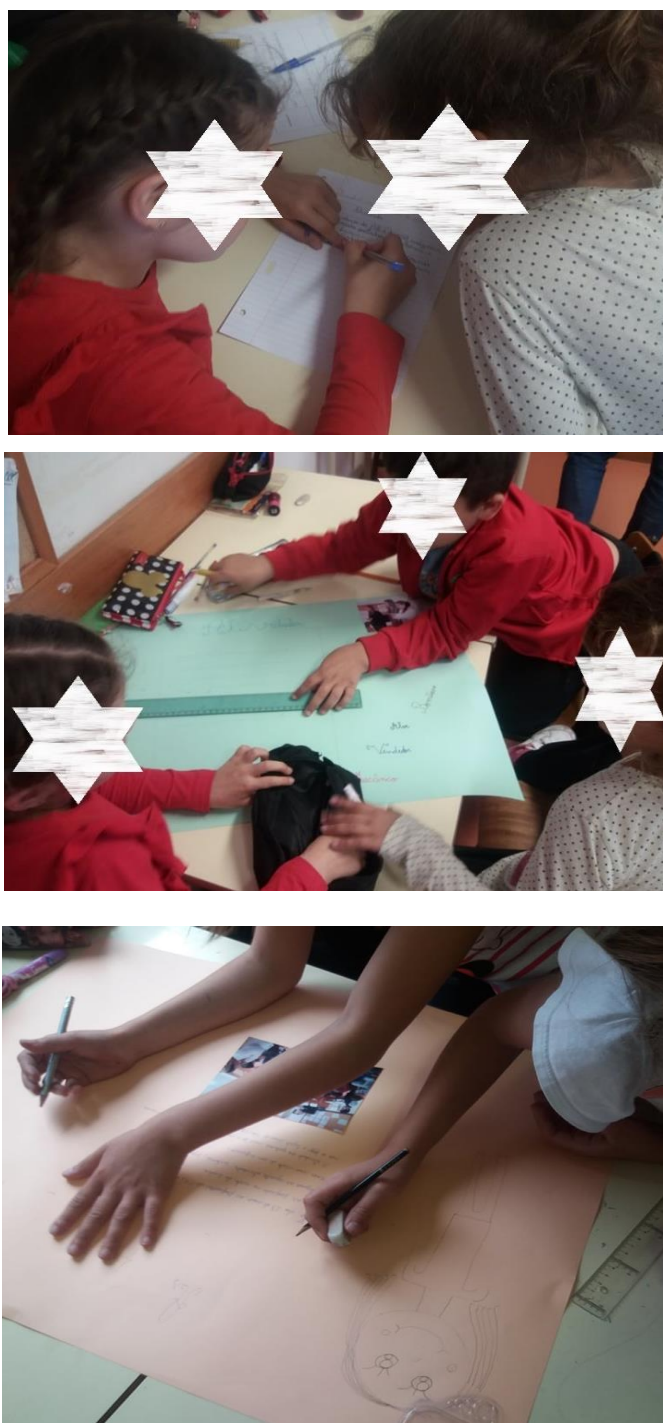
Num momento seguinte, o texto foi transcrito para a cartolina que lhes foi fornecida juntamente com uma ou duas fotografias que retratavam os momentos do dia anterior. Ainda puderam desenhar e decorar o trabalho a seu gosto. O trabalho em grupo é da responsabilidade individual e em grupo. Cada elemento é responsável na sua individualidade pelo trabalho comum num grupo. “Ninguém pode aproveitar-se do trabalho dos outros. Isto é ninguém pode “andar à boleia” ou “ser um pendura”” (Lopes & Silva, 2009, p. 17).

Foi notória em alguns grupos a falta de compatibilidade entre os membros dos grupos, revelando algumas dificuldades em trabalhar em grupo. Contudo, os grupos tinham sido organizados tendo em conta que estes problemas iriam surgir, pois tratava-se de membros que não eram compatíveis em relações de amizade. Porém, esta situação foi mediada por mim, o que permitiu que os alunos trabalhassem cooperativamente, ainda havendo um longo caminho a percorrer.

Diário de Bordo, 16-05-2018

Segundo Lopes e Silva (2009) o docente deve ensinar aos seus alunos as práticas de cooperação: como saber lidar com situações conflituosas, tomar decisões, criar um clima sereno de comunicação e de confiança. Como tal o professor revela-se num modelo quando elogia os membros do grupo, encoraja os alunos e conversa sobre a partilha e o espírito de interajuda.

Figura 45 – Realização dos trabalhos em grupo



Os trabalhos finalizados foram fixados na parede junto à porta da sala, dando a conhecer a toda a comunidade educativa o projeto desenvolvido nas turmas do 3.º A e do 3.º B.

Figura 46 – Trabalhos dos alunos



Este projeto revelou-se fundamental no meu processo de prática como docente. Primeiramente, na docência foi possível trabalhar cooperativamente com a colega Nicole e com ambos os professores cooperantes. Por outro lado, permitiu desenvolver atividades ligadas ao tema do PEE, criando oportunidades de aprendizagem conjuntas entre as duas turmas de 3.º ano, bem como combater algumas necessidades que a turma do 3.º A apresentava. Ainda assim, o contacto com o enfermeiro constituiu-se numa experiência positiva não só para os alunos, como para nós docentes, sendo o envolvimento com a comunidade do meio fundamental na aprendizagem dos alunos. Considero que foi um projeto bem conseguido!

6.5. Avaliação da Turma do 3.º A

A avaliação formativa é um tipo de avaliação que privilegia o aluno e não o rotula nem o minimiza. As avaliações quantificadas, no meu entendimento, levam a que o aluno se desmotive quando lhe atribuem uma classificação negativa. O importante será incentivar o aluno, motivando-o com recurso a estratégias que vão ao encontro das suas necessidades e utilizar recursos pedagógicos ricos que permitam uma aprendizagem mais profícua. Segundo Lopes & Silva (2012) a avaliação formativa pretende que o docente recolha informações indispensáveis à (re)adequação do ensino e não classificar o conhecimento dos alunos como é o caso da avaliação sumativa.

Neste sentido, durante a minha prática com a turma do 3.º A, a avaliação que foi sendo feita foi do tipo formativa, adequando semanalmente as estratégias e as atividades tendo em conta as características dos alunos e as necessidades que evidenciavam. Para mim o fundamental seria refletir sobre o desempenho dos alunos nas atividades e se tinham revelado dificuldades. Fernandes (2005) considera que os docentes que dinamizam aulas num ambiente que coloca os alunos em participação ativa, terão mais facilidade em utilizar outras técnicas de avaliação para além dos testes como é o exemplo dos portefólios, observações sistemáticas, pequenos trabalhos, entre outros.

A compilação dos dados relativos ao desempenho dos alunos foram obtidos através da observação participante ao longo das aulas que eram compilados em diários de bordo. As conversas estabelecidas com o professor cooperante eram momentos de reflexão conjunta sobre as atividades implementadas e a prestação dos alunos. Destas mesmas conversas surgiam conclusões importantes que serviam para reestruturar as dinâmicas das aulas. Dando um exemplo concreto, foi chegada à conclusão de que os alunos demonstravam um maior envolvimento nas atividades com recurso a materiais distintos. Por outro lado, quando a realização de trabalhos a pares ou em grupo, nas primeiras vezes era notório os comportamentos de conflito entre os alunos. Contudo, com a diversificação da estratégia, de que por vezes, eram os alunos a escolher os seus companheiros de trabalho, escolhendo aqueles com quem mantinham uma relação afetiva, outras vezes eu própria escolhia os elementos de cada grupo, distanciando-os das relações afetivas, o que permitia fazer um balanço entre a liberdade de escolha e o saber aceitar e cooperar com qualquer um dos colegas.

Apesar do tempo de prática ser reduzido e não poder chegar a conclusões muito precisas e claras, foi notório que a aplicação de metodologias de trabalho e atividades destinadas às

necessidades que a turma apresentava vinham a ser úteis no seu processo de aprendizagem, revelando progressos a esses níveis, como na capacidade de trabalhar em grupo, o respeito por todos os colegas bem como a superação das dificuldades na área da Matemática.

6.6. Reflexão sobre a Prática Pedagógica II

Segundo Campos (2002) citado por Mesquita (2011) o professor deve ter a capacidade de analisar cada situação de ensino, atuando eficazmente para que a aprendizagem chegue ao maior número de alunos. Neste sentido, “O modelo de professor como transmissor de conhecimentos surge hoje em dia como redutor e desadequado” (Alarcão & Roldão, 2010, p. 27). Esta ideia reporta para a complexidade do que é ser professor: estar preparado para intervir em qualquer que seja a situação, não podendo ter uma intervenção estática e de transmissão.

A semana de observação foi importante para conhecer as características da turma, o professor cooperante e os métodos de ensino-aprendizagem utilizado, verificando que o método expositivo era o mais utilizado, recorrendo com frequência ao manual como referência. Fui recebida de uma forma calorosa pelos alunos e pelo docente, na qual a relação estabelecida foi de confiança, o que facilitou a minha prática pedagógica.

Ao longo da minha intervenção na EB1/PE da Ladeira procurei estar atenta aos sinais dos alunos, adequando as estratégias às suas necessidades e aos seus interesses. Apesar do professor cooperante pretender que utilizasse o manual, tentava sempre utilizar materiais diferentes na introdução dos conteúdos e criar atividades mais dinâmicas que conferissem mais significado aos alunos. Neste sentido, o manual era utilizado como complemento dos conteúdos abordados e para identificar os conhecimentos dos alunos.

Os alunos foram envolvidos em atividades dinâmicas que permitia que tivessem uma intervenção participativa nas aulas. Por outro lado, normalmente as atividades planificadas não se alteravam e eram cumpridas no tempo estimado. Os alunos que terminavam as atividades planeadas tinham sempre uma atividade âncora que se revestia numa pequena tarefa de carácter mais lúdico sobre a matéria que estava a ser estudada. Esta estratégia permitia-me ter mais tempo para auxiliar os alunos que tinham mais dificuldades.

A interdisciplinaridade foi um fator tido sempre em conta na hora de planificar bem como na concretização das atividades na sala de aula. De uma forma muito simples é possível articular os conteúdos nas diferentes áreas do saber. Neste sentido, o professor não segmenta as disciplinas nem os alunos se apercebem da passagem de uma área para a outra. Considerando

que o material didático facilita o ensino o recurso diário a materiais manipuláveis, diferentes, construídos com materiais de desperdício foram uma mais valia para a aprendizagem dos alunos (Martins, 2002). Eram recursos que prendiam a sua atenção, motivavam e apelavam à sua participação e envolvimento nas atividades.

A diversificação dos modos de trabalho permitiu-me uma gestão mais flexível da minha intervenção, atendendo às necessidades dos alunos. Primeiro, o trabalho a pares e cooperativo serviu para colmatar as dificuldades em respeitar o outro bem como adquirir outras competências sociais. Já o trabalho individual possibilitava que compreendesse efetivamente as dificuldades individuais, nomeadamente na área da Matemática, conseguindo assim, numa perspetiva mais individualizada, ajudar cada aluno a ultrapassar as dificuldades.

Considerando que Alarcão e Roldão (2010) referem que as experiências pré-profissionais como o estágio são relevantes na aprendizagem do futuro profissional, este estágio revestiu-se de tal importância que me fez compreender a preferência em lecionar no 1.º Ciclo.

7.1. Contextualização do Ambiente Educativo

No mesmo molde das outras duas práticas pedagógicas, numa primeira fase tornou-se importante conhecer o ambiente educativo para que a prática a desenvolver fosse planeada e articulada tendo em conta as características deste ambiente. “Os processos de aprendizagem de cada aluno, nomeadamente os desenvolvidos no espaço escola, envolvem professores, pares e o próprio ambiente em que nele decorrem, o que torna necessária uma atenção particular à qualidade desse ambiente” (Morgado, 2001, p. 56).

No entanto, o meio envolvente e a instituição educativa não eram alheias ao meu conhecimento uma vez que já tinha desenvolvido a Prática Pedagógica I neste mesmo contexto. Segundo Zabalza (1991) o contexto meio pode ser uma mais valia para o desenvolvimento do ensino, tornando as aprendizagens dos alunos mais ricas e atrativas. Deste modo, é importante conhecê-lo e tirar proveito das suas potencialidades, tendo sido uma das minhas preocupações durante as minhas práticas pedagógicas.

É importante referir que a estrutura de apresentação desta prática apresenta-se de um modo ligeiramente diferente das restantes pelo facto de já ter explicitado as características da freguesia de São Martinho e da EB1/PE do Areeiro, sendo apenas apontados alguns aspetos relevantes que se verificaram diferentes. Relativamente à restante caracterização do ambiente educativo, esta apresentar-se-á normalmente, como é o caso do espaço e do tempo bem como a caracterização da turma do 2.º A.

7.1.1. Meio Envolvente e Instituição Educativa – Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Areeiro e Lombada

Quanto ao meio envolvente, a freguesia de São Martinho apresentava junto à escola uma pequena particularidade distinta do ano letivo 2016/2017, nomeadamente a presença de linhas pintadas no pavimento destinadas ao estacionamento dos automóveis, o que permitiu uma maior organização do espaço que veio a revelar-se importante para que o trânsito não fosse tão caótico, graças também à alteração das condições da circulação automóvel, que passou a ser feita apenas em sentido único.

Quanto à instituição esta fundiu-se com a Escola da Lombada no ano letivo 2018/2019, passando a denominar-se Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Areeiro e Lombada (EB1/PE do Areeiro e Lombada). Com esta fusão, o edifício do Areeiro contava com a presença dos dois grupos da EPE e das turmas do 2.º ano e do 4.º ano. Relativamente à estrutura do

edifício, esta apresentava uma nova característica no espaço exterior, mais concretamente no parque infantil, uma estrutura em madeira que servia para fazer sombra nos dias quentes de sol.

Ainda é de salientar que a escola continuava com o mesmo projeto educativo, em vigor até 2020, intitulado *Educar para uma Escola Feliz, Educar com Amor*.

7.1.2. O Espaço e o Tempo na Sala do 2.º A

A sala do 2.º A localizava-se no piso 1, caracterizada pelo bom arejamento e pela iluminação natural contudo, com muita exposição solar. Para a arrumação do material, existiam dois armários, um fechado que se destinava aos manuais escolares e outro aberto onde eram colocadas as capas dos alunos, os dicionários, as colas, as tesouras e as réguas bem como, os cadernos destinados a cada disciplina: Matemática, Português e Estudo do Meio. Os três *placards* que se encontravam nas paredes serviam para expor alguns dos trabalhos realizados pelos alunos, valorizando assim o seu empenho.

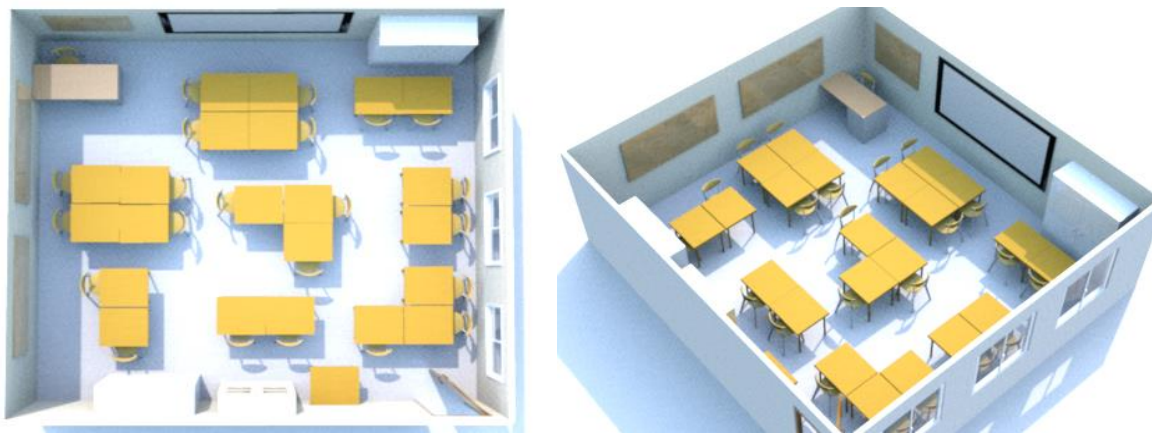
Figura 47 – Visão geral da sala do 2.º ano



Quanto à organização das mesas, estas encontravam-se dispostas de um modo muito próprio, nomeadamente em ilhas, facilitando o trabalho de grupo. É importante frisar que os alunos com mais dificuldades encontravam-se sentados mais à frente, na qual assumi uma posição de constante vigilância e empenho em ajudá-los. Considero que esta organização encontrava-se bem conseguida, facilitando a minha circulação pela sala a fim de supervisionar

o trabalho dos alunos, dar *feedback* e tirar dúvidas. De acordo com Morgado (2001) os professores, por vezes, podem sentir a dificuldade em organizar o espaço consoante as dinâmicas que pretende dinamizar na sala de aula. No entanto, de acordo com o autor, a alteração do espaço é sempre possível e o docente não deve descorar dos seus ideias a relevância dos alunos participarem na organização do espaço onde decorrerá as suas aprendizagens. Durante a minha prática não senti necessidade em alterar a disposição das mesas, uma vez que a forma como estava organizada permitia tanto o trabalho individual como em grupo.

Figura 48 – Planta da Sala em diferentes perspetivas



Segue-se a apresentação do horário dos alunos do 2.º A de segunda a quarta-feira, pois eram os dias destinados à minha intervenção. É indispensável frisar que a lecionação das várias disciplinas não ocorria de um modo fragmentado, existindo a presença constante da interdisciplinaridade.

Quadro 7 – Horário da turma do 2.º A

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira
8h15 9h15	Português/ Estudo do Meio <i>1h</i>	Português/ Expressão Plástica <i>1h</i>	Português <i>1h</i>
9h15 10h30	Português/ Estudo do Meio <i>1h15</i>	Educação Literária <i>1h15</i>	Português <i>1h15</i>
10h30 11h00	Intervalo <i>30m</i>	Intervalo <i>30m</i>	Intervalo <i>30m</i>
11h00 11h45	Matemática <i>45m</i>	TIC (Estudo do Meio) <i>45m</i>	Matemática <i>45m</i>
11h45 12h45	Matemática <i>1h</i>	Educação Física <i>1h</i>	Matemática <i>1h</i>
12h45 13h15	Matemática <i>30m</i>	Português/ Expressão Plástica <i>30m</i>	Matemática <i>30m</i>

Durante esta prática as atividades âncora também foram utilizadas como recurso educativo e didático, com o intuito de ocupar intencionalmente os alunos que terminavam primeiro as tarefas solicitadas. Para Morgado (2001) a gestão do tempo é um dos fatores que merece ser refletido pelos docentes sobre o modo de como é gerido no contexto de sala de aula, não só o tempo que o professor utiliza, mas também, aquele que é atribuído para os alunos participarem em atividades. Contudo, importa atender os ritmos individuais dos alunos e é aqui que surge o termo de tempos mortos que não podem existir, sendo colmatados pelas atividades âncora que são planeadas pelo docente e destinadas àqueles alunos que terminam as tarefas propostas antes do tempo esperado. Uma vez mais, estas atividades apoiaram a minha intervenção na medida que me dava oportunidade de auxiliar os alunos com mais dificuldades, mantendo a turma mais ou menos ao mesmo nível quanto à realização das tarefas.

Para mim foi uma experiência nova a questão de lecionar a disciplina de Educação Literária que ocorria à terça-feira durante 1h15, como é possível verificar no quadro anterior. Este momento era reservado não só à professora titular como ao professor de biblioteca que vinha à sala orientar as atividades. A partir do momento em que iniciei a prática, foi-me dada a liberdade de planear e intervir com os alunos nesta área. Essencialmente, estas sessões eram destinadas à exploração de obras literárias recomendadas pelo Plano Nacional de Leitura (PNL) para o 2.º ano. É importante mencionar que durante o período em que estive a estagiar tive a responsabilidade de terminar a obra *O elefante cor-de-rosa* e explorar toda a obra *A girafa que comia estrelas*. Para além desta disciplina, tive a responsabilidade de dinamizar as atividades de TIC contudo, não foi uma experiência totalmente nova, pois já tinha tido a mesma

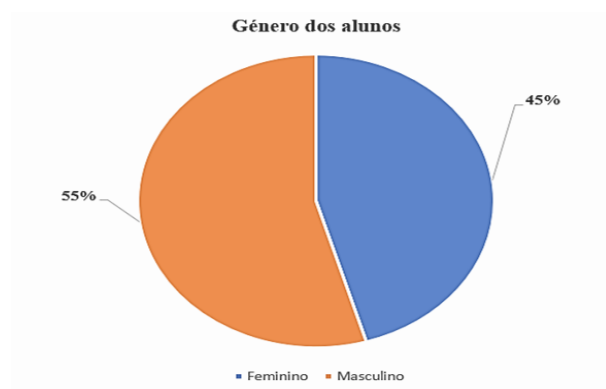
experiência na Prática II com a turma do 3.º ano. Ao longo da minha intervenção, na hora de planificar bem como na execução do plano, a interdisciplinaridade foi um fator tido em conta, de modo a articular todas as áreas do saber, à semelhança da Prática II.

Outro aspeto a destacar foi a realização de uma planificação distinta da planificação destinada aos 21 alunos do 2.º ano, que era reservada ao aluno com NEE, nomeadamente com o Síndrome do Espectro do Autismo. O aluno encontrava-se ao nível do 1.º ano não sabendo, portanto, ainda ler nem escrever com fluidez uma vez que se encontrava ainda a aprender as letras do abecedário. Contudo, o aluno era incluído nas atividades realizadas no tempo destinado à Educação Literária bem como em TIC, momentos fulcrais para interagir com a turma e comigo, uma vez que, apesar de planificar as suas atividades e preparar os recursos materiais, era a professora cooperante que trabalhava diariamente com o aluno. Segundo Nielson (2000) “o facto dos alunos com NEE estarem colocados em meios educativos inclusivos lhes proporciona a oportunidade de interagir com outros indivíduos, o que resulta numa melhor preparação para a vida em sociedade” (p. 23). Assim sendo, o aluno nos momentos de Educação Literária e TIC não estava apenas integrado na turma mas, também, incluído, pois participava e cooperava nas mesmas atividades da turma.

7.1.3. Os Alunos do 2.º A

A turma do 2.º A era constituída por 22 alunos, 10 do sexo feminino (45%) e 12 do sexo masculino (55%) com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos. Dois alunos estavam sinalizados com NEE, nomeadamente um com Síndrome do Espectro do Autismo e outro com Dificuldades no Funcionamento Intelectual.

Gráfico 3 – Género dos alunos da turma do 2.º A



Importa explicitar que o aluno autista como estava a completar o programa de 1.º ano, realizava atividades distintas dos restantes colegas. Acompanhava apenas as disciplinas de TIC e de Educação Literária, como já foi referido, sendo o restante tempo destinado unicamente às atividades tendo por base os conteúdos do 1.º ano. Deste modo, e apoiada nas ideias de Smith, Followay, Patton e Dowdy (2001) citados por Correia (2008) a inclusão é feita através da inserção do aluno com NEE a nível físico, social e académico durante o seu dia na escola.

O grupo era considerado heterogéneo, constituído por alunos com grande facilidade na aprendizagem e outros que, pelas dificuldades que apresentavam, necessitavam de mais tempo para a realização das atividades e de mais apoio por parte da docente. De um modo geral, os alunos gostavam das três áreas: Português, Matemática e Estudo do Meio, sendo esta última a mais acarinhada pela turma. Quanto ao comportamento, revelavam um bom comportamento, apesar de em casos excecionais desobedecerem a algumas regras de conduta na sala no entanto, reconheciam a autoridade da professora nessas situações.

7.2. Intervenção Pedagógica na Sala do 2.º A

A prática pedagógica na turma do 2.º A realizou-se entre o dia 8 de outubro de 2018 ao dia 5 de dezembro de 2018, na EB1/PE do Areiro e Lombada sob supervisão da professora cooperante Teresa Silva. A minha intervenção neste contexto ocorreu durante três dias por semana – segunda, terça e quarta-feira – com uma duração de 5 horas diárias, entre as 8h15 às 13h15. As duas primeiras semanas foram destinadas à observação participante, onde decorreu o conhecimento do ambiente educativo em que estaria inserida neste período. As restantes sete semanas destinaram-se à minha intervenção pedagógica com a turma.

7.3. Trajetórias Didáticas

Ao longo da minha intervenção pedagógica procurei valorizar os conhecimentos dos alunos e dinamizar atividades interdisciplinares propícias à aprendizagem. Neste sentido, apresento no quadro seguinte algumas das atividades desenvolvidas com a turma. Estas são a prova de que por meio de trajetórias didáticas interdisciplinares e que apelem à participação ativa dos alunos, estes tenham aprendizagens mais ricas.

Quadro 8 – Atividades desenvolvidas com a Turma

<u>Data</u>	<u>Tema central da atividade</u>	<u>Áreas interdisciplinares</u>
<i>22, 23 e 24 de outubro de 2018</i>	Alimentação saudável	Português, Estudo do Meio e TIC
<i>29, 30 e 31 de outubro de 2018</i>	Vacinação	Português, Estudo do Meio, Matemática e TIC
<i>5, 6, e 7 de novembro de 2018</i>	Sinais de trânsito	Português, Estudo do Meio, Matemática, Expressão Plástica, Expressão Musical
<i>13 de novembro de 2018</i>	Consolidação de conteúdos matemáticos (números ímpares e pares, classe das unidades e respectivas ordens – unidade, dezena e centena)	Matemática, Educação Físico-Motora e Educação Musical
<i>3, 4 e 5 de dezembro de 2018</i>	O Natal	Português, Matemática, Expressão Plástica, Expressão Musical
<i>novembro de 2018 a dezembro de 2018</i>	Abordagem à obra <i>A girafa que comia estrelas</i>	Português/ Educação Literária, Estudo do Meio, Expressão Plástica e TIC

Como não é possível apresentar todas as atividades desenvolvidas, escolho apenas três das sequências didáticas apresentadas no quadro anterior para serem explicadas com maior detalhe: vacinação, sinais de trânsito e abordagem à obra *A girafa que comia estrelas*.

Como é possível verificar no quadro, cada sequência didática permitiu a articulação entre várias disciplinas, planejando atividades que considerei motivadoras, apelativas e interessantes para os alunos com vista à aquisição de competências e saberes múltiplos.

- Vacinação

O tema sobre a vacinação surgiu com base numa sequência didática que permitiu a exploração de vários conteúdos. Inicialmente foi explorada a canção *Significados semelhantes e opostos* que permitiu a introdução dos conceitos de significado semelhante (sinónimos) e significado oposto (antónimos). Seguindo-se a exploração do título do texto que iríamos

explorar – *Viva o desmazelo!* – os alunos foram desafiados a explicar por suas palavras o que significava aquela expressão. Neste momento, foi essencial a ilustração do texto, uma vez que retratava o conceito de desmazelo. A partir daqui foram explorados sinónimos e antónimos desta mesma palavra.

De salientar, que um aluno conseguiu por meio da ligação à imagem referir o que significava *desmazelo*. De seguida, cada aluno teve de procurar no dicionário esta palavra e houve ainda a discussão sobre sinónimos para esta palavra e antónimos, havendo o registo no quadro. De referir que a maior parte das crianças consegue autonomamente procurar no dicionário.

Diário de Bordo, 29-10-2018

O texto fora explorado quanto ao tipo (poético), as suas características bem como, foi realizada uma análise acerca do número de estrofes e de versos e a identificação das rimas presentes no poema. Houve posteriormente, uma leitura silenciosa, onde os alunos sublinharam as palavras desconhecidas, sendo uma prática recorrente aquando explorávamos um texto. Neste sentido, os alunos deveriam, num trabalho autónomo, pesquisar as palavras desconhecidas no dicionário a fim de compreenderem o seu significado, seguindo-se um momento de partilha em grande grupo.

Ainda foram explorados alguns dos elementos paratextuais nomeadamente, o título do texto, a autora, de onde é que o excerto tinha sido retirado, a editora e o ano da sua publicação. Esta era uma atividade que os alunos já estavam familiarizados desde a prática com a professora titular. Seguiu-se a leitura em voz alta, bem como a resolução de alguns dos exercícios de interpretação do texto presentes no manual. Esta história que relatava um menino que não tinha cuidados de higiene pessoal nem do espaço, veio servir de alavanca para abordar as questões relacionadas com os cuidados de higiene. Deste modo, foi ao ler para além das linhas que o leitor/aluno adquiriu um papel crítico acerca deste tema (Silva, 2002).

Fazendo a ponte entre o texto e o estudo do meio, estabelecemos um diálogo sobre as atitudes da higiene pessoal do menino do texto e quais eram os hábitos de higiene que cada aluno praticava no dia-a-dia. Seguiu-se a análise de duas páginas do manual sobre este tema.

Diário de Bordo, 29-10-2018

Seguidamente, mostrei aos alunos o meu Boletim Individual de Saúde, questionando-lhes se sabiam que documento seria aquele. Compreendendo que os alunos não detinham muitos conhecimentos prévios sobre o assunto da vacinação, foi-lhes então fornecida uma

ficha, realizada por mim, que apresentava a importância das vacinas e em que consistia aquele Boletim apresentado anteriormente. Após um diálogo sobre estas questões e a partilha de algumas situações vivenciadas pelos alunos, foram realizados os dois exercícios presentes na mesma folha, de modo a compreender se os alunos tinham percebido o que fora abordado. Segundo Silva (2002) o docente deve conhecer os seus alunos de modo a “organizar as suas práticas de ensino, selecionando conteúdos e atividades que venham a fazer a devida ligação entre o saber elaborado e a vida vivida pelos seus grupos de alunos” (p. 48).

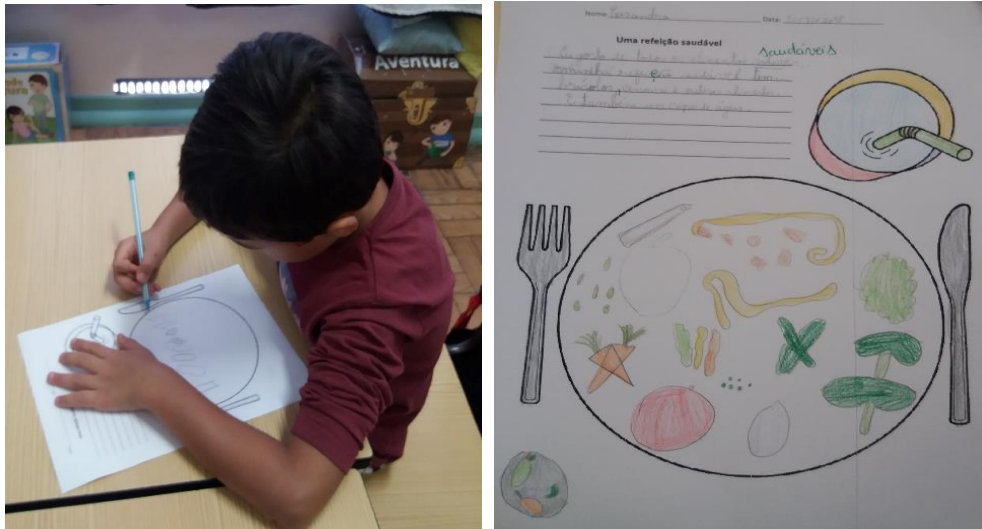
Fazendo a interligação entre a disciplina de Estudo do Meio com a área da Matemática, foi introduzido o algoritmo da subtração, com recurso a um problema apresentado através de imagens, acerca da higiene pessoal. Segue-se o problema enunciado:

- Os quatro primos da Vera, o João, o Pedro, o Salvador e o Tomás foram passar férias à sua casa. À noite, antes de irem para a cama, os primos aperceberam-se que não tinham escova de dentes e a Vera deu a cada primo uma escova. Sabendo que a Vera tinha 5 escovas de dentes, com quantas escovas ficou depois de ter distribuído as escovas pelos primos?

Em grande grupo foram discutidas as formas possíveis para resolver este problema, chegando à conclusão que deveria ser feita uma operação de subtração. Os alunos participaram ativamente, vindo um aluno ao quadro resolver o problema por meio da manipulação das imagens e outro realizar a conta horizontal. Ainda foram realizados mais alguns exercícios utilizando imagens, até chegar a uma operação que fosse possível introduzir o algoritmo da subtração por compensação, nomeadamente $32 - 24$. A partir deste momento, foram realizados alguns problemas em grande grupo, pedindo a participação dos alunos com a sua vinda ao quadro.

Num dia seguinte, foi recordada em grupo a alimentação saudável, por meio da Roda dos Alimentos que já tinha sido explorada, a fim de recapitular alguns dos cuidados a ter com o nosso corpo, não descurando a importância da alimentação na nossa saúde. Foram ainda debatidas algumas práticas que devemos adotar com vista à higiene dos espaços, fazendo um balanço entre o que devemos fazer e o que não devemos fazer. Os alunos puderam ainda realizar uma atividade que consistia em desenhar uma refeição saudável e descrevê-la.

Figura 49 – Realização do trabalho sobre a refeição saudável



Num momento seguinte, utilizando a aula de TIC, os alunos tiveram de realizar uma pesquisa a pares, respondendo a uma pergunta sobre a vacinação. A forma de organização do trabalho dos alunos pode ser feita de várias formas contudo, neste caso, a turma trabalhou o mesmo assunto só que a níveis diferentes, exigindo ao docente uma disponibilidade e capacidade maior para acompanhar os alunos (Morgado, 2001). À medida que pesquisavam, ia tirando dúvidas sobre a forma como deveriam pesquisar ou simplesmente auxiliar os alunos na seleção da informação mais importante para responder àquela questão. Foi uma atividade importante do ponto de vista do trabalho cooperativo, bem como do uso das tecnologias para aprender mais sobre um assunto. Esta informação viria a revelar-se imprescindível à próxima atividade que deveriam realizar em grande grupo.

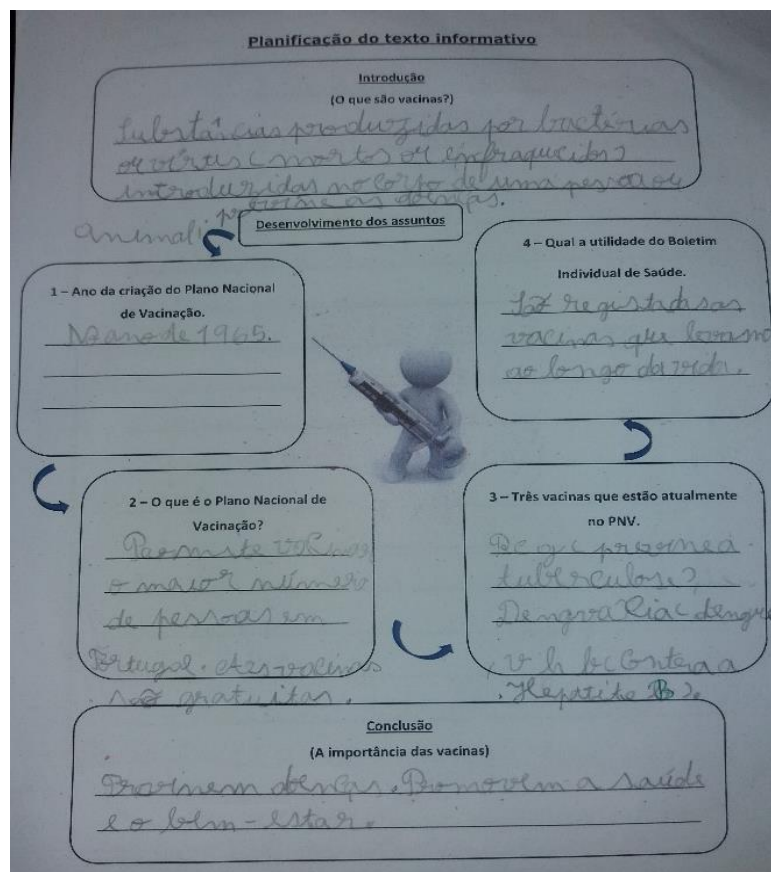
É importante salientar que o aluno autista apesar de não saber ler nem escrever fluentemente, realizou a atividade com uma colega. Neste sentido, a aluna ajudava-o a estar envolvido na atividade, como explicar o que estavam a fazer, a ler a informação que iriam selecionar bem como pô-lo a escrever algumas das palavras relativas à informação que deveriam anotar na folha. Lopes e Silva (2010) afirmam que “A estrutura da aprendizagem cooperativa, ao valorizar a utilização de métodos e actividades quem potenciam a cooperação entre alunos diferentes, facilita a atenção à diversidade dos alunos, incluindo os com NEE” (p. 145).

Num outro dia, foi estabelecido um diálogo com os alunos para que estes refletissem sobre que tipo de texto que seria possível escrever com as informações que tinham sido

pesquisadas por eles sobre as vacinas. De um modo geral, a turma compreendeu de imediato que seria possível escrever um texto do tipo informativo. Neste sentido, foram lembradas as características deste tipo de texto. De acordo com Morgado (2001) os debates na sala de aula são dinâmicos e permitem o desenvolvimento da comunicação e do espírito crítico.

A planificação do texto realizou-se em grande grupo, com o registo no quadro. Foi colocado no quadro o esquema da planificação e para cada item, eram lidas as respostas dos alunos e, neste momento, eram eles que verbalizavam o que deveria ser escrito na planificação, havendo um registo no quadro. Esta atividade, apesar de ter sido a primeira experiência em realizar a planificação e a escrita do texto em grande grupo, decorreu num clima calmo e de participação ativa dos alunos. Quando terminado o preenchimento da planificação, fora dado a cada aluno uma folha com o mesmo esquema do quadro, para que transcrevessem a planificação registada no quadro. À medida que os alunos passavam, circula pela sala de modo a auxiliar em caso de dúvida e verificar se estavam a copiar corretamente, alertando para os erros.

Figura 50 – Planificação do texto



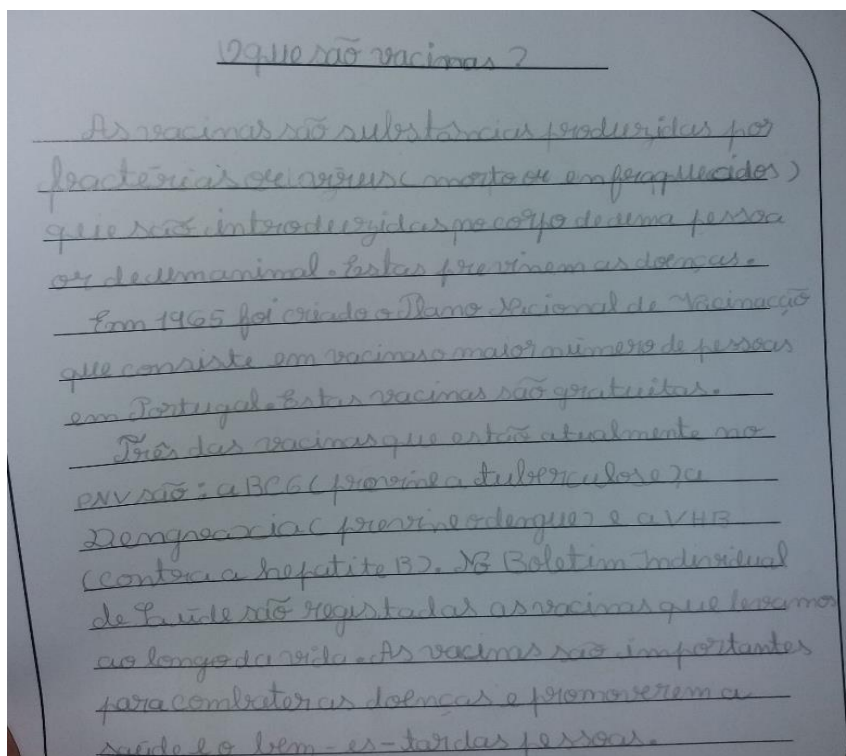
Seguidamente, utilizando a planificação, demos início à redação do texto informativo, registando primeiramente no quadro. De salientar que os alunos tiveram de escolher um título para o seu texto, sendo escolhido o seguinte: *O que são vacinas?*.

Posteriormente, foi elaborado o texto informativo em grande grupo. Com o uso da planificação que estava sobre a mesa de cada aluno, estes faziam as frases com base nas informações. Após o texto escrito no quadro por mim, pedi a um aluno que o lesse de modo a verificarmos se estava coerente.

Diário de Bordo, 31-10-2018

Finalmente, os alunos passaram o texto para a folha que lhes tinha sido facultada, seguindo-se a realização da ilustração do mesmo.

Figura 51 – Texto informativo



Apesar da atividade poder ter gerado mais burburinho na sala, porque foi realizada em grande grupo, os alunos souberam comportar-se ao longo da mesma e estiveram empenhados na sua realização. Conseguiram facilmente identificar os pontos chave da pesquisa efetuada e, também, de articular as ideias, realizando frases para construir o corpo do texto informativo.

Neste sentido, considero que a estratégia de envolver os alunos ativamente na participação em debate sobre a escrita dos pontos chave bem como das frases para o texto foi uma mais valia para a sua motivação e envolvência na atividade.

Considero que esta sequência didática facilitou a compreensão dos alunos relativamente aos conteúdos que foram apresentados de um modo articulado, sem separações entre as disciplinas. Por exemplo, na última atividade, ao mesmo tempo que estavam a aprender mais sobre a vacinação, praticavam a escrita do texto do tipo informativo. Foram sem dúvida atividades ricas para a aprendizagem dos alunos.

- Sinais de trânsito

A introdução aos sinais de trânsito deu-se numa primeira abordagem através de uma Banda Desenhada (BD), tendo sido explorados alguns exemplos através da impressão em tamanho A3, bem como alguns tipos de balões de fala. Como os alunos não apresentavam muitos conhecimentos prévios sobre este conteúdo, foi-lhes sendo indicadas as denominações de cada balão e o que representavam.

A partir de uma Banda Desenhada do manual de Português, os alunos tiveram de revelar as características que encontravam naquele tipo de texto, tendo em conta a exploração feita anteriormente. Observando apenas a mancha gráfica e as ilustrações do mesmo, os alunos foram desafiados a descobrirem o tema exposto na BD - (Sinais de Trânsito). Rosenshine e Meister (1994) citados por Lopes e Silva (2010) referem que o diálogo entre o docente e os alunos acerca do texto que leram irá auxiliar na análise e na compreensão do seu conteúdo. Neste sentido, após a leitura do texto, houve um momento de exploração do mesmo em grande grupo. Seguidamente, foram apresentados aos alunos os quatro tipos de sinais de trânsito (proibição, perigo, obrigação e informação).

A partir deste momento, a segurança rodoviária seria abordada por meio das expressões artísticas, nomeadamente a Expressão Musical, desde o chamamento de palavras relacionadas com o tema. Segundo Sousa (2003) não é necessário que o docente tenha conhecimentos de escrita musical ou de saber tocar um instrumento para proporcionar aos seus alunos experiências musicais que desenvolvam a sua expressividade.

Posteriormente, escrevi no quadro palavras alusivas ao tema que seria posteriormente trabalhado (passadeira, sinais, trânsito, peões, proibido, segurança). Numa primeira fase, exemplifiquei a atividade para que os alunos a entendessem. Colocando as mãos ao redor da boca, deveriam chamar pelas palavras. Seguidamente, atentos às minhas instruções, os alunos deveriam chamar pela palavra escolhida. Dividi a turma em dois grupos. Um grupo chamava: “passadeira onde estás?” e o outro grupo respondia “estou aqui.”. Alternando os grupos, um perguntava (chamando): “onde estão?” e o outro grupo respondia: “na passadeira”.

Diário de Bordo, 05-11-2018

Figura 52 – Chamamento das palavras



Associadas ao chamamento das palavras os alunos tiveram a oportunidade de explorar alguns objetos como lápis e garrafas de água vazias, que serviram para marcar a divisão silábica das palavras.

Figura 53 – Exploração dos objetos



No início pensei que esta tarefa não fosse tão bem conseguida como na realidade foi, tendo receio de que os alunos não conseguissem chamar pela sua palavra em simultâneo com os outros grupos e na pulsação correta. Contudo, a atividade decorreu naturalmente, tendo contado com a concentração plena dos alunos que estavam motivados.

Após toda esta dinâmica de exploração musical, relacionando os conceitos de Estudo do Meio, foi introduzida a letra da canção *A passadeira* de Sónia Araújo, seguindo toda a didática da canção (ensino de verso a verso, dois em dois versos e estrofe a estrofe com repetição).

Realizei ainda variações de intensidade, usando o gesto de abrir a mão para o crescendo, mão aberta para alto, fechando a mão para diminuendo e a mão fechada para baixo. De salientar que a marcação da pulsação esteve sempre presente neste exercício. Após toda esta dinâmica, cantei a canção e os alunos escutaram-na atentamente. De seguida, reproduziram-na, marcando a pulsação com o batimento nas pernas.

Diário de Bordo, 05-11-2018

Logo após os alunos cantarem a canção, foi possível explorar da mesma, dialogando sobre as regras de segurança rodoviária, explorando conceitos como os sinais de trânsito, a utilidade das passadeiras e dos semáforos e os cuidados a ter quando andamos a pé, de automóvel e de bicicleta na rua. Neste momento, foram discutidas as ideias (válidas) dos alunos, iniciando assim a abordagem de um conteúdo de Estudo do Meio com base na Educação Musical, utilizando algumas imagens referentes aos sinais de trânsito. Ainda foi utilizado o manual de Estudo do Meio para aplicar os conhecimentos sobre este tema.

Na área da Matemática, tendo de abordar os números de 300 a 399, foi colocado um problema aos alunos que consistia na contagem de sinais de trânsito:

- Sabendo que a Patrícia tinha contado 299 sinais e o irmão tinha contado um sinal a mais do que a Patrícia, quantos sinais tinha contado o irmão.

Os alunos indicaram que seria necessário fazer uma adição, tendo vindo alguns voluntários ao quadro resolver a operação, representar no ábaco e no comboio da classe das unidades.

Foram introduzidos os números a partir do 300, realizando contagens de 10 em 10 oralmente e havendo um registo no quadro. É importante referir que os alunos não tiveram dificuldades em compreender os números de 300 a 399, conseguindo contar para além do 500 e do 600, por exemplo. Como treino, foram realizados alguns exercícios do manual referentes

a este conteúdo bem como uma ficha realizada por mim, onde os alunos foram chamados a corrigir os exercícios no quadro, numa fase posterior. À medida que realizavam as fichas, circulava pela sala, dando apoio aos alunos com maiores dificuldades.

Na continuidade, em Português, os alunos ainda realizaram o preenchimento de uma BD, utilizando as falas disponibilizadas e, numa fase final, realizaram a sua própria BD. Esta deveria respeitar as características deste tipo de texto e o tema seria à escolha de cada aluno, não limitando a sua criatividade. Na sequência das matérias estudadas, alguns alunos realizaram a sua BD recorrendo aos sinais de trânsito e às regras de segurança rodoviária.

O tema da segurança rodoviária ainda fora explorado nas semanas seguintes, com a realização de várias atividades como a pesquisa a pares na aula de TIC sobre as regras para os passageiros, para os peões e para os ciclistas e os tipos de sinais de trânsito. Após a recolha da informação, em grande grupo procedemos a um debate sobre o que os alunos tinham pesquisado, realizando conjuntamente a planificação de um texto bem como a sua redação. Segundo Pereira (2002) “Aprende-se a escrever escrevendo, claro, mas essa aprendizagem tem que ser regulada por uma pedagogia dos discursos, por ensinamentos sistematicamente orientados para o desenvolvimento da competência escritural” (p. 84).

- Obra *A girafa que comia estrelas*

As atividades desenvolvidas com base na obra *A girafa que comia estrelas* de José Eduardo Agualusa, realizaram-se entre o mês de novembro e a primeira semana de dezembro, à terça-feira no momento destinado à Educação Literária. As passagens das atividades anteriores para este momento realizavam-se sempre com base na interdisciplinaridade e as atividades destinadas à literatura obedeciam a esse mesmo critério como será possível evidenciar.

No dia 6 de novembro foi apresentada a capa do livro aos alunos, com o título da obra coberto, desafiando-os a descrever o que visualizavam e pedindo sugestões para o título daquele livro, fazendo um registo das mesmas no quadro. Após a apresentação do título original, os alunos compararam as sugestões de título com o original, concluindo que ninguém tinha sugerido um título que correspondesse ao verdadeiro conteúdo, todas as sugestões poderiam ser consideradas válidas. Ainda foram explorados os elementos paratextuais do objeto apelando à participação dos alunos.

Após os alunos identificarem os elementos paratextuais do livro (capa, contracapa e lombada), foi pedido a um aluno para se deslocar à frente e partilhar com os colegas o título, o autor, o ilustrador e a editora. Ainda foi explicado aos alunos que para além destas informações podem aparecer outras como o número da edição ou o ano de publicação do livro. Pegando no livro ainda o folheei de modo a os alunos terem uma perceção do seu conteúdo visual do início ao final do livro.

Diário de Bordo, 06-11-2018

De seguida, foi entregue a cada aluno uma folha criada por mim, intitulada *O mapa da história*. Os alunos tiveram de imaginar a história, tendo de responder a várias questões. É importante referir que para o aluno autista terá sido proposto que imaginasse e desenhasse o que iria acontecer naquela história. É importante referir que o aluno apenas desenhou uma girafa maior, considerando ser a mãe e uma com menor dimensão, referindo ser o filho.

Nesta atividade os alunos tinham de responder às questões: nome da girafa, características da girafa, onde vive, com quem vive, quem são os seus amigos e o que mais gosta de fazer. Ainda tinham de fazer um desenho de modo a ilustrar o que redigiram anteriormente. O objetivo consistia em que os alunos imaginassem e, criticamente, expusessem os seus pensamentos.

Figura 54 – O mapa da história

O mapa da história

Nome da girafa.

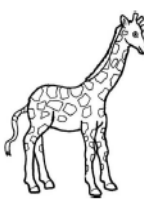
Características da girafa.

Onde vive?

Com quem vive?

Quem são os seus amigos?

O que é que mais gosta de fazer?



Faz um desenho sobre o que escreveste.

Posteriormente, na aula de TIC, os alunos a pares tiveram de pesquisar com recurso à internet, informações sobre o autor, o ilustrador e sobre as girafas (características físicas, alimentação...), tendo em conta que deviam assumir um papel ativo na sua aprendizagem. “Pensamos que cada professor deverá escolher as metodologias segundo as características da turma, o programa a desenvolver, a formação recebida, o trajecto profissional, as características de personalidade, o seu pensar a educação e a sua filosofia de vida” (Ferreira & Santos, 1994, p. 48).

Na semana seguinte, considerando que os trabalhos sobre o mapa da história deveriam ser partilhados à turma, optei por seleccionar apenas uma resposta de cada aluno para partilhar ao grande grupo, de modo a que a atividade não fosse maçadora e que garantisse a participação de todos os alunos. Seguidamente, foram apresentadas pelos alunos as conclusões chegadas com a pesquisa na sala de TIC, elaborando no quadro uma síntese. Esta informação foi registada pelos alunos na folha em forma de nuvem que lhes fora fornecida. A atividade para o aluno com NEE tivera de ser diferente, devendo desenhar na nuvem a girafa da história no ambiente onde considerava que ela estaria bem como proceder à pintura do seu desenho. Sabendo que “todas as crianças podem ser ensinadas, isto é, todas podem aprender” (Ferreira & Santos, 1994, p. 78) esta atividade teve como objetivo estimular o pensamento do aluno, imaginando onde poderia estar a girafa.

Posteriormente, na aula de TIC foi passado um vídeo com o primeiro excerto do texto a ser explorado. À medida que o vídeo decorria fazia paragens para questionar os alunos sobre o que escutaram e para pedir a sua opinião acerca do que iria acontecer no desenrolar da história, estimulando o seu sentido crítico. Apesar dos alunos participarem ativamente nesta atividade, direcionava a questão para os menos participativos.

No dia 20 de novembro, iniciamos com o reconto do excerto ouvido através do vídeo, seguindo-se a distribuição do excerto que fora lido pelos alunos. De seguida foi realizada a leitura modelo do 2º excerto, fazendo paragens para questionar os alunos e esclarecer dúvidas. Deu-se início à atividade plástica que levaria algumas aulas a ser concluída. Foi realizada individualmente a pintura de uma girafa impressa, utilizando a técnica de berlindes. Os alunos demonstraram grande interesse, considerando a atividade dinâmica e engraçada.

Na semana seguinte, foram recordados alguns aspetos sobre o livro como o título, o autor e o ilustrador. Após o reconto do excerto explorado na semana anterior, foi entregue aos alunos o 2º excerto, seguindo-se a sua leitura em voz alta. Após um debate em grande grupo,

fora lido por mim o 3º excerto da obra, recorrendo à mesma estratégia de trabalho, fazendo paragens para questionar ou explicar. Neste momento, foi dado espaço aos alunos para comunicarem, estando a desenvolver várias competências, mas, acima de tudo, e tal como Paulo Freire defendeu, os alunos não devem ser encarados como “bancos” que se “deposita” informação (Estanqueiro, 2010). Neste sentido, os alunos foram, ao longo da minha intervenção, chamados a participar, pesquisar, discutir os assuntos, envolvendo-se ativamente nas atividades. Ainda neste dia deram continuidade à atividade de plástica, pintando as manchas da girafa utilizando a técnica do cotonete.

Figura 55 – Pintura - técnica do cotonete



Na última semana, os alunos tiveram a oportunidade de recontar o último excerto explorado e proceder a sua leitura em voz alta. Finalizando a exploração da obra literária foi pedido aos alunos que escutassem toda a leitura da obra, através do vídeo. Após a escuta atenta, foi pedido um voluntário que fizesse um reconto de toda a obra, devendo evidenciar que aluno o fez de um modo muito responsável, autónomo e completo. Seguiu-se a conclusão do trabalho de expressão plástica. Após o recorte das girafas e a sua colagem numa cartolina preta A4, os alunos tiveram de desenhar nuvens junto da girafa, preenchendo-as com algodão. Por fim, foram distribuídos alguns autocolantes em forma de estrela para que os alunos colocassem no trabalho, concluindo assim aquela que poderia ser a capa do livro *A girafa que comia estrelas*. Os trabalhos foram colocados no *placard* com intuito de valorizar o trabalho dos alunos que tinham demonstrando empenho, interesse e felicidade na sua realização. Os trabalhos seriam vistos ainda, pela família aquando a sua vinda à escola no final do período para receber as notas dos seus educandos.

Figura 56 – Resultado dos trabalhos dos alunos



Durante as atividades de leitura e diálogo com o grupo, o aluno com NEE era envolvido nestas dinâmicas. Este realizou a atividade de Expressão Plástica na sua totalidade, não revelando grandes dificuldades. Quanto às atividades que necessitavam de conhecimentos de escrita, era planificada uma outra atividade para o aluno, sendo que o objetivo consistia em incluir o aluno nas atividades que teria um desempenho positivo e diferenciar aquelas que não conseguiria realizar, adequando-as às suas especificidades, pois de acordo com Lopes e Silva (2010) a escola deve estar preparada para responder eficazmente à problemática do aluno com NEE, respeitando as suas necessidades e adequando as tarefas ao seu nível. O importante é flexibilizar de modo a que o aluno consiga desenvolver a atividade tendo em conta o seu nível mais elevado de potencial.

7.4. Avaliação da Turma do 2.º A

Quanto à avaliação da turma, e à semelhança dos estágios anteriores, esta classificou-se como formativa. Deste modo, as conversas mantidas com a professora cooperante faziam emergir reflexões conjuntas sobre as atividades planeadas e realizadas bem como a adequação das estratégias adotadas, não esquecendo o desempenho dos alunos. Na prática, a avaliação dos alunos era da responsabilidade da docente titular no entanto, as reflexões conjuntas permitiam a reestruturação da minha prática interventiva com os alunos, tendo em conta as dificuldades que evidenciavam bem como os interesses que manifestavam.

Os registos diários compilados após a observação participante durante as aulas também eram fundamentais para estas reflexões. Segundo Pasannella (n.d.) citado por Ferreira e Santos (1994) a observação constitui-se na arma de excelência do docente. Através da observação é possível avaliar o comportamento dos alunos, a interação entre os colegas, a participação, a relação entre professor/ aluno, os métodos e os materiais utilizados se são adequados à turma e a sequência das atividades.

Considero que para uma maior qualidade na minha intervenção, a cooperação estabelecida entre mim e a professora cooperante foi indispensável para o sucesso dos alunos, para além de que “Saber colaborar com os outros traz sucesso pessoal e profissional.” (Estanqueiro, 2010, p. 22).

A turma, no geral, tinha facilidade em acompanhar os conteúdos que eram introduzidos, considerando-os dinâmicos e predispostos para aprender. Contudo, alguns alunos revelavam mais dificuldades, o que exigia um acompanhamento mais individualizado, para atingir o sucesso na aprendizagem. As dinâmicas alternadas de trabalho individual, pares e grupo foram importantes para a aprendizagem profícua e duradoura dos alunos. Considero, também, que a interdisciplinaridade foi um fator fundamental para que os alunos se sentissem envolvidos nas atividades que eram dinâmicas, interdisciplinares e com recursos materiais diversificados.

Os alunos tinham grande facilidade em escrever textos bem como na leitura expressiva. Ao nível das Tecnologias e do Estudo do Meio revelavam à vontade para a aplicação dos conhecimentos, sendo que as maiores dificuldades residiam ao nível da Matemática, sendo necessário um maior apoio individualizado e o treino prático em exercícios diversificados e recorrendo a recursos materiais distintos.

Concluo ainda que o envolvimento dos alunos na distribuição do material foi importante para o desenvolvimento de competências básicas na vida em sociedade como: o respeito pelos outros, o zelo pelos materiais e a responsabilidade em desempenhar eficazmente uma tarefa atribuída.

7.5. Reflexão sobre a Prática Pedagógica III

As duas semanas de observação participante permitiram que conhecesse a turma bem como a prática da professora cooperante. A disposição da sala em ilhas foi para mim uma novidade, considerando um desenho que permite aos alunos cooperarem entre si bem como trabalharem individualmente ou em grande grupo. Ainda saliento que durante a observação foi-

me possível aproximar do aluno autista, auxiliando-o no desenvolvimento das atividades planeadas pela cooperante. Esta foi uma experiência nova para mim, visto que durante a minha intervenção no 1.º Ciclo não tivera na sala alunos com NEE. Pelo facto deste aluno estar a completar o programa de 1.º ano, era, como já foi referido, realizada uma planificação distinta destinada a este aluno. Contudo, ele acompanhava as sessões de Educação Literária e de TIC, o que permitia incluí-lo na turma, pois o aluno interagiu com os colegas ao longo da realização das atividades, algo que não acontecia nos restantes momentos uma vez que realizava atividades distintas das dos colegas. Apesar de serem desenvolvidos os mesmos conteúdos nestas duas áreas, na Educação Literária algumas das atividades individuais eram adaptadas às capacidades do aluno, o que me exigia realizar uma diferenciação pedagógica, considerando as suas especificidades individuais. Nas aulas de TIC as atividades não eram diferenciadas, pois eram realizadas a pares e, neste sentido, o seu par tinha a função de integrá-lo nas atividades, orientá-lo e cooperar consigo.

A adoção da estratégia das Estrelas diárias para condecorar o bom comportamento dos alunos foi positiva na medida que os motivava para desempenharem uma postura correta ao longo da manhã na sala, de forma a lhes ser atribuída uma estrela. Contudo, como é normal, esta estratégia não fora viável em alguns dias para certos alunos. O facto de os alunos iniciarem o dia já com a estrela adquirida foi uma boa estratégia, pois sentiam-se já motivados. Assim sendo, se o aluno estivesse com um comportamento desadequado, era chamado à frente para retirar a sua estrela e teria apenas uma oportunidade para voltar a ganhá-la, se alterasse o seu comportamento a partir desse momento. Neste sentido, pela observação deste acontecimento, considero que os alunos sentiam tristeza por vir retirar a sua própria estrela, o que revelava que estavam conscientes do seu comportamento, sentido que se esforçavam no sentido de voltar a adquirir a estrela. Em suma, considero que esta estratégia foi adequada ao grupo.

Este estágio foi para mim muito especial, pela aproximação com a professora cooperante que fez com que a nossa cooperação favorecesse a minha aprendizagem. Cresci como profissional graças ao apoio e à confiança que me deu. As reflexões diárias que realizávamos foram uma mais valia para a minha aprendizagem bem como para a adequação da minha prática com vista à aprendizagem de todos os alunos. Day (2004) afirma que os professores apaixonados pelo ensino interessam-se por aquilo que estão a ensinar e a forma como o fazem. Destes sentimentos emerge a necessidade de cooperar com o colegas da mesma escola e até de outras escolas, “procurando e aproveitando as oportunidades para reflectirem de diferentes modos sobre as suas práticas.” (p. 23).

O uso das atividades âncora permitiram ocupar os alunos com mais facilidade na aprendizagem, no treino prático dos conteúdos abordados de um modo mais divertido, permitindo-me ter mais espaço e tempo para auxiliar individualmente os alunos com mais dificuldades. Por outro lado, os alunos que realizavam estas atividades, desenvolviam um trabalho mais autónomo. Nestes momentos, só pontualmente esclarecia alguma dúvida, corrigindo o trabalho fora do tempo de aula e entregando-o na aula seguinte, dando um *feedback* ao seu autor.

Considero que o recurso à interdisciplinaridade durante as aulas foi fundamental para uma aprendizagem mais efetiva e com significado, através da motivação dos alunos pelas áreas disciplinares que tinham interesse. Ao longo da minha intervenção procurei atender aos ritmos diferentes de aprendizagem dos alunos, apoiando individualmente aqueles que manifestavam mais dificuldades. Tentei planificar atividades interessantes, dinâmicas e recorrendo a materiais diversificados. Considero ter desempenhado um papel fundamental na aprendizagem dos alunos da turma do 2.º A.

Reflexão Final

Após cinco anos de desafios, obstáculos, lutas e vitórias, chego a mais um fim de ciclo satisfeita pelas conquistas alcançadas, principalmente fruto do meu esforço, dedicação e paixão. Este foi um longo processo de aprendizagem que contribuiu não só para a minha formação acadêmica bem como para o meu crescimento enquanto pessoa.

As práticas pedagógicas em contexto real significaram para mim momentos de grandes aprendizagens. As orientadoras da Universidade foram fontes de inspiração e de ensinamento que se revelaram fundamentais para esta aprendizagem. Não me posso esquecer que o calor humano, nomeadamente a amizade e o carinho que demonstraram, permitiram uma maior segurança na minha intervenção. A cooperação estabelecida com a educadora e os professores cooperantes dos grupos de crianças foi igualmente importante para conferir ao ensino-aprendizagem das crianças uma maior qualidade. As reflexões realizadas em conjunto eram uma mais valia para a minha aprendizagem enquanto docente, sendo possível melhorar a minha postura enquanto profissional. Foram momentos de grande partilha, cooperação e amizade. O grupo de crianças e as duas turmas do 1.º CEB foram sem dúvida, fontes de motivação para o meu desenvolvimento profissional. Estava ali para eles e tentei sempre dar o melhor de mim para que conseguisse chegar a todos e esforcei-me para que todos tivessem sucesso.

Deste modo, as práticas pedagógicas revelaram-se importantes na vivência de experiências ricas, aprendendo a lidar com grupos diferentes, com características pessoais e de aprendizagem distintas. Foram meses de grande trabalho, em torno da reflexão, da planificação, da concretização de atividades propícias para a aprendizagem das crianças/alunos. Neste sentido, o apoio e os ensinamentos de todos aqueles que passaram pelo meu caminho foram fundamentais neste processo.

Ao longo da minha intervenção pedagógica procurei desempenhar as minhas funções com rigor, consciência e reflexão, tendo em vista o sucesso de todos os alunos. Considero que desenvolvi atividades dinâmicas e ricas para a aprendizagem das crianças, procurando incutir nelas valores imprescindíveis à vida, como o respeito pelos outros, a responsabilidade e o espírito crítico.

Na Prática Pedagógica I desenvolvi uma ação educativa tendo em conta a questão da investigação-ação, dinamizando momentos ricos de aprendizagem que envolvessem as crianças ativamente no seu processo de aprendizagem, com o intuito de melhorar o seu envolvimento nas atividades por meio do seu papel ativo e interventivo.

Já na Prática Pedagógica II, após a identificação das necessidades da turma, os alunos foram chamados a ter uma participação mais ativa ao longo das aulas, contactando com métodos de ensino diferentes, estratégias e atividades diversificadas, com o uso de materiais didáticos e manipuláveis de modo a superar as dificuldades.

A Prática Pedagógica III teve em conta a interdisciplinaridade como método quotidiano da minha intervenção. Procurei atender os ritmos distintos de aprendizagem, apoiando individualmente os alunos com mais dificuldades.

A sociedade vive tempos de mudança e a escola deve acompanhar esses mesmos tempos. Não pode ficar estática nem ultrapassada. A vida na escola tem de ser capaz de proporcionar o melhor às crianças/alunos que serão o futuro desta mesma sociedade. Em pleno século XXI é impensável continuar com a dinâmica da Escola Fabril, procurando, então, desenvolver uma prática em que as crianças desde a Educação de Infância são chamadas a desenvolver um papel ativo, interventivo, crítico e reflexivo. É verdade que o sistema é exigente e os recursos são limitados, mas o docente deve ser dotado de competências para que desenvolva uma prática coerente e propícia à motivação e ao prazer dos alunos em aprender. Cada criança deve ser respeitada e valorizada. É fundamental atender os ritmos diferentes de aprendizagem das nossas crianças e aplaudir cada tentativa e cada vitória. A educação deve proporcionar momentos de brincadeira e de aprendizagem, mas uma criança só consegue isto em plenitude se for feliz.

Na minha opinião, na formação inicial de professores, o futuro docente só compreender bem a exigência da profissão quando tem a oportunidade de experienciar momentos em contexto de sala de atividades/aula. Considero que aprendemos muito nestes momentos de estágio, onde conseguimos contactar com a realidade dos dia-a-dia de um profissional da educação.

Para finalizar, considero que as práticas pedagógicas desenvolvidas resumem-se a momentos felizes de grandes aprendizagens. A redação deste relatório é o culminar desse processo gratificante. Concluo expressando que considero que este trabalho está bem estruturado e devidamente fundamentado, contendo o brilho das crianças que trilharam comigo este caminho.

Saber aprender e aprender a aprender,
significa que o profissional deve saber tirar as suas lições da ação,
isto é, aprender com as experiências,
não se contenta com o saber ou o agir,
mas faz da sua prática profissional
uma oportunidade de criação do saber.

(Mesquita, 2011, p. 40)

Referências

- Alarcão, I. (1996). *Ser Professor Reflexivo*. In Alarcão, I. (org.). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. (pp. 173 – 187). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2010). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2010). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Edições Pedagogo.
- Alsina, A. (2006). *Desenvolvimento de Competências Matemáticas com Recursos Lúdico-Manipulativos. Para crianças dos 6 aos 12 anos*. Porto: Porto Editora.
- Alves, M. P. C. (2004). *Currículo e Avaliação. Uma perspetiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Amaral, M. J., Moreira, M. A. & Ribeiro, D. (1996). *O Papel do Supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de Supervisão*. In Alarcão, I. (org.). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. (pp. 91 – 122). Porto: Porto Editora.
- Apple, M. & Teitelbaum (2001). *John Dewey*. Retirado de <http://www.curriculosemfronteiras.org/classicos/teiapple.pdf>
- Arends, R. I. (1997). *Aprender a Ensinar*. Editora McGraw-Hill de Portugal.
- Azevedo, F. (2006). *Literatura Infantil: receção leitora e competência literária*. In F. Azevedo (coord.). *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos nucleares para professores do Ensino Básico*. (pp. 11 – 28). Lisboa: Lidel, Edições Técnicas.
- Azevedo, F. & Souza, R. J. (2012). *Gêneros Textuais e Práticas Educativas*. Lisboa: Lidel, Edições Técnicas.
- Balancho, M. J. & Coelho, F. M. (2001). *Criatividade na Relação Pedagógica: Conceitos e Práticas*. Lisboa: Texto Editora.
- Biaggio, A. M. (1976). *Psicologia do Desenvolvimento*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Bento, A. V. (2015). *15 Tópicos (e dicas) fundamentais sobre Investigação*. Universidade da Madeira.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Caldeira, E., Paes, I., Micaelo, M. & Vitorino, T. (2004). *Aprender com a Diversidade. Um guia para o desenvolvimento da escola*. Ministério da Educação.

- Cardona, M. J. & Guimarães, C. M. (2013). *A Avaliação na Educação de Infância*. Aveiro: Editora Psicossoma.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação. Guia para Auto-Aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Clemente, M. (2007). *Leitura e cultura escrita*. Edições Pedago.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Couvaneiro, C. S. & Reis, M. A. D. (2007). *Avaliar, Refletir, Melhorar*. Lisboa: Edições Piaget.
- D'Augustine, C. H. (1970). *Métodos Modernos para o Ensino da Matemática*. Editora Técnico.
- Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação. O Papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estanqueiro, A. (2014). *Aprender a Estudar. Um guia para o sucesso na escola*. Lisboa: Texto Editores.
- Estrela, A. (2003). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Ferreira, M. S. & Santos, M. R. (1994). *Aprender a Ensinar. Ensinar a Aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- França, A. & Sousa, J. M. (2012). *Brincar a Valer para Aprender: A Expressão Dramática no Jardim-de-Infância*. In A. Bento (org.). *A Escola em Tempo de Crise: Oportunidades e Constrangimentos* (pp. 105 – 114). CIE-Uma.
- Freire, P. (2012). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Edições Pedago.
- Gaspar, M. I. & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. P. (1995). *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. P. (2003). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jares, X. R. (2006). *Técnicas e Jogos Cooperativos para Todas as Idades*. Lisboa: Edições Asa.
- Jesus, M. A. S. & Silva, R. C. O. (2004). *A Teoria de David Ausubel. O uso dos organizadores prévios no ensino contextualizado de funções*. Universidade Federal de Pernambuco. Retirado de <http://www.sbem.com.br/files/viii/pdf/03/MC05002402801.pdf>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Editorial Paidós, SAICF.
- Lebrun, M. (2008). *Teorias e Métodos Pedagógicos para Ensinar e Aprender*. Instituto Piaget: Horizontes Pedagógicos.
- Lopes, F. (2009). *A literatura para a Infância e a compreensão leitora: A escola e a formação de leitores*. In F. Azevedo & M. G. Sardinha (cord.). *Modelos e Práticas em Literacia* (pp. 81 – 87). Lisboa: Lidel, Edições Técnicas.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula. Um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel, Edições Técnicas.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2010). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel, Edições Técnicas.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2012). *50 técnicas de avaliação formativa*. Lisboa: Lidel, Edições técnicas.
- Maingain, A. & Dufour, B. (2008). *Abordagens Didáticas da Interdisciplinaridade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Marchão, A. J. G. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Martins, A. (2002). *Didática das Expressões*. Universidade Aberta. Lisboa.
- Martins, M. A. V. (2009). *Formação de Professores: Os termos de qualidade do processo de formação*. In Jorge Bonito (org.). *Ensino, Qualidade e Formação de Professores* (pp. 277 – 290). Universidade de Évora.
- Mattos, C. L. G. (2011). *A Abordagem Etnográfica na Investigação Científica: Etnografia e Educação: Conceitos e Usos*. Campina Grande: EDUEPB.

Retirado de <http://books.scielo.org/id/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902-03.pdf>

- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mayer, D. V. F. L. (2009). *Uma Educação com Sentido. Reflexão sobre a Escola, Hoje*. Lisboa: Papiro Editora.
- Mesquita, E. (2011). *Competências do Professor. Representações sobre a formação e profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas de Estudo do Meio: 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Expressão e Educação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2018). *Perfil dos Alunos à Saída de Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Monteiro, A. R. (2017). *Uma Teoria da Educação*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Morgado, J. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Lisboa: Asa Editores.
- Morgado, J. (2001). *A Relação Pedagógica*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação. Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Nielson, L. B. (2000). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula. Um guia para os Professores*. Porto: Porto Editora.
- Nunes, P. B. S. (2004). *Colaboração Escola-Família. Para uma escola culturalmente heterogénea*. Porto: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (Acime).

- Oliveira-Formosinho, J. (2007a). *A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto de Infância*. In J. O. Formosinho (Org). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 43 – 83). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007b). *Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação*. In J. O. Formosinho (Org). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 15 – 42). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Da aprendizagem da transmissão pelo ofício de aluno ao desenvolvimento de pedagogias participativas*. In M. Oliveira & A. S. Godinho (Org.). *Práticas Pedagógicas em Contextos de Participação e Criatividade* (pp. 17 – 27). Folheto Edições & Design.
- Pacheco, J. A. (1999). *Componentes do processo de desenvolvimento do currículo*. Braga: Livraria Minho.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Paviani, J. (2004). *Disciplinaridade e Interdisciplinaridade*. Porto: Campo das letras.
- Pereira, M. L. A. (2000). *Escrever em Português. Didáticas e Práticas*. Lisboa: Edições Asa.
- Pérez, J. F. B. (2009). *Coaching para docentes. Motivar para o sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2003). *Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica*. In Estrela, A. & Nóvoa, A. (orgs). *Avaliações em Educação: Novas Perspetivas* (pp. 171 – 206). Porto: Porto Editora.
- Pires, C. M. (2008). *Educador de Infância. Teorias e Práticas*. Profedições.
- Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade: ambições e limites*. Lisboa: Relógio D`Água.
- Pombo O., Guimarães, H. M. & Levy T. (1994). *A interdisciplinaridade – reflexão e experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

- Ramiro, M. (1999). *Educação hoje: A escola e os pais como colaboram?.* Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, A. C. (1999). *Desenvolvimento Curricular.* Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular. Fundamentos e práticas.* Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. C. (2005). *Gerir o currículo é preciso – A questão da qualidade.* In M. C. Roldão (Org.) *Estudos de Práticas de Gestão do Currículo – que qualidade de ensino e de aprendizagem* (pp. 11 – 22). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Roldão, M. C. (2006). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências.* Editorial Presença.
- Rooyackers, P. (1999). *101 Jogos Musicais para Crianças. Divertimento e Criatividade com Movimento.* Lyon Multimédia Edições, Lda.
- Santos, B. R. A. (2007). *Comunidade Escolar e Inclusão. Quando todos Ensinam e Aprendem com todos.* Instituto Piaget: Horizontes Pedagógicos.
- Serra, C. M. A. M. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico.* Porto: Porto Editora.
- Silva, E. T. (2002). *Criticidade e Leitura. Ensaios.* Brasil: Mercado de Letras Edições e Livraria.
- Sousa, A. (2003). *Educação Pela Arte e Artes na Educação. Música e Artes Plásticas.* Horizontes Pedagógicos.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação.* Lisboa: Livros Horizonte.
- Stake, R. E. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Taylor, L. S. & Brichman, N. A. (1991). *Aprendizagem Activa.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tomlinson, C. A. & Allan, S. D. (2001). *Liderar Projectos de Diferenciação Pedagógica.* Lisboa: Edições Asa.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades.* Porto: Porto Editora.

- Trindade, R. (2018). *Autonomia, flexibilidade e gestão curricular: relatos de práticas*. Lisboa: Leya Educação.
- Valadares, J. A. & Moreira, M. A. (2009). *A Teoria da Aprendizagem Significativa – Sua Fundamentação e Implementação*. Edições Almedina, SA.
- Vasconcelos, T. M. S. (2000). *Ao Redor da Mesa Grande. A prática educativa da Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.
- Zabalza, M. A. (1991). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Lisboa: Edições Asa.
- Zabalza, M. A. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Lisboa: Asa Edições.

Referências Normativas

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

Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de janeiro (Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário)

Decreto-Lei Regional n.º 33/2009/M de 31 de dezembro (Estabelece o Regime Jurídico da Educação Especial na Região Autónoma da Madeira)

Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro (Matriz Curricular do 1.º Ciclo)

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho (Estabelece os Princípios e as Normas que garantem a Inclusão)

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho (Estabelece o Currículo dos Ensinos Básico e Secundário)

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

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

Despacho n.º 9180/2016 de 19 de julho (Homologa as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar)

Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho (Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória)