

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Simone Silva Faria

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

dezembro | 2018

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Simone Silva Faria

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

ORIENTADORA
Ana Maria França Freitas Kot Kotechki



UNIVERSIDADE da MADEIRA

www.uma.pt

Centro de Competências de Ciências Sociais

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

Ano Letivo 2018/2019

Simone Silva Faria

Relatório de Estágio da Intervenção Pedagógica na EB1/PE da Nazaré, EB1/PE da Ladeira e na EB1/PE da Lombada

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: Ana Maria França Freitas Kot Kotecki

Funchal e UMa, dezembro de 2018



Mas quer tenhamos ou não vocação, o que acontece?

Há momentos em que alguns acontecimentos minam a vontade de fazermos algo e esquecemo-nos de que fomos chamados a exercer o maravilhoso ofício de partilhar o conhecimento com os outros. (...)

Então não se trata apenas de uma questão de vocação. Digamos que, para mim, a palavra chave é atitude. Todos os dias tenho consciência de que não posso ser professor sem paixão e que a devo transmitir o mais possível os meus alunos: uma atitude positiva, de esforço, de entusiasmo pelo que faço. E também aprender com eles. Aceitemos a ideia de que encontraremos pedras no caminho, mas partilhar o mundo das crianças ajuda-nos a compreender que nada é impossível.



AGRADECIMENTOS

O ato de agradecer é uma das mais nobres e belas formas de enaltecer a natureza humana, elevando a mais pura vontade de dar graças a tudo aquilo que de positivo se consegue enxergar nas nossas efémeras vidas, tentando de certa forma, mostrar gratidão a todos aqueles que nos acompanham no nosso percurso, sempre sem esquecer aqueles que nos acompanharam e nos fizeram crescer, mas que por alguma razão, ficaram para trás.

Não poderia deixar de agradecer, uma vez mais, a todos aqueles que me acompanharam nesta jornada e, em especial, àqueles que fizeram parte dela também. Lutámos juntos como se fossemos um só. O mínimo que pode ser feito é, exatamente, referenciar todas estas pessoas especiais que contribuíram de alguma forma para o desenvolvimento e culminar desta etapa da minha vida, não descurando a implícita ajuda no meu crescimento como pessoa, ao longo de todos estes anos.

Um muito obrigado a todos aqueles que alicerçaram a minha caminhada e àqueles que caminharam ao meu lado. Um muito obrigado àqueles que acreditaram em mim. Sou grata por algumas pessoas terem sido fundamentais nesta etapa da minha vida e, ainda mais, por algumas com o passar do tempo, terem deixado de ser. Um especial muito obrigado a todos os que não acreditaram. Tudo na vida é crescimento.

Em primeiro lugar, e não poderia ser de outra forma, agradeço aos meus pais por terem feito da escola; da cultura do saber; da busca incessante pelo conhecimento e da aprendizagem, os pontos centrais da minha vida e da minha educação, desde a minha infância. Nem por um segundo deixaram de lembrar-me da importância de estudar. Por todo o apoio mesmo em períodos difíceis, por naturalmente, nunca me terem virado as costas e, sobretudo por terem acreditado até ao fim mesmo quando já parecia impossível. Mais que um agradecimento escrevo aqui uma dedicatória: a vós dedico todo o meu trabalho e esforço, para sempre.

Ao meu pai Mário, a minha base.

À minha mãe Irene, devo tudo aquilo que sou e jamais serei capaz de te compensar por todo o bem que fazes por mim, és a minha razão de viver, és a minha amiga mais companheira e verdadeira, estiveste sempre ao meu lado nos melhores e piores momentos. Sei que contigo posso contar em períodos de aflição, nos momentos em que não sou capaz

de evitar que as lágrimas caíam dos meus olhos, sempre estiveste, estás e estarás lá para mim. Obrigada por inspirares em mim a ambição de querer ser melhor e, sobretudo, obrigada por seres um exemplo de esforço, trabalho e dedicação à vida. Tenho o maior orgulho em ter-te como mãe!

Aos meus irmãos, em especial ao meu irmão Agostinho, agradeço do fundo do coração toda a motivação. Por ti quis ser melhor, para que ficasses orgulhoso da tua irmã mais velha. Obrigado por todas as conversas e discussões científicas, falar com pessoas inteligentes como tu enche-me o coração na esperança de um mundo melhor.

À minha falecida avó Bernardete, da qual sinto saudades imensas, por todo o teu carinho e amor, e por me dizeres vezes sem conta que o mais importante na vida é aprender, é estudar. Estarás para sempre no meu coração.

Como não podia deixar de ser, ao meu namorado João Vitor, um muito obrigado pelo apoio, pela motivação e por seres o melhor exemplo possível de um ser humano, sobretudo agradeço em especial por teres acreditado nas minhas capacidades desde o início, e não por teres verbalizado, mas sim mostrado que sou uma pessoa especial para ti. É muito importante sentirmo-nos especiais e todos nós humanos somos especiais. Obrigado por não me teres deixado desistir quando era exatamente isso que me apetecia. Acima de tudo obrigado por partilhares comigo a tua sabedoria, és, sem sombra de dúvidas, a pessoa mais peculiar, extraordinária, trabalhadora e inteligente que eu conheço! Foste e és o meu modelo a seguir. Esta não é uma vitória minha, é uma vitória nossa.

À D. Adelaide e ao Sr. Souto tenho a agradecer o apoio incondicional e o reconhecimento. Muito obrigado por, de inúmeras formas, me terem mostrado carinho, amor, aceitação e compreensão.

À Beatriz e à Ana, as minhas companheiras das noites na universidade, dos trabalhos de grupo, e de todas as brincadeiras, gargalhadas, lágrimas e por vezes desespero, um enorme muito obrigado. Vocês surgiram na minha vida numa altura em que a compreensão era tudo o que eu necessitava e foi exatamente isso que me ofereceram: compreensão, apoio e amizade. Agradeço por terem efetivamente sido a minha âncora, por me terem motivado, por nunca me terem deixado ficar mal, por me terem recebido como uma irmã. Um especial obrigado à Beatriz, pelas nossas conversas,

pela ajuda e suporte, pela partilha de conhecimentos e de emoções. Vocês foram as melhores colegas do mundo! Um grande bem-haja, minhas amigas.

Ao Professor Doutor Nuno Fraga, um enorme e ternurento obrigado. Quando eu pensei que tinha tudo acabado e que não havia mais esperança, motivou-me e mostrou-me que cada um de nós é especial e que uma pessoa pode fazer a diferença. “Simone, a educação precisa de ti” foi a mensagem mais motivadora e bonita, o gesto mais humilde que alguma vez um professor me dirigiu. Não foi algo sem significado, foi um dos motivos de ter chegado aqui. Formemos mais professores assim: humanos.

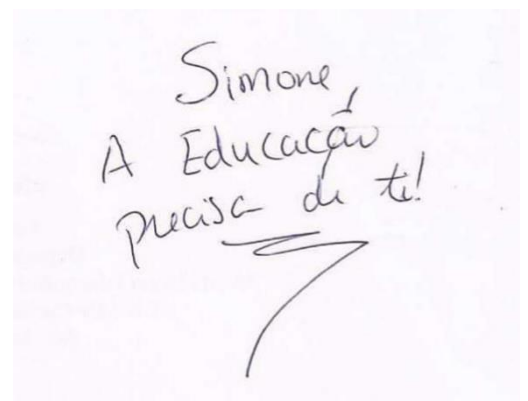
À Professora Doutora Fernanda Gouveia, agradeço profundamente pela compreensão e flexibilidade, sobretudo, pela sua humanidade. É mais um grande exemplo a seguir na educação, porque um docente não é apenas saber e conhecimento, é sim, emoção, compreensão e todos aqueles valores que não são tão tangíveis aos nossos olhos.

À minha Orientadora, professora Doutora e atual Diretora do Mestrado em Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo, Ana Maria França Freitas Kot Kotechki, um muito obrigado pela paciência (confesso que sei que foi necessária), pela ajuda e partilha de conhecimentos, pela compreensão.

Agradeço profundamente à Educadora Carmencita Rodrigues, uma profissional da educação de infância de excelência, educadora cooperante na minha prática pedagógica em pré-escolar. Obrigada por toda a ajuda, tutoria, partilha, apoio e compreensão. Acima de tudo agradeço por ter sido um exemplo que nunca esqueci e que jamais esquecerei; um modelo a seguir; uma inspiração.

Por fim, mas não menos importante, quero agradecer a todas e quaisquer outras pessoas que acompanharam a minha jornada de uma forma ou de outra. Aos meus amigos, família e a muitos colegas de universidade e de trabalho. A todas as pessoas que, no momento certo, disseram as palavras certas; àquelas que permaneceram em silêncio, a todas, obrigado. Às pessoas que fazem ou fizeram parte da minha vida e àquelas que conheci e que me encorajaram a não desistir. São tantos nomes, mas todos eles importantes!

O Universo conspira a favor dos Sonhadores.





RESUMO

A elaboração deste Relatório de Estágio surge na necessidade da reflexão e do cumprimento dos requisitos formais fundamentais para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo, pela Universidade da Madeira. Este documento apresenta-se como a fase final, em que culmina a atividade pedagógica por mim desenvolvida nas três unidades curriculares de Prática Pedagógica, tanto em Educação Pré-Escolar como no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. As referidas ações pedagógicas realizaram-se, no caso da educação Pré-Escolar, na Escola Básica com Pré-Escolar da Nazaré, mais concretamente no Anexo da Azinhaga da Escola da Nazaré, com um grupo de crianças entre os 4 e os 6 anos; e no caso do 1º ciclo, o primeiro estágio teve lugar na Escola Básica com Pré-Escolar da Ladeira, com uma turma de 3º ano, e o último na Escola Básica com Pré-Escolar da Lombada, com uma turma de 1º e 2º ano.

O presente relatório retrata situações em contexto educativo, bem como experiências e atividades desenvolvidas no decorrer da minha prática pedagógica.

Neste seguimento, este trabalho encontra-se dividido em duas partes fundamentais. Numa primeira fração são referidas todo um conjunto de temáticas e fundamentações teóricas que suportaram a prática numa abordagem centrada na criança. A segunda fração deste relatório de estágio dedica-se, portanto, à descrição do processo prático de intervenção nos contextos educativos supracitados. É apresentada uma abordagem centrada na aprendizagem significativa e ativa da criança, através do reconhecimento da inteligência emocional ao serviço da interajuda, cooperação e da diferenciação, com recurso ao jogo e ao ensino experimental, com o objetivo da promoção do bem-estar e da colmatação das necessidades de cada aluno.

As práticas pedagógicas descritas neste relatório foram orientadas através do levantamento de problemáticas desenvolvidas através de projetos de investigação-ação adaptados às especificidades de cada grupo. Assim, através da definição de questões problema, foram colocadas em prática diferentes estratégias. Pode dizer-se que os resultados foram promissores apesar de a duração no tempo ter sido curta. Na verdade, é importante reconhecer o papel do professor/ educador reflexivo na identificação de problemáticas e dinâmicas, tendo este o poder de atuar sobre elas de forma positiva.

Palavras-Chave: Prática Pedagógica; Ensino-Aprendizagem; Educação; Criança; Investigação-Ação; Educação Pré-Escolar; 1º Ciclo do Ensino Básico; Professor; Educador.



ABSTRACT

The construction of this Internship Report arises from the need to reflect on and fulfill the basic formal requirements for obtaining the Master's Degree in Pre-School Education and 1st Cycle Teaching by the University of Madeira. This document is therefore the final phase of the pedagogical activity developed by me in three curricular units of Pedagogical Practice, both in pre-school education (corresponding to one pedagogical practice - I) and in the Teaching of the 1st Cycle of Basic Education (which corresponded to two pedagogical practices - II and III). In the case of pre-school education, these pedagogical actions were carried out in the Basic School with Pre-School of Nazaré, specifically in the annex of the Azinhaga, with a group of children between 4 and 6 years; and in the case of the first cycle, the first internship took place in the Basic School with Pre-School of Ladeira, with a 3rd grade class, and the last in the Basic School with Pre-School of Lombada with a class of 1st / 2nd grade. This report presents situations in the educational context, experiences and activities developed by me during all pedagogical practices.

This work is divided into two fundamental parts. In a first fraction, there's the reference to a whole set of themes and theoretical foundations that support the practice, in a child-centered approach. The second part of this internship report is devoted to the description of the practical process of intervention in the educational contexts mentioned above. An approach focused on the meaningful and active learning of the child is presented, through the recognition of emotional intelligence at the service of inter-help, cooperation and differentiation, using educational games and experimental teaching, with the objective of promoting well-being and sealing of the needs of each student.

The pedagogical practices described in this report were oriented through the observation of problems, developed through action research projects adapted to the specificities of each group. Through the definition of problem issues, different strategies were put into practice. It can be said that the results were promising even though the duration in time was short. What is important is always to consider the role of the reflective teacher / educator, which allows him to identify problems and dynamics, giving him the power to act in the educational environment in a positive way.

Keywords: Pedagogical Practice; Teaching-Learning; Education; Child; Action Research; Pre-School Education; 1st Cycle of Basic Education; Teacher; Educator.



SUMÁRIO

| | |
|---|-------|
| AGRADECIMENTOS | V |
| RESUMO | IX |
| ABSTRACT | XI |
| SUMÁRIO..... | XIII |
| ÍNDICE DE FIGURAS | XVII |
| ÍNDICE DE GRÁFICOS | XIX |
| ÍNDICE DE QUADROS | XXI |
| LISTA DE SIGLAS | XXIII |
| INTRODUÇÃO..... | 2 |
| PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO | 4 |
| Capítulo 1 – O dinamismo da ação pedagógica: Energia vinculativa entre Currículo e os seus intervenientes. | 4 |
| 1.1 Currículo construtor da identidade escolar. | 4 |
| 1.1.1 Como definir qualidade na educação..... | 4 |
| 1.1.2 Um modelo pedagógico perfeitamente adequado ou uma adaptação de perspectivas teóricas?..... | 7 |
| 1.1.3 Acoplagem e continuidade entre o Pré-Escolar e o 1º Ciclo. | 12 |
| 1.1.4 Organização Curricular na Educação Pré-Escolar e Currículo no 1º Ciclo do Ensino Básico..... | 13 |
| 1.1.4.1. Programa Curricular de Português. | 15 |
| 1.1.4.2. Programa Curricular de Matemática. | 16 |
| 1.1.4.3. Programa Curricular de Estudo do Meio..... | 17 |
| 1.1.5 Avaliação Reflexiva: O futuro da Pedagogia. | 18 |
| 1.2. O profissional docente: a importância da reflexão. | 21 |
| 1.2.1 O Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico..... | 21 |

| | | |
|---|--|----|
| 1.2.2 | A inteligência emocional como ferramenta fundamental do professor/educador..... | 23 |
| 1.2.3 | O professor como motivador: Inculcar versus Educar. | 26 |
| 1.2.4 | Ferramentas do professor na ação pedagógica: observar, planificar, registrar, refletir..... | 29 |
| 1.3. | Criança: Abordagem neuropsicopedagógica. | 31 |
| 1.3.1. | Compreender a criança: Como é que ela aprende?..... | 31 |
| 1.5. | Estratégias de Intervenção Educativa. | 34 |
| 1.5.1. | Diferenciação Pedagógica. | 34 |
| 1.4.2. | Aprendizagem cooperativa. | 37 |
| 1.4.3. | O Jogo como Estratégia para a Aprendizagem de Conteúdos Curriculares..... | 39 |
| 1.4.4. | Educação Experimental. | 40 |
| PARTE II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO..... | | 44 |
| Capítulo 2 – Metodologia de Investigação Ação..... | | 44 |
| 2.1. | Investigar para agir. | 44 |
| 2.1.1. | A Investigação-Ação como Processo Metodológico da ação Pedagógica..... | 44 |
| 2.1.2. | Instrumentos para uma Metodologia de Investigação. | 46 |
| 2.1.3. | Fases da Investigação-Ação..... | 47 |
| Parte III – CONTEXTOS DE PRÁTICA PEDAGÓGICA..... | | 48 |
| Capítulo 3 – Intervenção Pedagógica em Contexto de Pré-escolar..... | | 48 |
| 3.1. | A Escola Básica do 1º Ciclo com pré-escolar da Nazaré: Anexo Pré-Escolar da Azinhaga (Prática Pedagógica I)..... | 48 |
| 3.1.1. | O meio envolvente à EB1/PE da Nazaré. | 49 |
| 3.1.2. | A Escola Básica com Pré-Escolar da Nazaré. | 51 |
| 3.1.3. | A sala das Borboletas e a sua organização espacial e recursos. | 55 |
| 3.1.3.1. | Caraterização do Grupo de crianças da Sala das Borboletas. | 58 |

| | | |
|-------------|--|-----|
| 3.1.3.2. | Caraterização do meio familiar das crianças. | 60 |
| 3.1.3.3. | Gestão de Rotinas. | 61 |
| 3.1.4. | Contextualização da Prática Pedagógica e Momentos de Aprendizagem. | 63 |
| 3.1.4.1. | Da observação à investigação-ação. | 65 |
| 3.1.4.2. | A formulação da mais importante questão de todas: a da investigação-ação. | 68 |
| 3.1.4.3. | As estratégias de intervenção desenvolvidas e atividades propostas. | 68 |
| 3.1.4.4. | a) “As nossas abóboras”. | 71 |
| 3.1.4.3. b) | “A Natureza num jardim”. | 73 |
| 3.1.4.3. c) | “Gincana da Reciclagem”. | 77 |
| 3.1.4.3. d) | “O natal também é Natureza”. | 79 |
| 3.1.5 | Reflexão Crítica ao projeto de Investigação-Ação e à prática pedagógica em contexto de Pré-escolar. | 81 |
| Capítulo 4 | – Intervenção Pedagógica em Contexto de 1º Ciclo. | 86 |
| 4.1 | A Escola Básica do 1º Ciclo com pré-escolar da Ladeira (Prática Pedagógica II). | 87 |
| 4.1.1 | O meio envolvente à EB1/PE da Ladeira. | 87 |
| 4.1.2 | A Escola Básica com Pré-Escolar da Ladeira. | 88 |
| 4.1.3 | A sala do 3º B e a sua organização espacial e recursos. | 89 |
| 4.1.3.1 | Caraterização da turma do 3º B | 90 |
| 4.1.3.2 | Caraterização do meio familiar dos alunos. | 92 |
| 4.1.4 | Contextualização da Prática Pedagógica e Momentos de Aprendizagem. | 93 |
| 4.1.4.1 | Da observação à questão de investigação-ação. | 95 |
| 4.1.4.2 | Estratégias de intervenção desenvolvidas e atividades propostas. | 96 |
| 4.1.4.2. a) | “O jogo das frações” | 97 |
| 4.1.4.2. b) | O texto Instrucional. | 100 |
| 4.1.4.2. c) | “Um novo lugar para viver”. | 103 |

| | | |
|----------|---|-----|
| 4.1.5 | Reflexão Crítica ao projeto de Investigação-Ação e à prática pedagógica na turma do 3º B..... | 107 |
| 4.2 | A Escola Básica do 1º Ciclo com pré-escolar da Lombada (Prática Pedagógica III)..... | 110 |
| 4.2.1 | O meio envolvente à EB1/PE da Lombada. | 110 |
| 4.2.2 | A Escola Básica com Pré-Escolar da Lombada..... | 111 |
| 4.2.3 | A sala do 1º/ 2º Ano e a sua organização espacial e recursos. | 113 |
| 4.2.4. | Caraterização dos alunos da turma do 1º/ 2º ano..... | 114 |
| 4.2.5. | Contextualização da Prática Pedagógica e Intervenção na turma do 1º/ 2º ano..... | 115 |
| 4.2.5.1. | Os Dentes..... | 117 |
| 4.2.5.2. | O Dobro e a Metade..... | 120 |
| 4.2.5.3. | A tabuada do 2. | 122 |
| 4.2.5.4. | Outras atividades realizadas com a turma do 2º Ano da Escola da Lombada..... | 124 |
| 4.2.6. | Reflexão Crítica à Prática Pedagógica na turma do 1º/2º ano..... | 128 |
| | REFLEXÃO FINAL | 132 |
| | REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 134 |
| | LIGAÇÕES | 140 |
| | REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS E NORMATIVAS CONSULTADAS | 142 |
| | ÍNDICE DO CONTEÚDO DO CD-ROM | 144 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1. Articulação entre os dispositivos de diferenciação (adaptado por Sousa (2008), de Przesmycki (1991), p. 5) | 35 |
| Figura 2. O Fluxo de ensino numa turma diferenciada, (Tomlinson, 2008, p. 19) | 36 |
| Figura 3. Componentes essenciais da Aprendizagem Cooperativa, adaptado de Fontes & Freixo (2004) (original adaptado de Johnson & Johnson, 1999) | 38 |
| Figura 4. Vista Aérea da EB1/PE da Nazaré e do Anexo da Azinhaga da Nazaré: distância associada..... | 51 |
| Figura 5. Planta da Sala das Borboletas..... | 56 |
| Figura 6. Estratégias de Intervenção definidas para o grupo de Crianças da Sala das Borboletas..... | 69 |
| Figura 7. Dinâmica de grupo na decoração das abóboras de Halloween..... | 72 |
| Figura 8. Decoração das abóboras de Halloween com diferentes materiais..... | 72 |
| Figura 9. Exposição das abóboras e trabalhos de Halloween das crianças da Sala das Borboletas na sala..... | 73 |
| Figura 10. Construção e decoração dos vasos para a horta pedagógica..... | 75 |
| Figura 11. Plantação de sementes e plantas nos vasos para construção da horta pedagógica..... | 75 |
| Figura 12. Plantação de sementes e plantas nos vasos para construção da horta pedagógica..... | 76 |
| Figura 13. Espaços da Horta Pedagógica da Sala das Borboletas..... | 76 |
| Figura 14. Crianças da Sala das Borboletas e da Sala Verde a participar em algumas das etapas da “Gincana da Reciclagem”..... | 78 |
| Figura 15. Ecoponto: Etapa final da Gincana..... | 78 |
| Figura 16. Espetáculo de Natal e Canto da música “Broas de Mel” | 80 |
| Figura 17. Construção de Árvores de Natal com recurso a pinhas..... | 81 |
| Figura 18. Fachada Frontal da EB1/PE da Ladeira..... | 88 |
| Figura 19. Espaços Exteriores da EB1/PE da Ladeira..... | 88 |
| Figura 20. Planta da Sala de Aula da turma do 3º B..... | 90 |
| Figura 21. “Jogo das Frações”..... | 99 |
| Figura 22. Guião da Atividade Experimental “As imagens são iguais em todos os espelhos?”..... | 101 |

| | |
|--|-----|
| Figura 23. Conjunto de Imagens facultadas aos alunos para construção de um Texto Instrucional correspondente a uma Receita Culinária, por parte dos mesmos..... | 102 |
| Figura 24. Cenário construído pelos alunos, para a história “ <i>Um novo lugar para viver</i> ” | 105 |
| Figura 25. Coreografia da música “ <i>Cocoleocó</i> ”, pelas alunas do 3º B..... | 106 |
| Figura 26. Alguns dos Espaços da EB1/PE da Ladeira. Fonte: PEE, 2016-2020..... | 112 |
| Figura 27. Sala de Aula do 1º/ 2º ano, no início da Prática Pedagógica..... | 113 |
| Figura 28. Sala de Aula do 1º/ 2º ano, após alteração para disposição em “U” | 113 |
| Figura 29. Planta da Sala de Aula do 1º/ 2º ano..... | 114 |
| Figura 30. A “ <i>Caixinha Mágica</i> ” | 117 |
| Figura 31. Análise de um texto sobre os dentes de pintura das imagens..... | 118 |
| Figura 32. Cartolina elaborada pelos alunos do 1º/2º ano, com as informações recolhidas acerca do tema..... | 119 |
| Figura 33. “Tábuas do Dobro” e “Tábuas da Metade” | 121 |
| Figura 34. Alunos do 2º ano a jogar com recurso à “ <i>Tábua do Dobro</i> ” | 121 |
| Figura 35. Conclusão da “Tábua do Dobro” por parte de uma das equipas de alunos do 2º ano..... | 122 |
| Figura 36. Tabuada Ilustrada do 2 para preenchimento por parte dos alunos do 2º ano..... | 123 |
| Figura 37. Jogo da Tabuada do 2..... | 124 |
| Figura 38. Bingo da Tabuada do 3..... | 126 |
| Figura 39. “Carta ao Pai Natal” da turma do 1º/2º ano..... | 126 |
| Figura 40. Elaboração de decorações de Natal..... | 127 |
| Figura 41. Elaboração do Postal de Natal..... | 128 |

ÍNDICE DE GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| Gráfico 1. Género das crianças da Sala das Borboletas..... | 59 |
| Gráfico 2. Idade das crianças da Sala das Borboletas..... | 59 |
| Gráfico 3. Género dos alunos da turma do 3º B..... | 91 |



ÍNDICE DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1. Conjunto de perguntas colocadas ao longo das práticas pedagógicas, pelas crianças..... | 26 |
| Quadro 2. Recursos físicos do edifício principal da EB1/PE da Nazaré. Fonte: PEE, 2011-2015 (adaptado)..... | 52 |
| Quadro 3. Recursos físicos do anexo da azinhaga (EB1/PE da Nazaré). Fonte: PEE, 2011-2015 (adaptado)..... | 52 |
| Quadro 4. Rotina da Sala das Borboletas..... | 62 |
| Quadro 5. Recursos Físicos da EB1/PE da Ladeira. Fonte: PEE, 2011-2015 (adaptado)..... | 89 |
| Quadro 6. Horário da Componente Curricular Disciplinar da turma do 3º B. Fonte: PAT do 3º B (2014/2015)..... | 92 |
| Quadro 7. Estratégias de Intervenção definidas para a turma do 3º B..... | 97 |
| Quadro 8. Recursos físicos da EB1/PE da Lombada. Fonte: PEE, 2016-2020 (adaptado)..... | 112 |



LISTA DE SIGLAS

1º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico.

DAE – Dificuldades de Aprendizagem Específicas;

DL – Decreto de Lei;

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

EPE – Educação Pré-Escolar;

ETI – Escola a Tempo Inteiro;

HDA – Hiperatividade com Défice de Atenção;

IA – Investigação-Ação;

ME – Ministério da Educação;

NEE – Necessidades Educativas Especiais;

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar;

PAT – Plano Anual de Turma;

PEA – Perturbações do Espectro Autista;

PEE – Projeto Educativo de Escola;

TEACCH – Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children.

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação;

TIM – Teoria das Inteligências Múltiplas;

ZDP – Teoria de Desenvolvimento Proximal.

INTRODUÇÃO

A execução do presente relatório apresenta-se como o culminar do 2º ciclo de estudos na área da educação, nomeadamente, o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, para a obtenção do grau de Mestre nas citadas áreas.

Este apresenta-se dividido em três partes, especificamente, enquadramento teórico, enquadramento metodológico e contextos de prática pedagógica. A primeira e segunda parte correspondem à porção teórica deste relatório (teoria e metodologia), englobando todos os pressupostos justificativos à prática profissional, e a última parte corresponde à descrição prática pedagógica supervisionada.

Na primeira parte, que corresponde ao enquadramento teórico, são abordados capítulos tais como o “Currículo construtor da identidade escolar”, englobando questões de definição de qualidade em educação, a análise de vários modelos pedagógicos e a reflexão sobre a sua adequação à prática pedagógica, a ideal continuidade entre o pré-escolar e o 1º ciclo, bem como a importância da avaliação reflexiva para futuro da pedagogia; “O profissional docente: a importância da reflexão”, que trata temas como o perfil do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico, e que faz a abordagem da inteligência emocional como ferramenta fundamental do professor/ educador, relacionando a razão educativa com a emoção educativa, considerando o professor como um motivador e tratando, ainda, o tema das ferramentas do professor tais como a observação, o registo e, naturalmente, a reflexão; e ainda um outro ponto: “A Criança: Abordagem neuropsicopedagógica”, que vem teorizar a compreensão da criança e a forma como esta aprende. No ponto “Estratégias de intervenção educativa”, são abordadas estratégias como a diferenciação pedagógica, a aprendizagem cooperativa, a utilização de jogos e o recurso ao ensino experimental.

Referentemente à segunda parte deste Relatório de Estágio, que concerne ao enquadramento metodológico, é apresentada a metodologia de Investigação-Ação com o capítulo 2: “Investigar para agir”, enquadrando a Investigação-Ação como processo metodológico da ação Pedagógica, explicitando os seus instrumentos e fases.

Por fim, a terceira parte do presente relatório, que corresponde à parte prática do mesmo, com os contextos de prática pedagógica, subdivide-se, por sua vez, em duas partes, nomeadamente o capítulo 3, com a Intervenção Pedagógica em Contexto de Pré-escolar e mais concretamente com o estágio realizado na Escola Básica do 1º Ciclo com

pré-escolar da Nazaré, e com o capítulo 4, que contém as Intervenções Pedagógicas em Contexto de 1º Ciclo, nas escolas da Ladeira e Lombada, respetivamente

A intervenção pedagógica em contexto de pré-escolar realizada na EB1/PE da Nazaré, mais concretamente com o grupo de crianças da sala das Borboletas, é então relatada nesta terceira parte do Relatório de Estágio, começando pela descrição da escola e da sala, bem como do próprio grupo e do meio familiar, abordando a gestão de rotinas, passando pela definição da questão problema da investigação ação, através da observação e, por fim, passando à definição de estratégias para implementação desta metodologia. São depois descritas algumas das muitas atividades colocadas em prática com este grupo específico de crianças.

Seguidamente, a intervenção pedagógica na vertente de 1º ciclo, é também relatada na mesma lógica organizativa. Em primeiro lugar surge a prática pedagógica II, com o estágio em 1º ciclo realizado na EB1/PE da Ladeira, na turma do 3º B, que começa também pela descrição da escola enquanto instituição e posteriormente com a descrição da sala de aula do 3º B, bem como a descrição da turma e do meio familiar, estabelecendo a ligação do tema da Investigação-Ação a esta turma em específico, uma vez que se considerou ser adequada. Neste subcapítulo é também referenciada a definição da questão problema e a definição de estratégias a implementar. Posto isto, são descritas algumas das atividades desenvolvidas com esta turma. Em segundo lugar, surge a prática pedagógica III, com o estágio em 1º ciclo realizado na EB1/PE da Lombada, na turma do 1º/2º ano, seguindo a mesma lógica de conteúdos supracitada com a diferença de neste estágio em particular não ter sido implementado projeto de investigação-ação, desenvolvendo-se esta prática pedagógica, através da estratégia de sequência didática, ou seja, foram planeadas atividades interdisciplinares, sempre que possível. Posteriormente, tem-se a descrição de algumas das muitas atividades colocadas em prática com a turma do 1º/ 2º ano.

É importante salientar, ainda, que cada uma destas descrições de contexto de prática pedagógica presentes neste relatório, são seguidas de uma reflexão à prática pedagógica, indispensáveis a qualquer atividade pedagógica intencional.

Na verdade, este relatório é o culminar de todo um processo construtivo, baseado na descrição da progressão evidenciada através da colocação em prática de estratégias de intervenção que visaram responder a questões-problema, numa lógica de investigação-ação. Estas estratégias permitiram a observação de resultados positivos, o que veio reforçar a tomada de consciência da importância da intervenção ativa e reflexiva por parte do professor/ educador em contexto educativo.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1 – O dinamismo da ação pedagógica: Energia vinculativa entre Currículo e os seus intervenientes.

1.1 Currículo construtor da identidade escolar.

1.1.1 Como definir qualidade na educação.

- **Será a educação, uma utopia ou uma realidade alcançável?**

A palavra «educação», do latim *educatio*, transporta-nos para uma combinação de normas pedagógicas conducentes ao desenvolvimento geral do corpo e do espírito de um ser humano. Pode também fazer-se a ligação da palavra «educação» com o conhecimento relativo a comportamentos considerados corretos socialmente, neste caso por parte da criança.

A definição daquilo que significa realmente educação e, sobretudo, a construção de um currículo educacional que seja basilar a esta aceção, surge da necessidade de vestir a formação e o crescimento de cada criança com um caráter igualitário no que diz respeito a objetivos, conhecimentos e aprendizagens.

Assim sendo, o currículo pressupõe, segundo o Decreto-Lei 91/2013, de 10 de julho para a Organização e Gestão Curricular, uma interligação e até uma interdisciplinaridade entre as diferentes áreas curriculares, bem como a articulação com os ciclos subsequentes de ensino, com o objetivo de integrar e solidificar conhecimentos básicos que posteriormente servirão como alicerces ao verdadeiro conhecimento, mais abstrato e complexo; e ainda os processos de avaliação de competências e o desenvolvimento do currículo ao longo da escolaridade básica.

É então que surge a pequena dúvida nos limites mais recônditos do nosso pensamento consciente, «como definir qualidade na educação?», que reformulada de outra forma poderia analisar-se através do debate entre educação de igualdade ou educação de equivalência. Será que a qualidade na educação é medida através do nível de igualdade, ou tem-se qualidade educativa quando se tenta equivaler a educação a crianças diferentes?

Começando por analisar um dos documentos mais basilares na proteção da criança, a “Convenção dos Direitos da Criança” (Unicef, 1990), pode ler-se no artigo 28º, *os estados Partes reconhecem o direito da criança à educação e tendo, nomeadamente,*

em vista assegurar progressivamente o exercício desse direito na base da igualdade de oportunidades (pag.20). Ora, de facto todas as crianças têm o direito à educação e o certo é que essa educação idealizada chega, de alguma forma, à criança. Não deveria a educação ser adaptada e equivalente ao invés de ser igualitária? Provavelmente alguns aspetos deveriam ser alterados ou adaptados nestes documentos que sustentam os alicerces da educação.

A educação devia ser uma educação de equivalência e não uma educação igualitária. Pode então, de uma forma geral, dizer-se que a educação de qualidade é aquela que se adapta a toda e qualquer uma criança independentemente das suas individualidades, ou seja, é aquela que chega a todas as crianças exatamente da forma que cada uma precisa. Uma vez que cada criança é complexamente diferente, sendo aplicada apenas uma educação de igualdade, algumas crianças estariam a ser à partida excluídas por não serem iguais às demais. Cada ser humano transmite a sua individualidade através de diferentes ritmos, personalidades e individualidades.

Embora estas questões estejam a ser enfatizadas nas mentes dos docentes, provenientes de reflexão e de estudo na área da educação, naturalmente estes não são temas novos. A educação “uniforme”, ou até o currículo uniforme, “pronto-a-vestir de tamanho único” (Formosinho, 1987) já tem vindo a ser debatido entre os grandes pensadores da educação e da pedagogia. A ideia de que algo na educação atual tem de ser reformulado é algo que tem vindo a ser alvo de diversas reflexões e estudos. Esta uniformidade pedagógica, facilmente observada no sistema atual de ensino, não é compatível com a diversidade de crianças e as suas reais necessidades educativas, embora já se comecem a verificar alterações nestas tendências exatamente porque os professores têm refletido sobre as suas práticas e sobre aquilo que observam todos os dias naquilo que é o seu meio natural.

Temos então definido o que não é qualidade na educação. *Um currículo uniforme implica uma pedagogia tendencialmente uniforme (...), contudo os professores são diferentes, os alunos são diferentes, as escolas são diferentes* (Machado & Gonçalves, 1999, p. 266).

Através de uma profunda reflexão, chega-se a outra questão, não menos importante: «é a educação atual uma educação de equivalência, e conseqüentemente uma educação de qualidade?».

Na verdade, atualmente a legislação curricular direciona-se no sentido de atribuir uma maior autonomia à escola e conseqüentemente ao docente, como referido no

despacho 5908 de 5 de julho de 2017, que vem, exatamente, clarificar a necessidade de se atribuir mais autonomia para que o docente possa adequar a sua ação, no sentido de possibilitar uma educação com maior qualidade, neste documento oficial é declarada a necessidade de se utilizar pedagogias diferenciadas, é afirmado logo na nota introdutória que *[a] ... diferenciação pedagógica é um dos principais instrumentos para garantir melhores aprendizagens é fundamental que as escolas tenham à sua disposição instrumentos que lhes permitam gerir o currículo de forma a integrar estratégias para promover melhores aprendizagens em contextos específicos e perante as necessidades de diferentes alunos* (p.1). Existe, portanto, uma consciencialização da necessidade de adaptação da educação para que esta seja uma educação de equivalência e não uma educação de massas. Certo é que pequenos passos estão a ser dados no sentido de melhorar a educação, para que esta se possa aproximar de uma forma cuidadosa àquilo que se considera ser uma educação de maior qualidade.

A necessidade e a importância da educação encontram-se sustentadas em vários documentos legais sejam eles nacionais ou mundiais. Facto é que a educação é reconhecida como algo imprescindível ao ser humano, sublinhando-se o ideal de alcançar uma educação de qualidade para todos. Contudo, falar de qualidade educativa é algo extremamente subjetivo, no sentido de haver uma necessidade de consensualizar este conceito de acordo com o bem-estar da criança.

A partir de uma conferência mundial, em 1990, surge a “Declaração Mundial da Educação para Todos”, que pretende definir objetivos e metas para uma educação eficaz, ao alcance de todas as crianças, comprometendo os estados membros a adotarem políticas que vão ao encontro daquilo que se acredita ser educação de qualidade, de forma a analisar e definir quais os contextos de aprendizagem a que todas as crianças deverão estar expostas, independentemente do país em que vivem, numa lógica de equilíbrio, tal como se poderá verificar através da leitura do documento oficial, no artigo 1, ponto 4: *A educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação* (p. 3).

Assim sendo, de forma a sintetizar toda esta informação, poderá dizer-se que a educação de qualidade é conseguida quando o sistema educativo (o currículo, a escola, os docentes...) consegue reconhecer a criança como o ativo principal no seu próprio

desenvolvimento, nas suas aprendizagens, legitimando-a como o mais importante agente no processo educativo.

1.1.2 Um modelo pedagógico perfeitamente adequado ou uma adaptação de perspectivas teóricas?

O dinamismo da ação pedagógica assenta na energia vinculativa entre o Currículo e os seus intervenientes. Sabe-se que cada caso é um caso, cada contexto é único, não há duas escolas iguais, cada professor tem o poder de fazer a diferença, cada sala e cada grupo são especiais e, o mais importante de tudo, cada aluno caracteriza-se por ser diferente e único.

A educação é sustentada, muitas vezes, por teorias e modelos pedagógicos que *vêm acompanhadas de reflexões sobre as finalidades da educação, a noção de aprendizagem, os papéis dos docentes, o lugar do estudante, o alcance dos conteúdos e a pertinência sociocultural da educação* (Bertrand, 2001, p.9).

Uma teoria da educação corresponde a uma representação fabricada da realidade, constituindo uma referência que, segundo Bertrand (2001), pode ser “incitante ou inibidora” à mudança organizacional. Desta forma, talvez fosse mais sensato e inteligente falar de imagens organizacionais ao invés de teorias educacionais.

Naturalmente existem várias teorias contemporâneas da educação que caracterizam diversos modelos pedagógicos pelos quais muitos professores se regem. Alguns adaptam-nos, outros seguem à risca como se de uma receita infalível se tratasse. Por vezes considera-se a existência de um modelo pedagógico superior, contudo deve ter-se o cuidado de não cair na excentricidade e no radicalismo.

A minha visão é a de que o professor deve, preferencialmente, optar por uma adaptação de perspectivas teóricas, ou seja, analisar as teorias da educação e os modelos pedagógicos que estas sustentam, no que se refere às potencialidades e às possíveis desvantagens ou vazios, trazendo para aquele que é o seu contexto pedagógico, um mosaico de ideologias deliberadamente analisadas e adaptadas.

O ideal seria combinar aspetos importantíssimos das teorias psicocognitivas com aspetos irrefutáveis das teorias sociocognitivas, finalizando com a complementação de ideias e experiências que o próprio professor pode, eventualmente, adquirir da sua prática pedagógica.

A proposta consiste em não se vincular religiosamente a uma ideologia, nem usá-la como o “credo” da educação, muito menos assumir como certo tudo o que nos é transmitido só porque sim. Há que questionar, testar, tentar e voltar a tentar para comprovar se faz sentido seguir uma determinada metodologia. Não o façamos só porque na investigação em educação se assume que certa teoria ou modelo é o mais correto, ou apenas porque se pregam ideologias como se fosse uma técnica de marketing comercial. Não se deve usar um único modelo pedagógico como receita quando se está perante uma diversidade infinita de alunos. Sejam francos: o importante é e sempre será a criança e qual a melhor forma de fazê-la aprender, mais do que isso até, qual a melhor forma de fazê-la compreender o mundo.

A necessidade de estudar leva o professor a considerar teorias educacionais e daqui infere-se a necessária análise às teorias psicocognitivas de construção do conhecimento cujos principais autores foram Jean Piaget e Gaston Bachelard.

A psicologia influenciou de forma profunda as pesquisas em educação e o número de investigações com o objetivo de estudar os processos de aprendizagem é crescente.

O trabalho de Piaget (1952) em epistemologia genética teve um enorme impacto sobre as pesquisas educacionais a partir do momento em que este afirma que “(...) a inteligência é uma adaptação” (p.3). A visão de Piaget viria a ser fundamentalmente construtivista, definindo etapas de desenvolvimento da criança e concluindo que *cinquenta anos de experiência ensinaram-nos que não há conhecimento que resulte de um simples registo de observações ou sem uma estruturação devida às atividades do sujeito* (Piaget citado por Bertrand, 2001, p.66). Estas ideias vieram revolucionar a educação e a compreensão do desenvolvimento da criança, bem como a maneira como funciona o cérebro infantil, e como se consagram as suas aprendizagens.

Piaget concentra-se, sobretudo, nos processos cognitivos, assumindo que a inteligência incide sobre dois aspetos: a organização e a adaptação. Pressupõe, ainda, estágios de desenvolvimento específicos. Neste sentido é de relevar o importante trabalho das teorias psicocognitivas da educação na medida em que tentam atribuir à criança uma grande importância como indivíduo inteligente e dono de uma estrondosa plasticidade. Esta plasticidade da criança permite-lhe aprender e compreender o mundo à luz das suas experiências, através do contacto com o mundo admitindo, segundo as teorias psicocognitivas, que a ignorância é uma forma de conhecimento.

Bachelard (1940), um dos maiores teóricos do conhecimento psicocognitivo, propõe uma filosofia muito interessante e que influenciou um grande número de

investigadores. *Dialetizar o pensamento (...) é aumentar a certeza de criar cientificamente fenómenos completos...* (citado por Bertrand 2001, p. 67). Esta filosofia de Bachelard é essencialmente construtivista e dialética, o que quer dizer que, segundo a sua visão, a criança tem de passar do realismo ingénuo ao racionalismo discursivo e só nestas condições aprenderá verdadeiramente. Assim sendo devem ser considerados os conhecimentos prévios da criança na sua aprendizagem, que por sua vez devem ser mediados pelo professor pois, segundo as teorias psicocognitivas, poderão constituir obstáculos à aprendizagem ou igualmente grandes oportunidades. Daqui infere-se o importante conceito de aprendizagem significativa, algo que o professor deverá sempre ter em conta quando acompanha os seus alunos.

Neste mesmo seguimento, deverá retirar-se a ideia central de que o docente deve ter em conta não só os conhecimentos que a criança poderá já possuir, mas também os processos de aprendizagem de cada uma das crianças. Só desta forma será possível descobrir as suas representações, os seus modelos, a sua forma de tratar a informação que apreende, bem como as suas concepções espontâneas.

Apesar de todos estes importantes aspetos trabalhados nas teorias psicocognitivas, o professor não deverá apenas sustentar a sua prática pedagógica nestas. A teoria piagetiana por si só é insuficiente. Giordan (1989) citado por Bertrand (2001), tenta exatamente chamar a atenção dos docentes para esta realidade: a responsabilidade educativa não poderia centrar-se apenas na criança, mas também no professor. A realidade é que o professor não pode apenas decidir mudar os hábitos mentais de uma criança, muito menos os seus. Segundo Bertrand (2001), não se pode pedir a um docente que, de um momento para o outro, abandone os seus hábitos mentais, já intrinsecamente enraizados no seu cérebro individual. *As pessoas não abandonam assim tão facilmente o seu método de trabalho só porque uma teoria psicopedagógica lhes sugere que o faça* (p. 87).

Em alternativa, o docente deve conjugar e tentar relacionar aquilo que se aprendeu com as teorias psicocognitivas, com as teorias sociocognitivas.

As teorias sociocognitivas da educação insistem na preponderância das interações socioculturais nos mecanismos da aprendizagem, opondo-se, de forma geral, ao Behaviorismo e ao Cognitivismo. Bruner (1998), citado por Bertrand (2001) afirma que *o erro do behaviorismo era apenas se interessar pelos comportamentos, ao passo que o erro das ciências cognitivas era interessarem-se pelos processos mentais, mas sem levar em consideração a cultura em que o individuo está mergulhado* (p. 115).

O sociocognitivismo parte do princípio que as condições culturais e sociais da aprendizagem devem ser tidas em conta pelos docentes. Assim sendo, é importante não só a criança e o individualismo do seu cérebro, mas também as influências que o ambiente tem inevitavelmente na sua construção pessoal e, conseqüentemente, na sua aprendizagem.

Na literatura académica educacional podem encontrar-se várias teorias da aprendizagem social, sendo que o mestre pensador desta fulcral corrente foi Albert Bandura. Vários foram os pensadores que verificaram a fraca eficácia dos métodos tradicionais que se centravam apenas na transmissão do conhecimento, sem considerar o papel do aluno, tal como explica Viau (1994) citado por Bertrand (2001):

Um grande número de docentes censura os alunos por não estarem motivados e não fazerem os esforços necessários para aprender: «Por muito que lhes expliquemos mil e uma vez, dizem eles, os alunos já não nos escutam; mais nada os motiva.» No entanto, poder-se-á realmente culpar os alunos por não estarem motivados, quando a maior parte do tempo somente lhes pede que escutem, memorizem e deem provas (...), conhecimentos que, para eles, não têm qualquer utilidade? (p. 119).

Assim sendo, o docente contemporâneo deve, pelo menos, conhecer os princípios que regem as teorias sociocognitivas: a influência mútua, a aprendizagem indireta, a representação simbólica, a perceção da sua eficácia, a autorregulação e a modelização, para poder retirar ao máximo aquilo que lhe poderá ser útil no seu contexto pedagógico. Não é, contudo, fácil formular uma estratégia pedagógica a partir destas filosofias que insistem nas interdependências mútuas entre um vasto leque de aspetos.

Não se pode seguir nesta matéria de análise às teorias sociocognitivas sem relatar a extrema importância e as fulcrais lições que a teoria sócio-histórica de Vygotsky tem para nos ensinar.

Vygotsky insistiu no papel preponderante da cultura na aprendizagem, bem como nas interações entre os seres humanos, combatendo a reflexologia de Pavlov. Em “Mind in Society”, Vygotsky propõe o conceito de zona de desenvolvimento proximal, descrevendo as funções na maturação da criança e definindo-a como a distância entre dois níveis: o estágio de desenvolvimento atual (capacidade que uma criança tem de resolver problemas sozinha) e o nível de desenvolvimento avaliado pela capacidade que uma criança tem de resolver problemas (quando auxiliada por alguém). Por outras palavras a zona de desenvolvimento proximal corresponde à distância que existe entre aquilo que a

criança sabe fazer e a potencialidade daquilo que pode fazer. O conceito de desenvolvimento proximal da criança assume, então, uma grande dimensão pois transporta-nos para a importância de todas as áreas do saber para a construção completa e saudável da criança. Cada uma das áreas, desde as artes às ciências, ocupa um papel fundamental no desenvolvimento da criança, tal como explica Vygotsky (1979), através da sua obra:

Cada disciplina escolar tem sua própria importância específica para o curso do desenvolvimento da criança, uma relação que varia conforme a criança vai de um estágio a outro. Isto leva-nos, diretamente, a um reexame do problema da disciplina formal, isto é, para a importância de cada área particular do ponto de vista do desenvolvimento mental global. Claramente, o problema não pode ser resolvido usando qualquer fórmula; uma concreta pesquisa, altamente diversificada e extensa, baseada no conceito de zona de desenvolvimento proximal, é necessária para resolver o problema (p. 91).

Assim sendo, a ideia central para a compreensão do desenvolvimento da criança como um processo social e histórico, segundo Vygotsky, assenta no conceito de mediação.

Ainda no seguimento da análise da importância das teorias sociocognitivas para o enquadramento teórico da ação pedagógica do docente, destacam-se as teorias cooperativas de ensino e aprendizagem. A pedagogia cooperativa inspirou-se fundamentalmente em Freinet, cuja ideologia apoiava-se em quatro ideias basilares: o direito a exprimir-se e a comunicar, a análise crítica do real, a tomada a cargo de si mesmo e a tomada a cargo do grupo. *A problemática subjacente à educação cooperativa assenta numas quantas verificações que regressam constantemente à sua escrita: a passividade gerada pelo ensino tradicional, a ausência de contactos diretos entre os estudantes, a fraqueza pedagógica de alguns métodos ativos, a pouca tolerância para com a diversidade cultural, económica, social e étnica* (Bertrand, 2001, p. 140).

A aprendizagem cooperativa tem como princípio base a ideia de que as crianças aprendem mais quando têm a possibilidade de trabalhar em conjunto, num trabalho comum. Deste modo, a parceria deve substituir a competição. Esta teoria caracteriza-se pela sua grande flexibilidade, conseqüentemente existe um grande número de estratégias que podem ser utilizadas, assentando no princípio de que todos devem ajudar-se uns aos outros. Não só as crianças entre si, mas também o docente e as crianças. As crianças mais

dotadas devem ajudar aquelas menos dotadas e o professor deverá ser um orientador deste cooperativismo.

Tal como afirma Bertrand (2001), as situações providenciadas pela aprendizagem cooperativa oferecem ao estudante a oportunidade de viver situações cognitivas, psicológicas e sociais que envolvem um grande número de variáveis em ação. Assim sendo, a criança evolui num ambiente mais estimulante. Augustine, Gruber & Hanson (1989) fizeram importantes observações em contextos de aprendizagem cooperativa e verificaram alguns efeitos tais como a mudança radical da percepção da aprendizagem e do ensino nos docentes, a aquisição de novos comportamentos e competências (partilha de ideias e aceitação dos outros), uma maior estabilidade psicológica, melhorando a reação ao trabalho em grupo.

No geral, o que o docente deve retirar e aprender com as teorias sociocognitivas é o facto de, irrefutavelmente, estas terem o mérito de insistir na dimensão social da aprendizagem, valorizando um enorme número de fatores tais como a influência de todos e de cada um, desde o professor, os alunos, os pais e o meio envolvente (a sociedade), considerando, também, todos os fatores culturais e sociais que podem de alguma forma influenciar a educação. Muito frequentemente, as teorias sociocognitivas da educação possuem os defeitos provenientes das suas qualidades pois a insistência nos múltiplos fatores que influenciam a aprendizagem não vem facilitar nem a visão de conjunto, nem a ligação entre a teoria e a prática, tal como explica Bertrand (2001).

1.1.3 Acoplagem e continuidade entre o Pré-Escolar e o 1º Ciclo.

No seguimento da reflexão acerca dos perfis e dos papéis do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico, surge a constante necessidade de se entrar no campo da continuidade educativa, salientando a sua relação de covalência.

Toda a educação deve seguir uma lógica de interação e de ligação entre os diferentes níveis e as diferentes matérias e a organização curricular assim o prevê. O conhecimento é dinâmico e progressivo, daí a importância de se articular a educação pré-escolar com o primeiro ciclo do ensino básico.

O educador deve fornecer experiências integradas às crianças do seu grupo, sendo que estas experiências formam um conjunto de atividades que se ligam entre si, integrando um todo, no processo educativo. Esta ligação torna-se, então, na base para a contextualização de conteúdos mais complexos, mesmo de que uma maneira informal.

Não há a necessidade extrema de se separar fisicamente aquilo que é educação para a infância e aquilo que é a escolarização no 1ºCEB, pois nesta lógica todos os conteúdos, experiências e aprendizagens irão fazer parte de um todo, correspondente ao crescimento e desenvolvimento da criança como ser humano. Assim sendo, a integração das aprendizagens irá contribuir para um conhecimento global.

Não se pode cair, contudo, no erro de proceder à excessiva e desnecessária escolarização da infância, não é disso que se trata a integração de conteúdos. O desenvolvimento deve ser progressivo, mas deve respeitar a criança na medida em que deve conferir-lhe espaço para brincar e descobrir, o que por sua vez irá sustentar significativamente as suas aprendizagens futuras, elucidando a continuidade educativa. Gabriela Portugal (2003) refere a importância, não das atividades planeadas, mas sim das rotinas e dos tempos que são reservados para as atividades livres, no sentido de promover a adaptação de um bebé à creche, da creche ao jardim de infância e posteriormente, no sentido de atribuir continuidade ao trabalho da criança desde os primeiros anos de vida até ao seu ingresso no 1ºCEB.

A infância tem o seu tempo para ser vivida e esse tempo deve, naturalmente, ser respeitado. Transpor as etapas da infância significa, segundo L'ecuyer (2017), menosprezar o método que a natureza encontrou para garantir ao ser humano um completo desenvolvimento da personalidade.

Esta mesma continuidade educativa encontra-se referida na lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), nº 46/ 86, apresentando-se como uma corrente que facilita a progressão das crianças, de forma natural, no sistema educativo. Neste seguimento, espera-se que os conhecimentos adquiridos numa determinada fase possam servir de apoio ao avanço para novos conteúdos mais complexos e específicos, seguindo uma lógica do mais concreto para o mais abstrato, visando a aquisição progressiva das competências pessoais, cognitivas e sociais.

1.1.4 Organização Curricular na Educação Pré-Escolar e Currículo no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Toda a dinâmica de organização da Educação Pré-Escolar, bem como do 1º CEB, estão apoiadas em documentos curriculares que sustentam, justificam e amparam toda a atividade pedagógica orientada pelo docente.

A palavra «currículo» provém do latim «currere» e, tal como afirma Pacheco (2001), *significa caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir e encerra, por isso, duas ideias principais: uma de sequência ordenada, outra de noção de totalidade de estudos* (p. 15).

Neste sentido, o Decreto-Lei nº 91/ 2013 de 10 de julho para a Organização e Gestão Curricular, surge da necessidade de identificar e delinear os princípios que orientam toda a gestão e organização curricular, bem como a avaliação e o perfil de desenvolvimento dos alunos.

No caso da Educação Pré-Escolar, é o Educador quem constrói, desenvolve e coloca em prática o Currículo, baseando-se, naturalmente, num leque de documentos basilares e orientadores. Destes documentos podem destacar-se a Lei nº 46/86, de 14 de outubro, que corresponde à Lei de Bases do Sistema Educativo, bem como a Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro, correspondente à Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, que vêm exatamente suportar a prática pedagógica neste contexto. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, que se assumem como uma referência na construção e gestão do currículo em Pré-Escolar,

A intencionalidade do/a educador/a, que caracteriza a sua intervenção profissional, exige-lhe que reflita sobre as conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática: papel profissional, imagem de criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem. Esta intencionalidade permite-lhe atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar. Destinando-se a apoiar a reflexão do/a educador/a sobre essa intencionalidade, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar não constituem um programa a cumprir, mas sim uma referência para construir e gerir o currículo, que deverá ser adaptado ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo (ME, 2016, p.13).

As OCEPE (ME, 2016) baseiam-se, portanto, numa panóplia de valores pedagógicos de dinâmica organizativa, que se constituem como um apoio ao educador de infância. Não se trata de um documento programático, mas sim de um documento orientador da atividade pedagógica com crianças em idade pré-escolar. Este documento encontra-se organizado em três domínios: a “Área de Formação Pessoal e Social”, a “Área de Expressão e de Comunicação” e a “Área de Conhecimento do Mundo”.

No que concerne à “área de Formação Pessoal e Social”, esta assume-se como uma área transversal e interdisciplinar, que abarca toda a atividade pedagógica nesta vertente, nomeadamente o desenvolvimento de atitudes e valores cívicos e pessoais. A “área de Expressão e Comunicação” afirma-se como uma outra área basilar e multidisciplinar que engloba o desenvolvimento da linguagem e comunicação, bem como a interação com o meio envolvente através da expressão corporal, sendo que desta área

fazem parte o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; a Educação Motora, a Educação Artística e a Matemática. Por outro lado, a “área de Conhecimento do Mundo” visa a promoção de uma atitude crítica, exploratória e reflexiva por parte da criança, fazendo com que esta observe, analise e compreenda melhor o meio que a rodeia.

Relativamente ao 1º CEB, contrariamente à Educação Pré-Escolar, existe um currículo formal e estruturado que determina conteúdos a serem abordados, ainda que a organização destes e toda a atividade pedagógica fiquem ao critério do docente.

O Decreto-Lei nº 139/ 2012, de 5 de julho, que institui os princípios orientadores da organização e gestão dos currículos, é um exemplo de um documento formal para a organização curricular do 1º CEB, juntamente com o Decreto-Lei nº 91/2013, de 10 de julho, para a Organização e Gestão Escolar, que vem estabelecer novas diretrizes curriculares em contexto de 1º CEB, nomeadamente a incorporação de elementos que vêm fortificar o desenvolvimento global dos alunos. Este último documento veio, portanto, atribuir uma maior autonomia curricular nas escolas, com o objetivo de esta poder adaptar-se melhor aos alunos e aos seus contextos, proporcionando a consolidação de saberes e o investimento em aprendizagens de conteúdos mais significativos.

Também no que diz respeito aos conteúdos abordados no 1º CEB, existe a estruturação de programas para a componente curricular, que são elaborados pelo Ministério da Educação (ME) e que transportam o professor para a exploração detalhada de matérias determinadas e iguais para todos os alunos. Assim sendo, o docente tem de abordar com precisão todos os conteúdos contemplados nos programas de Matemática, Português e Estudo do Meio. Também na área das Expressões existem orientações programáticas que devem ser tidas em conta aquando da planificação de tarefas e atividades. Ao professor, resta-lhe a possibilidade de diversificar estratégias, interligar conteúdos e construir planificações interdisciplinares e/ ou sequências didáticas, de forma a estabelecer a ligação entre os programas fragmentados, para a potencialização de aprendizagens globais e integradas dos alunos.

1.1.4.1. Programa Curricular de Português.

A organização dos conteúdos e matérias da área do português para o 1º CEB é definida através de um programa curricular estruturado, que complementa as Metas Curriculares de Português. A complementaridade entre o programa e as metas curriculares de português servem de base ao docente na sua prática pedagógica.

Segundo o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (ME, 2015):

O Programa define os conteúdos por ano de escolaridade e apresenta uma ordenação sequencial e hierárquica para (...) [o] Ensino Básico. As Metas Curriculares definem, ano a ano, os objetivos a atingir, com referência explícita aos conhecimentos e às capacidades a adquirir e desenvolver pelos alunos, estabelecendo os descritores de desempenho que permitem avaliar a consecução dos objetivos. Os conteúdos do Programa estão profundamente articulados com as Metas Curriculares, reforçando a substância e a coerência da aprendizagem. A organização dos conteúdos (...) de Ensino Básico permite expandir um núcleo curricular, configurar um percurso coerente, delinear o perfil de um falante e de um escrevente autónomo na utilização multifuncional e cultural da língua, capaz de progredir para outros graus de ensino (p. 3).

Relativamente aos conteúdos programáticos para a área curricular de Português, estes subdividem-se em vários domínios, nomeadamente, o domínio da Oralidade, o domínio da Leitura e Escrita, o domínio da Iniciação à Educação Literária e o domínio da Gramática.

Começa-se, portanto, pela exploração do domínio da oralidade com os alunos dos primeiros anos do 1ºCEB, que apresenta uma elevada importância em todos os níveis de ensino e que vem, posteriormente, interligar-se ao domínio da leitura e escrita. Ao mesmo tempo que é feita a exploração da leitura e da escrita, é feita a exploração de novo vocabulário, que vem enriquecer os domínios supracitados.

No que concerne à educação literária, esta desenvolve-se ao longo dos quatro anos do 1º CEB, atribuindo ao ensino da língua uma maior profundidade, que possibilita aos alunos a eficaz compreensão de obras de literatura infantil e, naturalmente, da língua materna. O domínio da gramática vem sustentar regras e irregularidades características da língua portuguesa, oferecendo aos alunos uma perceção e entendimento completo acerca da mesma.

Os conteúdos presentes no programa de português para o 1º CEB não se apresentam como conteúdos fragmentados e monodisciplinares, nem devem ser explorados desta forma. A abordagem do português na escola vai muito além da disciplina linguística. A língua materna é e será sempre transversal a qualquer outra disciplina ou conteúdo, em matemática trabalha-se português, em estudo do meio trabalha-se português, tal como em qualquer outra área do saber. Então, o investimento nestas matérias é, de facto, basilar.

1.1.4.2. Programa Curricular de Matemática.

O programa curricular de matemática representa o conjunto de conteúdos programáticos que devem ser desenvolvidos no 1º CEB. Esta organização programática apresenta diversas finalidades tais como a estruturação do pensamento, a análise do mundo

natural, e a interpretação da sociedade. Tal como refere o Programa e Metas Curriculares de Matemática (ME, 2013):

Estas finalidades só podem ser atingidas se os alunos forem apreendendo adequadamente os métodos próprios da Matemática. Em particular, devem ser levados, passo a passo, a compreender que uma visão vaga e meramente intuitiva dos conceitos matemáticos tem um interesse muito limitado e é pouco relevante, quer para o aprofundamento do estudo da Matemática em si, quer para as aplicações que dela se possam fazer. Não é possível, por exemplo, determinar as propriedades de um objeto que não se encontra adequadamente definido. Nesse sentido, as Metas Curriculares, articuladas com o presente Programa, apontam para uma construção consistente e coerente do conhecimento (p. 2).

Relativamente aos conteúdos que devem ser trabalhados na área da matemática, estes organizam-se sob a forma de três domínios fundamentais: Números e Operações, Geometria e Medida e Organização e Tratamento de Dados. Estes três domínios abarcam conteúdos específicos de acordo com cada ano de escolaridade.

No domínio dos números e operações são abordadas as quatro operações dos números naturais (soma, subtração, multiplicação e divisão), que se estende até aos números racionais não negativos, e *é fundamental que os alunos adquiram durante estes anos fluência de cálculo e destreza na aplicação dos quatro algoritmos, próprios do sistema decimal, associados a estas operações* (ME, 2013, p. 6). Relativamente ao domínio da geometria e medida, são apresentadas noções básicas, através da abordagem de pontos; direções; retas, semirretas e segmentos de reta; paralelismo e perpendicularidade; para a construção de polígonos, circunferências, sólidos e ângulos. Por fim, o domínio do tratamento de dados, dá *ênfase a diversos processos que permitem repertoriar e interpretar informação recolhida em contextos variados* (p. 6).

Todos estes conteúdos e princípios são integrados de forma a potencializar, nos alunos, a sua capacidade de observar, analisar e compreender o mundo.

1.1.4.3. Programa Curricular de Estudo do Meio.

O programa curricular do estudo do meio abarca os conteúdos a serem trabalhados na área curricular disciplinar de estudo do meio e divide-se em seis blocos. Esta organização programática apresenta diversos objetivos, tais como a estruturação do conhecimento; a identificação de elementos básicos do meio; a identificação de problemas; o desenvolvimento de noções de tempo e espaço; a utilização de processos simples de conhecimento da realidade; a seleção da informação; a utilização de diferentes modalidades de comunicação; o desenvolvimento de hábitos de higiene bem como de

hábitos saudáveis e, por fim, o reconhecimento e valorização do património histórico e cultural.

Os seis blocos de conteúdo que constituem o programa curricular de estudo do meio seguem uma lógica organizativa que pode ser flexível. São eles: “Bloco 1 – À descoberta de si mesmo”; “Bloco 2 – À descoberta dos outros e das instituições”; “Bloco 3 – À descoberta do ambiente natural”; “Bloco 4 - À descoberta das inter-relações entre espaços”; “Bloco 5 – À descoberta dos materiais e objetos” e “Bloco 6 – À descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade” (ME, 2004).

Os conteúdos que integram os blocos programáticos de estudo do meio criam, exatamente, as ferramentas para um conhecimento mais global e crítico do mundo, que pode ser aliado ao ensino experimental das ciências para que possa proporcionar nos alunos aprendizagens ricas e significativas.

1.1.5 Avaliação Reflexiva: O futuro da Pedagogia.

A avaliação assume uma dimensão eminentemente formativa, sendo um dos mais importantes aspetos a considerar no currículo escolar. Tal como podemos verificar através da análise ao decreto-lei nº17/2016 de 4 de abril, *as dinâmicas de avaliação visam a melhoria das aprendizagens e o sucesso escolar dos alunos*, ou seja, a avaliação permite ao sistema educativo (através do professor) efetuar melhorias e adequar estratégias e conteúdos, visando a manutenção da qualidade, pertinência e oportunidade da informação devolvida à escola, às famílias e aos outros agentes, permitindo uma ação concertada e uma maior confiança no sistema.

Um modelo de avaliação é tanto mais exigente quanto contemple mecanismos de introdução de uma maior qualidade no ensino e na aprendizagem, na medida em que fornece pistas claras para conduzir a uma melhoria progressiva das práticas a desenvolver e dos desempenhos de cada aluno. Assim sendo, o rigor e a exigência constroem-se pela diferenciação pedagógica assente numa intervenção precoce no percurso das aprendizagens.

O decreto lei nº17/2016 define os objetivos da avaliação, explicitando que esta constitui um processo regulador do ensino e da aprendizagem, que orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens desenvolvidas. A avaliação tem como objetivo central a melhoria do ensino e da aprendizagem baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica. O decreto lei analisado refere, ainda, que as diferentes formas

de recolha de informação sobre as aprendizagens, são realizadas quer no âmbito da avaliação interna, da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão pedagógica da escola, quer no âmbito da avaliação externa, da responsabilidade dos serviços ou organismos do Ministério da Educação. Estas formas de recolha de informação apresentam alguns propósitos tais como: informar e sustentar intervenções pedagógicas, reajustando estratégias que conduzam à melhoria da qualidade das aprendizagens, com vista à promoção do sucesso escolar; aferir a prossecução dos objetivos definidos no currículo; certificar aprendizagens. A análise de todos estes dados recolhidos deve valorizar leituras de complementaridade, de modo a potenciar a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, sem prejuízo das especificidades que distinguem os processos de avaliação interna e externa das aprendizagens, no que respeita ao desempenho dos alunos e ao desenvolvimento do currículo.

Existem várias modalidades de avaliação internas mencionadas neste decreto lei, tais como a avaliação diagnóstica, que se realiza sempre que seja considerado oportuno, sendo essencial para fundamentar a definição de planos didáticos, de estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional. A avaliação formativa assume um carácter contínuo e sistemático, devendo recorrer a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade das aprendizagens e às circunstâncias em que ocorrem, permitindo aos professores, aos alunos, aos encarregados de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias (esta é considerada a principal modalidade de avaliação e permite obter informação privilegiada e sistemática nos diversos domínios curriculares, devendo fundamentar o apoio às aprendizagens, nomeadamente à autorregulação dos percursos dos alunos em articulação com dispositivos de informação dirigidos aos encarregados de educação). Por fim, a avaliação sumativa traduz-se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação.

A principal modalidade de avaliação é a avaliação formativa, que assume um carácter contínuo e sistemático, devendo recorrer a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade das aprendizagens e às circunstâncias em que ocorrem, permitindo aos professores, aos alunos, aos encarregados de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o

desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias. Este tipo de avaliação é deveras importante uma vez que permite obter informação privilegiada e sistemática nos diversos domínios curriculares, devendo fundamentar o apoio às aprendizagens, nomeadamente à autorregulação dos percursos dos alunos em articulação com dispositivos de informação dirigidos aos encarregados de educação.

A avaliação escolar constitui uma parte integrante e essencial no desenvolvimento curricular, pois representa um elemento-chave da regulação do processo de ensino/aprendizagem. Considero os aspetos abordados neste decreto lei de extrema importância, talvez um dos pontos mais importantes no desenvolvimento curricular, pois permite ao docente mais do que aferir resultados, conhecer e compreender o aluno, estabelecendo uma relação afetiva. A avaliação permite a melhoria da sua ação no processo educativo, mudando estratégias caso haja essa necessidade, e adequando conteúdos conforme as dificuldades dos alunos. Assim sendo a avaliação vem, de certa forma, monitorizar o progresso das crianças, no sentido de garantir a eficácia educacional que o docente e o currículo pretendem, tal como refere Kyriacou (2007).

Este processo avaliativo permite, ainda, ao sistema educativo e/ou governamental aferir resultados e assim adequar estratégias e conteúdos, visado na melhoria contínua. *Definidas as metas, as opções que delas decorrem, os procedimentos e estratégias a desenvolver, há que avaliar todo o processo para verificar o que resulta ou não* (Roldão, 1999), ou seja, todo o processo de avaliação reflexiva deverá idealmente resultar na adequação de opções e métodos, ajustando-os, sempre que necessário à necessidade da criança.

Alves (2011), alerta-nos para as consequências da utilização da avaliação como forma de categorização ou até mesmo de standardização do ensino. A avaliação deve constituir uma ferramenta de reflexão e um meio de melhorar a educação, ao invés de ser representada como um meio pelo qual se organizam *rankings* e classificações meramente quantitativas. Roldão (1999), sublinha ainda que a avaliação deverá ter sempre em conta as consequências das decisões escolares na qualidade da aprendizagem das crianças. Daqui infere-se que o futuro da pedagogia passa necessariamente pela avaliação reflexiva como sendo um dos mais importantes aspetos do currículo.

1.2. O profissional docente: a importância da reflexão.

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

O perfil do educador de infância e do professor do 1.ºCEB faz referência a um vasto leque de características, bem como competências necessárias à profissão e ao docente pois acarreta uma carga social e educacional elevada que exige uma especial sensibilidade.

Atualmente é possível verificar um grande investimento na preparação e formação dos futuros docentes, de mãos dadas com o reconhecimento e reflexão de que a infância é, de facto, uma fase importantíssima para o desenvolvimento de qualquer ser humano, tanto ao nível das interações sociais, do crescimento emocional e, naturalmente, do desenvolvimento neurocognitivo.

Toda a dinâmica docente é orientada, sobretudo, por dois importantes decretos-lei: o Decreto-Lei n.º 240/2001 e o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Estes dois documentos normativos vêm definir o Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensino Básico e Secundário e o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, respetivamente.

Cada um dos documentos têm funções distintas, mas que se complementam. O primeiro diploma estipula as competências comuns aos educadores e professores, enquanto o segundo define as funções específicas de cada um dos profissionais.

O Decreto-Lei n.º 240/2001, que faz referência ao perfil geral do educador de infância e do professor, salienta que os docentes devem adotar a função de mediar, e/ou proporcionar aprendizagens, sendo reflexivos, estimulando a autonomia das crianças, apresentando atividades inclusivas e promovendo o bem-estar e a felicidade das mesmas. (Decreto-Lei n.º 240/2001, secção II).

O decreto-lei n.º. 241/2001, de 30 de agosto, que aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico, vem salientar as competências organizacionais do ambiente educativo, por parte do educador de infância e também do professor, bem como a autonomia que cada um deverá ter na reflexão sobre a sua prática e na melhoria continua, proporcionando à

criança o melhor ambiente possível e as melhores condições para a sua aprendizagem e crescimento social.

Estes documentos vêm alicerçar a formação de educadores e professores, ao mesmo tempo que expõem o desenvolvimento do currículo, englobando todas as áreas do saber.

Naturalmente, sempre que se aborda uma profissão cujo contacto com o público seja o objeto da sua ação, fala-se em comportamentos esperados e atitudes que constituem o perfil desse mesmo profissional, não devendo isto dizer que o perfil do professor/educador baseia-se simplesmente em imagens e aparências de acordo com o código moral e social de conduta. Contrariamente a isto, o perfil do docente resulta de um intenso trabalho contínuo, muitas vezes fora do alcance da visão do público, que envolve a tomada de decisões que irão afetar toda a energia pedagógica, desde a reflexão e avaliação da sua prática, até à organização de conteúdos, adequação de estratégias e materiais, passando pela comunicação entre todos os agentes participantes na comunidade educativa.

É importante salientar que a reflexão e a investigação em educação devem fazer parte da atividade de um docente e devem ser tidas em conta na definição daquele que é o seu real perfil. O professor-investigador é aquele que demonstra uma atitude ativa e dinâmica no desenvolvimento da sua profissão, assumindo-se como um pensador que intelectualiza a atividade pedagógica de uma forma crítica, que é capaz de questionar e de se questionar a si mesmo (Alarcão, 2001). O autor refere que no vocabulário do docente devem constar palavras como «refletir» e «investigar», só assim haverá realmente a possibilidade de mudança e progressão das suas práticas em contexto educativo.

O professor/educador não possuem apenas um perfil formal que se direciona aos conteúdos que deve abordar e à postura que deve ter em contexto educativo, é muito mais que isto. O docente tem de ser observador, problematizador e proativo, por conseguinte, reflexivo. A capacidade de modificar estratégias e adequar atividades advém precisamente desta postura reflexiva, tal como indica Zeichner (1993), ao insistir que o «conhecimento» do professor não é estático e imóvel, mas que vai variando ao longo do tempo e da sua prática pedagógica, ou seja, *o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor* (p. 17).

É importante preparar os futuros docentes para a realidade, cada vez mais necessária, da atividade pedagógica reflexiva. Também as instituições de educação devem estar dispostas e acauteladas para este panorama. Só desta forma poderá

desenvolver-se uma educação de excelência, centrada nas necessidades das crianças, capaz de autorregular-se, de crescer, de se adaptar, sempre que for necessário e todo este trabalho parte, em primeiro lugar, da reflexão do professor.

1.2.2 A inteligência emocional como ferramenta fundamental do professor/educador.

- ***Razão educativa complementada com emoção educativa.***

Toda a lógica educativa centra-se no processo de aprendizagem, e para que ocorra aprendizagem há a necessidade de criar um ambiente propício e todas as condições para que realmente a criança aprenda. Ora, para que todo este complexo processo ocorra de forma fluida, há a necessidade de motivar a criança e fazer com que ela se sinta feliz e confortável na escola.

Para captar a atenção da criança, motivando-a e envolvendo-a no contexto educativo, o docente poderá recorrer ao investimento na inteligência emocional. Mais importante do que o volume excessivo de estimulação sensorial ao longo do desenvolvimento da criança, são os padrões interativos entre o docente e a criança. Cada vez mais tem-se vindo a valorizar a importância do afeto para um desenvolvimento saudável. Morin (1999) insiste mesmo que ensinar a compreensão é um ponto fulcral na educação.

A inteligência emocional pode revelar-se uma poderosa ferramenta para o docente. Aquele que apresenta uma inteligência emocional mais desenvolvida é um docente mais capaz, mais humano e com maior capacidade de motivar as suas crianças. Assim sendo, o docente deverá ser um orientador, ou seja, aquele que possui uma maior sensibilidade ao estado emocional da criança e que daí consegue retirar todas as potencialidades. Tal como explicam Gottman & DeClaire (1999), a valorização das emoções negativas da criança poderá constituir uma oportunidade para criar intimidade, aproveitando todos os momentos emocionais para ouvir a criança, revelando empatia com esta, ajudando-a a classificar a emoção que está a sentir, e oferecendo-lhe orientação no controlo das suas emoções, ajudando-a no desenvolvimento de aptidões de resolução de problemas.

A inteligência emocional engloba o virtuosismo e mestria das competências intrapessoais com as competências interpessoais, começando a partir do

autorreconhecimento, sendo que o docente emocionalmente inteligente é aquele que mais capacidade tem de marcar a diferença nas suas crianças.

O professor orientador tem uma consciência muito forte das suas próprias emoções e das emoções das crianças, reconhecendo, também, que todas as emoções desempenham uma função importante, mesmo aquelas que se consideram negativas, tais como a tristeza, a ira ou o medo. *Na orquestração da sobrevivência é extremamente valioso ter sentimentos* (Damásio, 2001, p. 325). A importância de ensinar inteligência emocional interliga-se à importância da consciencialização de que, tal como afirma Goleman (1995), *na ciência do Eu, a matéria são os sentimentos* (p. 283).

Gottman & DeClaire (1999), sugerem cinco passos fundamentais da orientação emocional para a educação, que podem ser utilizados por parte dos docentes, sendo estes: ter consciência das emoções da criança; reconhecer a emoção como uma oportunidade para a intimidade e a aprendizagem; escutar com empatia e validar os sentimentos da criança; ajudar a criança a classificar verbalmente as emoções e finalmente, estabelecer limites ao mesmo tempo que se ajuda a criança a resolver o problema. Daqui os autores tiram a asserção de que a inteligência emocional da criança é influenciada pelo seu temperamento, ou seja, as características de personalidade inatas na criança, interligando-se, também, com as suas interações com os pais. Por outro lado, se as crianças forem treinadas emocionalmente desde os primeiros anos de vida, serão capazes de se acalmarem a si mesmas. Conseguem, então, permanecer calmas mesmo sob tensão, tornando menos prováveis padrões de mau comportamento.

Logicamente, a proposta ao docente não se deve resumir ao esoterismo e a teorias que dificilmente poderão ser comprovadas, não é isso que se pretende. A educação e a pedagogia não se resumem apenas à emoção, é necessário, tal como refere António Damásio (2001), ter em conta a neurobiologia da consciência, ou seja, a articulação entre razão e emoção. Estes dois grandes polos devem ser explorados pelo docente, na procura pela inteligência emocional, que por sua vez desempenham um papel essencial à aprendizagem das crianças. É por esta mesma razão que coeficientes de inteligência são totalmente inúteis e de forma alguma devem ser utilizados para quantificar ou caracterizar o nível de inteligência de uma criança e/ou a sua capacidade de aprendizagem. Damásio (2001) acrescenta mais: a verdadeira capacidade intelectual da criança resulta da exploração da razão em fusão com a emoção, indissociáveis entre si. Toda a lógica educativa muda drasticamente se se tiver em conta este facto.

Para que o docente possa realmente recorrer à inteligência emocional como ferramenta pedagógica para auxiliar no seu compromisso para com a criança, com vista a uma educação de qualidade, terá de reconhecer que tudo o que a criança faz, aprende e experiência não é fruto unicamente da sua razão. Também Morin (1999) alertou para esta falsa racionalidade, que pode cegar o docente na medida em que pode fazê-lo pensar que a aprendizagem das crianças requer apenas atividades estimulantes a nível racional, deixando de parte toda a emoção. Ora, escusado será relevar o imprescindível papel da emoção na aprendizagem significativa e saudável das crianças.

Ao complementar razão educativa com emoção educativa, o docente estará não só a ter em conta a importância da racionalidade nas decisões das crianças e consequentemente no seu progresso e desenvolvimento, como a valorizar as suas emoções. Assim o docente passa a ser emocionalmente inteligente e ao mesmo tempo potencializa o contágio dessa mesma inteligência emocional à criança. Ter-se-iam, então, reunidas todas as condições para uma educação produtiva e realmente eficaz.

O docente que domina estas ferramentas estará não só a facilitar aprendizagens concretas de descoberta do mundo, como também a contribuir para a formação pessoal e social da criança, dando-lhe ferramentas de integração na sociedade, isto porque, defendendo Goleman (1995), ensinar a empatia é necessário. A empatia é uma competência-chave do ser humano, ensina-nos a *compreender os sentimentos dos outros, ver as coisas na sua perspetiva, respeitar as diferenças no modo como as pessoas sentem a respeito disto ou daquilo* (p. 290).

Em suma, a prática mental de autoexame constante por parte do docente é necessária, segundo Morin (1999), não só como forma a compreender o próximo, mas sobretudo como forma de nos compreendermos a nós mesmos, originando a génese da inteligência emocional.

Se descobirmos que somos todos falíveis, frágeis, insuficientes, carenciados, então podemos descobrir que todos temos uma necessidade mútua de compreensão. O autoexame crítico permite-nos descentralizar-nos relativamente em relação a nós mesmos, por conseguinte reconhecer e julgar o nosso egocentrismo. Permite-nos não nos colocarmos como juizes de todas as coisas (p. 107).

1.2.3 O professor como motivador: Inculcar versus Educar.

Atualmente, os investigadores em educação e os docentes em geral dedicam grande parte do seu tempo a tentar responder à complicada pergunta: «o que podemos fazer para motivar as nossas crianças?».

Na tentativa de motivá-las, é adquirido o mais recente arsenal eletrónico: tablets, telemóveis, computadores, drones, videojogos. Na escola, o aumento do estímulo visual vem substituir o volume de explicação e apoio às crianças, tal como cita L'Ecuyer (2017), Neil Postman: *É a era do espetáculo* (p. 14). Contudo, se prestarmos um pouco mais de atenção iremos conseguir constatar que as crianças possuem em si um instinto inato de curiosidade diante de coisas pequenas. Este instinto de curiosidade fá-la descobrir o mundo, ou seja, é a sua estimulação precoce natural. São as pequenas coisas que motivam a criança a aprender.

Quando expomos uma criança pequena a estímulos externos, de tal maneira que estes superem a sua curiosidade, anulamos a sua capacidade de motivar-se por si mesma. Substituir o que move a pessoa, é anular a sua vontade (L'Ecuyer, 2017, p. 17). Assim, o professor nada mais tem de ser, senão um mediador, um orientador e um facilitador de experiências que despertem a curiosidade da criança, pois a admiração revela o desejo pelo conhecimento. Desvenda-se então, o grande mistério da motivação das crianças em contexto educativo. É necessário deixar fluir, ao mesmo tempo que se protege a admiração pelas coisas, porque o motor de motivação da criança é a sua curiosidade, e, segundo Bona (2017), *uma pessoa não pode estimular a criatividade se não for um ser criativo ou, pelo menos, tentar chamar a atenção para este aspeto. Um professor não pode espicaçar a curiosidade se não for um curioso* (p. 65), tem haver este cuidado por parte do docente em fomentar a curiosidade nas crianças, fazendo-as questionar acerca daquilo que observam.

- ❖ *Porque é que o Sol é quente?*
- ❖ *Porque é que não chove para cima?*
- ❖ *Porque é que as formigas não são preguiçosas?*
- ❖ *Porque é que a água não cai toda para fora do planeta?*
- ❖ *Porque é que as maçãs são doces?*
- ❖ *Porque não se constrói uma casa, começando pelo telhado?*

Quadro 1. Conjunto de perguntas colocadas ao longo das práticas pedagógicas, pelas crianças.

Estas perguntas incomodam-nos e vão continuar a incomodar-nos muito, durante muito tempo. É que para o docente, muitas vezes, não há tempo a perder com tamanha indignação pois estas não são perguntas úteis e em algumas vezes estas situações tornam-se uma inquietação porque pensa-se que a criança está a perder tempo que poderia utilizar para fazer algo mais construtivo e realmente importante.

A curiosidade é inata na criança, nasce com ela. *A tarefa do educador moderno não é podar as selvas, mas regar os desertos* (Lewis, C. S. citado por L'Ecuyer, 2017, p.53). O conceito estrutural em estudo é naturalmente «educação» e desta palavra deriva uma outra palavra deveras importante: «educar». Será que o que fazemos nas nossas escolas é «educar»? Ou será «inculcar»?

Antes de mais distingamos estes dois conceitos. A palavra «inculcar» origina-se etimologicamente a partir da palavra «incolare», que atualmente significa infundir forçosamente num indivíduo um conceito ou uma ideia, ou até mesmo ser-se obstinado quanto aos nossos sentimentos e preferências. É um ensino de “fora para dentro”, insistindo numa ação externa e que nada diz respeito à criança. Trata-se, pois, de uma técnica mecânica sem resultados permanentes. *Inculcar é cancelar a criança, substituindo-a* (L'Ecuyer, 2017, p. 54.)

Diretamente em oposição a este conceito de inculcar surge «educar», cuja raiz etimológica é exatamente o contrário. Educar significa acompanhar, captando o melhor de cada criança de “dentro para fora”, ou seja, educar dá primazia à necessidade e ao desejo de aprender intrínseco da criança.

Naturalmente existem diferenças visíveis entre o docente que educa e o docente que inculca, embora na realidade não se faça teoricamente esta distinção. O docente que educa, acolhe, enquanto o docente que inculca, dá ou até mesmo impõe.

O educador aceita a criança exatamente como ela é, acompanhando-a na sua caminhada de aprendizagem e busca pelo crescimento, agindo como um facilitador de oportunidades que irão potencializar as aprendizagens da mesma. Educar e acolher, ser educado e acolhido, são as atividades que fazem com que todos nós sejamos mais humanos, tal como defende Catherine L'Ecuyer (2017), educar é ser humilde e, acima de tudo, reconhecer que a criança é a personagem principal na sua biografia e que possui, tal como todo o ser humano, necessidades básicas e ritmos individuais, não sendo, por isso, necessário sufocá-la com estímulos externos a fim de a superdesenvolver.

Por outro lado, o inculcador centra a sua ação na sua própria vontade e não na da criança, tentando moldá-la à sua imagem ou aquilo que acredita ser o melhor modelo para

esta. Contudo, se não existe um acolhimento prévio ao ato de dar, tudo aquilo que se dá passa a ser imposto, pois tem um interesse.

O docente deve, então, refletir sobre estes dois conceitos antagônicos, trabalhando para construir um futuro mais viável, pois à sua responsabilidade estarão os seres humanos do futuro, que nada mais precisam senão de educação, acolhimento e compreensão. Ora, a compreensão, tal como defende Edgar Morin (1999), é ao mesmo tempo o meio e o fim da comunicação humana, e o desenvolvimento dessa compreensão intrínseca necessita uma reforma de mentalidades.

Neste mesmo seguimento poderia assumir-se que o docente que inculca não admite erro nem acredita no crescimento através do erro, ou seja, acreditaria na possibilidade de eliminar o risco do erro recusando toda a afetividade, ao passo que o docente que educa gera empatia, partindo do princípio que *não há conhecimento que não esteja (...) ameaçado pelo erro* (Morin, 1999, p. 23). Assim sendo, errar, não sendo um hábito ou um fim, é todo um processo que vem fortalecer e desenvolver a criança, e que faz parte da sua aprendizagem saudável, na medida em que lhe permite experienciar que não existe apenas uma resposta correta para cada pergunta, e que, biologicamente, é necessário errar para evoluir.

De forma a motivar os seus alunos, o docente deverá fazer a criança não só explorar o meio e os elementos naturais que certamente despertam a sua curiosidade de uma forma espontânea, mas também fomentar o diálogo acerca desse mesmo assunto, tal como afirma Niza (2015), p. 436, *na pedagogia, como nos demais saberes, só o conflito alimentado pelo diálogo vivificador, e em pacífica negociação de pontos de vista, acrescenta e clarifica a nossa compreensão.*

Todos os seres humanos experienciam educação, ninguém escapa à educação: na escola, em casa, com a família, na igreja, no grupo de amigos ou no trabalho, de uma forma ou muitas, todos nós nos envolvemos com a educação, daí a importância de não haver uma generalização englobando educar e inculcar. Educar cria um ser humano feliz, inculcar gera frustração.

1.2.4 Ferramentas do professor na ação pedagógica: observar, planificar, registar, refletir.

Naturalmente toda a atividade docente tem de ser justificada com intencionalidade, tem de ser pensada, mais ainda: planificada, estruturada e organizada. É importante que o docente possua sempre suporte e proteção à sua prática pedagógica.

O grande objetivo de um docente é efetivamente a preparação de situações de aprendizagem que visam a eficácia e o cumprimento das metas educacionais idealizadas para cada criança. Kyriacou (2007) explica a importância de planificar através da nomeação de elementos de planeamento e de preparação, atendendo às necessidades das crianças, às ferramentas de planificação, aos objetivos educacionais definidos.

Antes de mais, o professor/ educador deve ser um observador reflexivo e todas as ferramentas a que poderá recorrer vêm sustentar e justificar ativamente aquilo que foi ou será observado, ou seja, a observação em educação é a base de tudo e é essa mesma observação que irá salientar a importância de planificar.

Existem várias razões pelas quais é importante planificar, sendo que podemos destacar o facto de a planificação permitir uma organização mais clara e específica acerca do tipo de aprendizagens que se quer proporcionar às crianças, permitindo dar-lhe estrutura, ao mesmo tempo que se reduzem as possibilidades de ocorrência de situações negativas por falta de preparação. As planificações garantem, também, um registo para o futuro, na necessidade de o docente fazer uma retrospectiva da sessão ou do momento em que a planificou.

A tarefa de planificar por parte do docente, seja educador de infância ou professor, é deveras importante, contudo não se deve cair no erro de estruturar excessivamente a ação pedagógica sob o risco de não haver desenvolvimento efetivo na relação com a criança, e de haver uma dependência nada saudável do professor em relação à sua planificação milimetricamente estruturada. Na verdade, é importante que o docente possua documentação de apoio à sua ação pedagógica, e que o plano do docente contenha alguns aspetos gerais, tais como os dados e identificação da situação pedagógica, os conteúdos, as estratégias, devendo haver um espaço para observações, mas nada indica que haja realmente a necessidade efetiva de o docente seguir uma determinada estrutura ou apresentar os seus documentos de uma forma específica. O importante é planificar, registar e observar à sua maneira, de acordo com a sua forma de trabalhar, garantindo às crianças sob a sua responsabilidade uma educação de qualidade. Morissette & Gingras

(1994) reconhecem alguns aspetos que deverão estar presentes e valorizados numa planificação, como por exemplo os objetivos gerais, objetivos específicos, bem como algumas tarefas particulares, que servem como uma boa base para a planificação de qualquer docente, contudo a forma como é estruturada irá depender de profissional para profissional.

Não é, portanto, radicalismo falar em negação da estruturação excessiva. Radicalismo é estruturar a ação pedagógica excessivamente de acordo com ideias que não são intrínsecas, sem se perceber a funcionalidade documental ou os seus objetivos. Enalteça-se, portanto, a liberdade que o docente deve ter na sua gestão documental, nas suas planificações e planos porque o importante é estar registado e não a forma como está registado. Professores diferentes planificam de formas diferentes sem que alguma destas esteja errada.

Além de todos os planos e planificações a que o docente deverá recorrer, também os registos de observação ocupam um lugar fulcral na atividade docente. Todos os aspetos que ocorrem em contexto educativo, na sala de aula, têm relevância e devem ser tidos em conta por parte do observador, por mais insignificantes que possam parecer. Registrar de forma perseverante, tudo aquilo que é realizado na escola, todos os momentos de aprendizagem, virá possibilitar ao docente refletir sobre as suas práticas e sobre a aplicação de conteúdos, e assim, conseqüentemente a possível alteração de estratégias que se adequem de uma forma mais bem-sucedida àquilo que se pretende que a criança alcance: aprendizagens significativas e completas.

Enunciar as ferramentas do professor na ação pedagógica, nomeadamente a observação e todos os registos e documentos de gestão do grupo e das suas aprendizagens faz todo o sentido quando o trabalho principal de um docente é refletir. Refletir para melhorar a sua ação, refletir para melhorar a educação. Júnior (2010) afirma:

A reflexão, [é] a capacidade de se voltar sobre si mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção, supõe a inevitabilidade de utilizar o conhecimento à medida que vai sendo produzido, para enriquecer e modificar a realidade e suas representações, as próprias intenções e o próprio processo de conhecer (p. 581).

Assim, a importância da reflexão em educação prende-se com a necessidade de procurar uma “*docência significativa, participativa e inovadora*”.

1.3. Criança: Abordagem neuropsicopedagógica.

1.3.1. Compreender a criança: Como é que ela aprende?

A infância é uma fase do desenvolvimento do ser humano que se caracteriza por relevantes aquisições e modificações, sendo que as maiores transformações ao nível do desenvolvimento individual dão-se no período pré-escolar e no período escolar. Cada criança possui um ritmo de aprendizagem e amadurecimento diferente e não há, necessariamente, uma regra fixa sobre a idade. *Na sociedade atual, a escola é o local de aprendizagem por excelência, por isso se tornou obrigatória* (Pinto, 2011, p.4), contudo a aprendizagem não se resume ao conhecimento fatural, havendo situações igualmente importantes de aprendizagens referentes a habilidades motoras, emocionais, sociais e de valores. Naturalmente, é extremamente difícil resumir aquilo que é a aprendizagem ou até mesmo como é que a criança aprende, contudo é unânime considerá-la como sendo o comportamento mais importante do ser humano, tal como explica Fonseca (2014).

O processo de aprendizagem e de aquisição de conhecimentos (cognição) tanto teóricos como práticos por parte da criança, inicia-se a partir do momento em que esta é concebida e o seu desenvolvimento depende de competências psicomotoras de aprendizagem que, tal como refere Fonseca (2005), resultam de um legado biológico complexo, que ocorre num período filogenético em articulação com um legado cultural, num período sócio-histórico, através de um tempo ontogenético. *A evolução da criança advém, pois, de uma sequência e simultaneidade de processos de maturação e de hierarquização que tem a sua origem na informação (receção), passa pela formação (integração/ elaboração) para vir a culminar na transformação (expressão mais retroalimentação)* (Fonseca, 2005, p.754).

No cérebro humano, a informação é adquirida através da aprendizagem e esta aprendizagem ocorre, no caso da criança, através dos órgãos sensoriais, tal como refere Pinto (2011). Após o registo e processamento, ou seja, raciocínio, os produtos deste processamento mantêm-se armazenados ao longo de um tempo variável, na memória, até que surja a necessidade de serem recordados ou por outro lado esquecidos. A diferença temporal entre estes dois tipos de aprendizagens reside sobretudo no tipo de experiências, daí se considerar que aprendizagens significativas são mais efetivas para a criança.

A capacidade de aprendizagem e a inteligência são o resultado concreto da experiência motora integrada e assimilada, estabelecendo um equilíbrio entre a criança e o mundo exterior, ou seja, *a criança só aprende um objeto, experimentando-o* (Fonseca, 2005, p.165), a descoberta do meio que envolve a criança só ocorre na medida em que a criança pode agir sobre ele.

Por conseguinte, partindo de todas as suas experiências, a criança irá progredir da hierarquização da sua motricidade para a hierarquização do seu psiquismo, apropriando-se da cultura humana, ao mesmo tempo que as suas ações são transformadas em abstrações através de operações mentais, *primeiro com os objetos, depois com as imagens, e posteriormente, com os símbolos, as palavras e os números* (p. 757). Assim sendo, a aprendizagem da criança parte da ação à emoção, dos gestos às palavras e dos atos aos pensamentos, ciclicamente, e daqui deveriam partir todas as teorias educacionais, todas as organizações curriculares e estratégias utilizadas pedagogicamente, sempre tendo em conta a forma como a criança aprende. *Os espaços, os recursos ecológicos, os métodos e os materiais didáticos utilizados nas creches e escolas devem respeitar o bem-estar e a evolução da criança no seu todo, emocional, motor, cognitivo, combatendo todas as situações que possam alimentar a espiral da inflação de dificuldades* (p.780).

Fonseca (2005) afirma que a aprendizagem e a inteligência humana desenvolvem-se seguindo uma espiral evolutiva, em que as novas aquisições afloram e (re) manifestam-se através de aquisições preexistentes desde os reflexos. Para que haja aprendizagem por parte da criança, o docente deve ter em conta vários aspetos que se vão autoconstruindo desde o desenvolvimento motor até ao desenvolvimento perceptivo, organizando finalmente, o desenvolvimento cognitivo, nunca esquecendo todas as variáveis inerentes ao processo.

A resposta à questão «como é que a criança aprende?» só poderá ser encontrada através da articulação de vários fatores e variáveis, resultante da união da psicologia cognitiva com a neuropsicologia experimental, tal como explica Fonseca (2001). Tendo em conta estes aspetos o professor pode optar por um estilo mediatizador interativo para com a criança, devendo apresentar-lhe situações provenientes do mundo exterior, moldando-as e transformando-as de acordo com as suas necessidades.

Pinto (2011), refere que esta aprendizagem não implica ser sempre correta e, no fundo, não passa de um produto teórico, ou seja, não pode ser observada diretamente, em suma, o conceito de aprendizagem é algo complexo e com o qual deve ter-se muito cuidado. Fonseca (2014) defende que:

A aprendizagem é, portanto, uma função do cérebro. Não há uma região específica do cérebro que seja exclusivamente responsável pela aprendizagem. O cérebro é um todo funcional e estrutural responsável pela aprendizagem. A aprendizagem resulta de complexas operações neurofisiológicas e neuropsicológicas. Tais operações associam, combinam e organizam estímulos com respostas, assimilações com acomodações, situações com ações, gnosias com praxias, etc (p.178)

A aprendizagem não tem necessariamente de ser progressiva nem é necessariamente voluntária e intencional. Por outro lado, a inteligência de uma criança não é estática e imutável no tempo, nem é definida como sendo apenas uma capacidade geral de conhecimento, que esta pode possuir em “maior ou menor extensão”. Gardner (1983), explica, através da Teoria das Inteligências Múltiplas (TIM), que existem vários tipos de inteligências, em contraposição à inteligência única. Este propõe que cada criança deve ter a oportunidade de contactar e desenvolver vários tipos de inteligência, através de atividades expressivas diferenciadas.

Na teoria das Inteligências Múltiplas, Howard Gardner (1983), reconheceu e definiu oito tipos de inteligência, nomeadamente, a inteligência linguística; a inteligência lógico-matemática; a inteligência espacial; a inteligência musical; a inteligência corporal e sinestésica; a inteligência intrapessoal; a inteligência interpessoal e a inteligência naturalista. Não quer isto dizer que uma criança apresenta apenas um tipo de inteligência, muito pelo contrário. O autor refere que todos os indivíduos detêm cada um dos oito tipos de inteligência, contudo cada um dos tipos pode estar mais desenvolvido em algumas crianças que outras, sendo que todas estas inteligências possuem o mesmo grau de importância e valor.

É importante, então, que em contexto educativo haja uma abordagem holística dos saberes e, sobretudo, que haja uma grande sensibilidade aos interesses da criança, às suas formas de aprender e às suas dificuldades. Sempre que possível deve recorrer-se a atividades que estabeleçam o contacto da criança com os mais variados tipos de inteligência e áreas do saber, de forma a potencializar aprendizagens mais globais, integradas e eficazes, que a ajudarão a conhecer-se a si mesma.

1.5. Estratégias de Intervenção Educativa.

1.5.1. Diferenciação Pedagógica.

Diferenciar em educação pressupõe a compreensão por parte do docente de que todas as crianças são únicas, diferentes e especiais e que, em momento algum, deverão estandardizar-se métodos, estratégias e aprendizagens a todas as crianças pertencentes a um mesmo grupo. Assim sendo, o docente tem de humildemente assumir que o seu trabalho terá de ser redobrado, caso queira que a sua intencionalidade educativa chegue a toda e qualquer uma criança, ou seja, terá de diferenciar e adaptar-se às individualidades de cada uma delas.

É natural que num grupo existam crianças com diferentes níveis de capacidades e é responsabilidade do docente garantir-lhes uma educação de qualidade, com aprendizagens bem-sucedidas. Toda esta necessidade de diferenciar o ensino advém da carga contextual que cada criança traz quando ingressa na escola, ou seja, a sua “bagagem”, a sua relação com a família, a sua cultura de origem, os seus *hobbies*, os seus gostos, as pessoas com quem socializa diariamente, a sua personalidade, os seus ritmos de aprendizagem e até a sua predisposição genética. Niza (2015), p. 459, afirma de uma forma extremamente convicta que *a diferenciação pedagógica na gestão do currículo é muito mais do que uma mera estratégia*, apresentando a diferenciação pedagógica como uma estrutural reformulação da cultura escolar.

O docente tem de apresentar uma grande flexibilidade para poder recorrer à diferenciação pedagógica, e, tal como afirma Tomlinson (2008), é essencial nomear tudo aquilo que o ensino diferenciado não é para que não se caia no erro de confundir diferenciação com diversificação. O ensino diferenciado não é caótico nem é apenas outra forma de conseguir grupos homogéneos, não significando, portanto, *ajustar um mesmo tamanho de roupa*. A diferenciação pedagógica assenta num ensino diferenciado e proativo, na medida em que se parte do princípio que diferentes crianças têm diferentes necessidades e por este motivo há que pensar em diversas maneiras de alcançar as aprendizagens de alunos individuais. Embora a individualidade de cada aluno seja o objeto da pedagogia diferenciada, é de salientar que o que se pretende atualmente não é apenas uma diferenciação pedagógica com vista à potencialização do individualismo do aluno só por si, é muito mais que isso, tal como indica Santos (2008). Transita-se, então para uma diferenciação que inclui um grande trabalho por parte do docente, bem como

por parte do aluno, como seres individuais, mas que engloba todo um trabalho em equipa numa abrangente dinâmica cooperativa na comunidade educativa.

O ensino diferenciado é também um ensino qualitativo, por oposição a um ensino quantitativo, por isto diferenciar não significa atribuir mais tarefas a umas crianças em detrimento de outras, significa sim adequar níveis de dificuldade. Tomlinson (2008), insiste que o ensino diferenciado tem origem no processo de avaliação e este é, claramente um dos aspetos mais importantes nesta abordagem. *Um professor que entenda a necessidade de ajustar o ensino aos seus alunos espera por cada oportunidade de conhecê-los melhor* (p. 17), o docente irá verificar na sua prática pedagógica aspetos que o permitirão avaliar o nível de preparação e aprendizagem dos alunos, bem como irá aferir os seus interesses a forma como aprendem, ou seja, irá diferenciar após uma avaliação reflexiva.

O ensino diferenciado providencia múltiplas abordagens aos conteúdos, aos processos de aprendizagens e ao produto final. A mesma autora defende que estes três aspetos quando diferenciados, oferecem ao docente a compreensão real das aprendizagens das crianças.

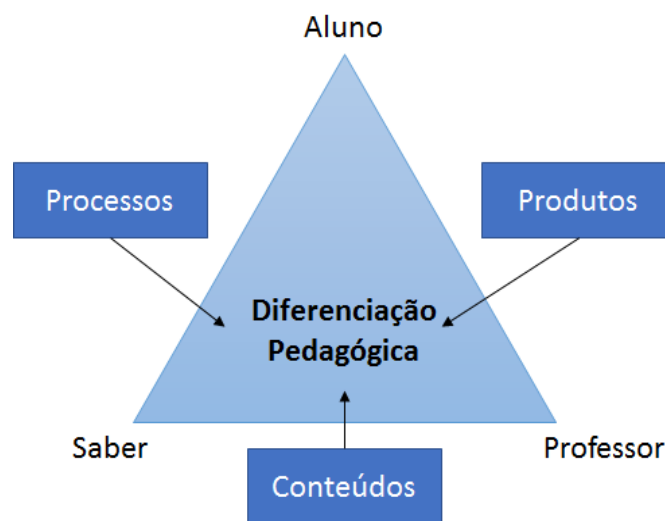
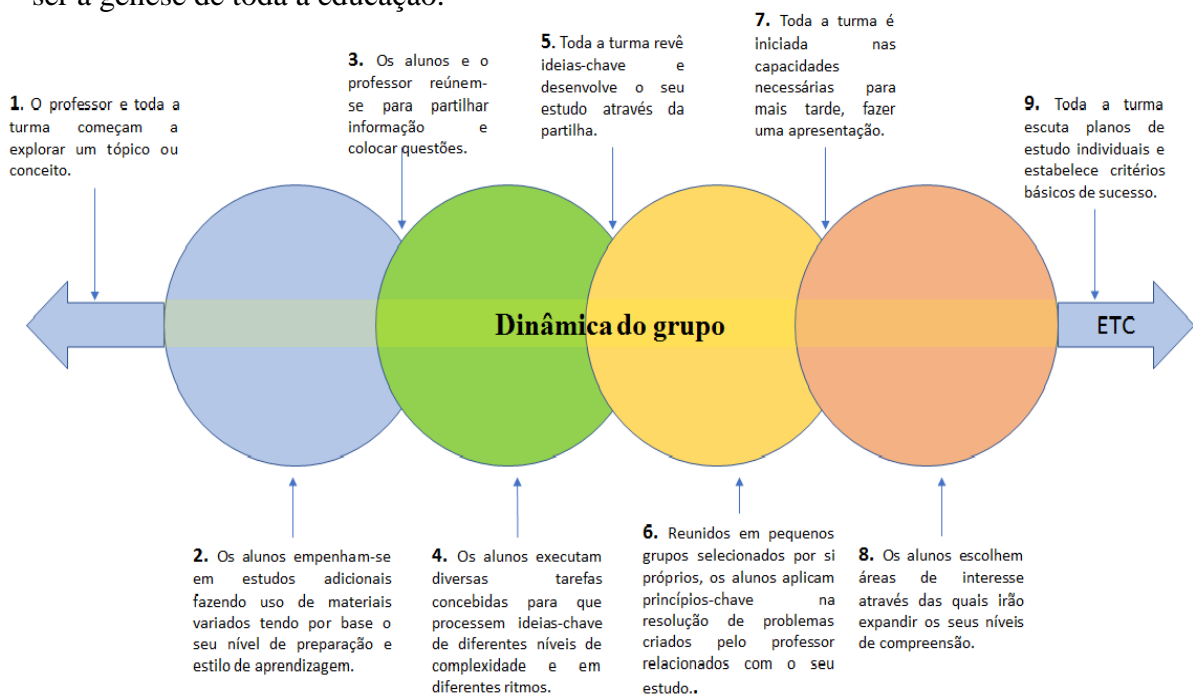


Figura 1. Articulação entre os dispositivos de diferenciação (adaptado por Sousa (2008), de Przesmycki (1991), p. 5).

A pedagogia diferenciada, mais do que tudo, centra-se na criança que está a aprender, organizando-se muitas vezes numa aglutinação de ensino para grupo/ turma, ensino para pequeno grupo e ensino individualizado, sendo esta uma pedagogia orgânica, já que *numa turma diferenciada, o ensino é evolucionário* (Tomlinson, 2008, p. 18), no

sentido em que o docente deverá estar em contínua aprendizagem sobre o modo como as crianças conseguem a aquisição de conhecimentos, e talvez utopicamente, esta deveria ser a génese de toda a educação.



Uma turma diferenciada é marcada pelo ritmo repetitivo de preparação, revisão e partilha do grupo-turma, seguindo-se a oportunidade de exploração, compreensão, extensão e produção individual ou em pequeno grupo.

Figura 2. O Fluxo de ensino numa turma diferenciada, (Tomlinson, 2008, p. 19).

Na argumentação da diferenciação pedagógica entram vários aspetos a ter em conta quando o assunto são turmas ou grupos com diferentes níveis de capacidade. É importante o docente entender qual a melhor forma de aprendizagem para cada uma das crianças, individualmente, devendo centrar-se na observação do grupo através de vários ângulos, identificando as necessidades dos alunos mais capacitados e analisando as necessidades dos alunos com maiores dificuldades.

A legitimação da diferenciação pedagógica pode ser identificada, também, através da análise à Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais (ONU e MEC de Espanha, 1994), constituindo um documento essencial e de consciencialização a nível global, das necessidades específicas de alunos com diferenças, mas sobretudo ensina-nos a olhar para a criança como um ser

único e individual, falando ainda na adequação do ensino com vista a aprendizagens mais eficazes.

Assim sendo, esta declaração sinaliza a relevância da diferenciação para a inclusão, referindo que *cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias* (p. viii), e deve caber ao docente exatamente a tarefa de proporcionar à criança o melhor ambiente possível para que esta possa aprender.

Em suma, a diferenciação pedagógica encerra todas as ações que ocorrem em contexto educativo e que potencializam as aprendizagens por parte das crianças de uma forma mais adequada às suas necessidades, valorizando as suas qualidades e preenchendo os espaços vazios nas suas dificuldades. Note-se que não se trata de diversificação na educação, mas sim de reajustamento, de diferenciação e de equivalência.

1.4.2. Aprendizagem cooperativa.

A partir do momento em que uma criança ingressa numa instituição de ensino, começa a fazer parte de um grupo enorme de intervenientes, integrando-se numa realidade heterogénea e diversificada. Tem de socializar com outras crianças, docentes e não docentes, bem como com toda a comunidade escolar inerente. Neste contexto geram-se relações de empatia e cooperação que têm de ser exploradas ao máximo pelo docente.

A génese da aprendizagem cooperativa, que em nada é um conceito novo, poderá advir dos estudos de Vygotsky (1934), uma vez que as observações retiradas dos seus trabalhos divulgaram que as aprendizagens das crianças são mais significativas quando estes trabalham em cooperação com outras crianças, por exemplo com crianças mais capacitadas, executando uma atuação forte na sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Por outro lado, Freinet (1969) também deu um enorme contributo na formação das teorias de aprendizagem cooperativa, ao introduzir o cooperativismo em França, sendo que a sua pedagogia dinâmica constitui uma progressão permanente entre a criança, o docente e a restante comunidade educativa, bem como uma interligação entre a teoria e a prática.

Segundo Bertrand (2001), a assunção de uma aprendizagem cooperativa remete-nos a uma *pedagogia materialista em que a elaboração de ferramentas e de técnicas de trabalho, (...) permite o acesso das crianças e dos adolescentes à autonomia individual e coletiva e à aquisição dos seus saberes* (p. 140), que se opõe à passividade do ensino

tradicional e à sua fraqueza educacional e pedagógica, ou seja, o cooperativismo surge como uma tomada de consciência da necessidade de uma mutação pedagógica na escola. A base da aprendizagem cooperativa assenta no princípio de que as crianças aprendem mais quando têm a oportunidade de trabalhar e interagir em conjunto com outras crianças, numa tarefa análoga, pressupondo a flexibilidade, a entreaajuda, a integração de atividades com complexidade cognitiva capaz de desenvolver nas crianças aprendizagens significativas e por fim a valorização pessoal. Para Johnson & Johnson (1999), citados por Fontes & Freixo (2004), p. 26, *cooperar significa trabalhar em grupo para alcançar determinados objetivos, procurando-se resultados positivos para cada um e para todos os elementos do grupo*, numa lógica de trabalho conjunto que potencializa as qualidades e características de cada criança.



Figura 3. Componentes essenciais da Aprendizagem Cooperativa, adaptado de Fontes & Freixo (2004) (original adaptado de Johnson & Johnson, 1999).

A utilização do cooperativismo na sala de aula assume um valor incalculável no desenvolvimento das crianças, através de estratégias tais como a responsabilização de todas as pessoas que participam na mesma atividade, a formação de grupos de trabalho mais pequenos, no sentido de juntar crianças com mais capacidades e outras com níveis de capacidades inferiores, a formação de atividades, o desenvolvimento de aptidões sociais, e a assunção de que o docente deve ser um facilitador do trabalho individual e do trabalho em grupo. De facto, de certa forma pode afirmar-se que o cooperativismo relaciona-se diretamente com a diferenciação pedagógica na medida em que a fomentação de aprendizagens cooperativas pode ser o palco da incrementação e desenvolvimento por parte do docente.

A cooperação é acima de tudo uma estratégia de inclusão, segundo Leitão (2006), que se foca na solidariedade das crianças. Na verdade, todos os intervenientes têm um

papel de responsabilidade quando se fala em cooperativismo, sendo que todos devem apresentar práticas de formação, de incentivo, de formulação e de funcionamento no grupo.

Resumindo, as aprendizagens cooperativas são o que de mais natural e saudável se deveria oferecer à criança. Trabalhar em colaboração e cooperação com outras crianças fá-la-á crescer e desenvolver-se de forma positiva, num meio acolhedor e conhecido, permitindo-lhe uma construção viável da sua personalidade e dos seus conhecimentos de uma forma mais segura e pertinente, pois socializar é uma ação natural e inata para a criança e o cooperativismo é rico exatamente nesse sentido.

1.4.3. O Jogo como Estratégia para a Aprendizagem de Conteúdos Curriculares.

O jogo é uma atividade natural e intrínseca na criança, pode até dizer-se que praticamente nasceu com ela e irá acompanhá-la para o resto da sua vida. A palavra «jogo», proveniente do latim «jocus», representa no seu significado mais puro, brincadeira, graça, atividade que causa divertimento e assim sendo, segundo Neto (2001), *jogar/brincar é uma das formas mais comuns de comportamento durante a infância, tornando-se uma área de grande atração e interesse para os investigadores no domínio do desenvolvimento humano (p.194).*

Muito frequentemente, o jogo surge associado a uma atividade de pouca seriedade, usualmente relacionada com a conduta das crianças, contudo trata-se de uma atividade com infinitas potencialidades, sobretudo no campo motivacional para aprendizagens significativas, sendo reconhecida por diversos autores como fundamental ao ser humano. Desde o jogo simbólico até ao jogo matemático regado e estruturado, todos eles ocupam lugares importantes e constituem enormes potencialidades para o desenvolvimento da criança. Segundo Piaget, citado por Sousa (2003) p. 18, *o jogo simbólico é uma atividade natural da criança onde ela desenvolve de modo muito especial as suas capacidades intelectuais*, ou seja, o jogo, sendo algo inato na criança, constitui a ferramenta primordial, pela qual esta aprende em relação ao mundo que a rodeia de uma forma significativa e eficaz. De facto, o valor pedagógico do jogo é incalculável e cabe ao docente utilizá-lo como estratégia para proporcionar às crianças não só motivação para a aprendizagem como também estruturação de novos conteúdos e consolidação de aprendizagens mais antigas.

Neto (2001) cita Rubin, Fein e Vandenberg, p. 195, ao exprimir que *o jogo promove o desenvolvimento cognitivo, capacidade verbal, produção divergente, habilidades manipulativas, resolução de problemas, processos mentais, [e a] capacidade de processar informação*. De facto, para a criança o jogo é a sua realidade e o seu ímpeto. Quando brincam ou jogam, as crianças entregam-se à mercê do divertimento, fascinando-se pelo meio que as rodeia e, conseqüentemente, ativando o seu cérebro de uma forma intensa como nenhuma outra atividade poderia fazê-lo. Na verdade, é fácil verificar a elevada concentração que as crianças apresentam quando estão a jogar e a brincar, uma vez que conseguem passar horas e horas a fazê-lo sem se sentirem aborrecidas. Ora, não seria tão bom se a escola pudesse proporcionar experiências desta natureza? Não se pode negligenciar a relevância do jogo para a cognição da criança e, portanto, deve salientar-se a sua utilização como habilidade estrutural na aquisição, por parte da criança, de matérias curriculares.

Deste modo, o jogo, quando é usado pelo professor constituindo uma estratégia de ensino, não vem contrapor o papel e as ideologias da escola, pelo contrário vem assumir-se como um importante suporte metodológico na educação, criando um vínculo transversal entre a diferenciação pedagógica, passando pelo cooperativismo, trazendo ao docente a hipótese de uma educação de qualidade onde as crianças realmente aprendem.

1.4.4. Educação Experimental.

O conhecimento do mundo e da natureza é fulcral para a formação de uma criança que, naturalmente, apresenta uma postura experimental em relação a tudo aquilo que a rodeia, isto porque as crianças aprendem em grande parte através do contacto com a natureza e através da sua postura experimental relativamente àquilo que lhe é externo. A criança conhece o seu próprio corpo através da exploração, conhece a sua família através da sua experiência, explora o mundo através da experimentação dos elementos da natureza, tocando em animais, colhendo flores, observando as nuvens. Na verdade, é natural para a criança que sinta curiosidade acerca do meio em que se insere e esta mesma curiosidade constitui o alicerce principal para que se sinta motivada a aprender.

Atualmente, proferem-se várias ideias acerca da importância do ensino experimental das ciências na escola, dando-se relevo à necessidade de se realizar em contexto educativo experimentos e atividades experimentais que vêm sustentar as aprendizagens e os conteúdos programáticos previstos para um determinado grupo de

crianças, sendo que estes conhecimentos científicos que têm de fazer parte do conhecimento da criança em uma dada altura do seu percurso escolar, assentam em dois pressupostos. Segundo Pereira (2002), o primeiro pressuposto assenta no facto de que todos os fenómenos que ocorrem na natureza regem-se por padrões coerentes, que se tornam compreensíveis à criança através de um estudo cuidadoso. O segundo pressuposto científico é meramente a crença de que a criança consegue descobrir padrões na natureza que observa, através do seu próprio intelecto, com o auxílio de instrumentos e registos que vêm prolongar os seus sentidos. Pereira (2002) refere mesmo que *a ciência tem como finalidade explicar o mundo* (p.19).

Segundo Aikenhead (2009), citando Ogawa (1998), Smolicz & Nunan (1975) & Ziman (1984), existem vários valores que formam a ideologia do «Cientismo», identificando cinco formas desta ideologia no contexto escolar: desde o realismo ingénuo, o empirismo bem-sucedido, o experimentalismo crédulo, o idealismo cego, até ao racionalismo excessivo, todas elas, de uma forma mais ou menos precisa, fazem referência à análise da natureza como algo potenciador do conhecimento.

Assim sendo, a criança terá, desde tenra idade, que aprender as bases do método científico que regulam toda a criação científica e que, no fundo, são a sua real essência exploratória do mundo. A formulação e o teste de hipóteses é algo que esta já faz de uma forma implícita quando algo desperta o seu interesse, que vai motivar a sua procura por informações e dados, bem como observações acerca de um fenómeno. Na sua exploração relativamente ao facto que a intriga, a criança vai, de uma forma menos formal, validar hipóteses, discutir intrinsecamente os resultados e tirar as suas próprias conclusões. Todo este processo ocorre no cérebro da criança de uma forma quase espontânea, despoletando as suas aprendizagens mais significativas, ao mesmo tempo que vai construindo o seu conhecimento de uma forma mais segura, porque foi vivenciada. Ora, esta é a base do ensino experimental das ciências na escola, mas não só em idade escolar. As crianças podem, naturalmente, fazer este tipo de exploração ainda em idade pré-escolar.

Em décadas anteriores, numa lógica de ensino mais tradicional, as ciências experimentais constituíam uma grande preocupação do sistema educativo no sentido de educar cientificamente as crianças com o objetivo específico de alicerçar as bases de futuros cientistas. Tal como refere Pereira (2002), esta abordagem visava a conceção da educação científica através de factos, conceitos predefinidos e a supremacia de teorias científicas, sendo que estes elementos *eram objeto de aprendizagem de forma descontextualizada, sem ligação a situações de uso e sem articulação entre teoria e*

prática científica (p. 29). Aos poucos vai-se constatando que o ensino das ciências deve ser um ensino mais experimental e experiencial, ao mesmo tempo que se verifica que as sociedades atuais são cada vez mais dependentes da ciência e da tecnologia, e que a educação universal deve incorporar o ensino científico independentemente das opções profissionais futuras das crianças.

Segundo explica Pereira (2002), existem cada vez mais razões que sustentam a educação na perspectiva da literacia científica, tais como razões económicas e políticas, razões sociais e, claro, razões humanistas. Assim, é importante que a criança entenda conceitos científicos que são indispensáveis à compreensão do mundo natural e que desenvolva a sua capacidade de desenvolvimento, interpretação, aquisição e ação em função da experimentação. É importante salientar que este ensino experimental do meio não surge com a pretensão que as crianças, na sua infância, utilizem ferramentas matemáticas complexas para a aquisição precoce de conhecimentos científicos estruturados e formais. Não se trata, pois, da utilização de vocabulário sofisticado, mas sim, tal como refere a autora, da compreensão real da natureza. A verdade é que tudo aquilo que não se pretende é a hiperespecialização, tal como assinala Morin (1999), que apenas dissolve e fragmenta o pensamento e o conhecimento, numa perspectiva de disjunção e de especialização desnecessária. O mesmo autor refere que é necessário que a criança compreenda que a Terra não é tão lógica quanto se lhe faz parecer, ou seja, o professor nunca deveria ensinar a ciência como uma área absoluta e incapaz de ser alterada (por exemplo, ao contrário de se incitar na criança pensamentos como: «Os animais herbívoros comem erva, porque sim e ponto final», a questão que deveria ser colocada pela criança é: «Mas porque é que os animais herbívoros comem erva?»). Ao ter este tipo de atitudes, estar-se-ia a anular o pensamento crítico da criança.

Para uma educação experimental, o docente deve mediar a exploração das crianças desde a descrição à explicação, desde o simples ao complexo, desde das pequenas às grandes ideias, de forma a sustentar o conhecimento com aquilo que a criança conhece *a priori*. Pereira (2002), atreve-se mesmo a afirmar que *hoje [é] consensual afirmar que as crianças não aprendem as ideias e os conceitos científicos apenas porque o professor os expõe, ainda que tal possa ser feito de uma forma organizada e atraente* (p. 71). Na verdade, existe uma certa unanimidade relativamente à consideração de que a aprendizagem ocorre através de processos psicológicos e sociológicos de carácter construtivista. Esta é, de facto, uma área transversal a todos os saberes da criança, que a

permite analisar, explorar e experimentar não só o seu corpo como tudo à sua volta, problematizando sobre o real.

Morin (1999), defende que *o conhecimento dos problemas-chave do mundo, das informações-chave respeitantes a este mundo, por aleatório e difícil que seja, deve ser experimentado sob pena de enfermidade cognitiva* (p. 39), assim, a ideia de que é possível a criança aprender apenas através de meros esquemas representativos e ou diagrama cai por terra. Morin (1999), explica, ainda, que há uma necessidade neurológica por parte do cérebro da criança de situar e contextualizar dados e informações para que estes possam fazer sentido, ou seja, é necessário que haja uma experimentação do real por parte da criança, isto porque *o planeta Terra é mais do que um contexto: é um todo ao mesmo tempo organizador e desorganizador do qual somos parte* (Morin, 1999, P.41).

Note-se que a educação científica e experimental não diz somente respeito à componente curricular de estudo do meio (que engloba o ensino experimental das ciências). A educação experimental é toda uma forma de ver o mundo por parte da criança, que abarca as mais variadas áreas do saber, desde a língua ao estudo do meio, passando, naturalmente, pela matemática. Apostar na educação experimental é contribuir para a compreensão de que o erro faz parte da aprendizagem em qualquer disciplina de conteúdo. A criança, através da tentativa, do teste de hipóteses e do erro, vai construir um saber global e integrado.

A ciência não é apenas um corpo de conhecimentos. A ciência é uma forma de interpretar e explicar o mundo, diferente da religião, da arte ou do senso comum. Por essa razão, a ciência é caracterizada por formas de trabalhar (práticas científicas) e de pensar (raciocínio científico) características, que obedecem a determinadas condições de validade. Mais do que um conjunto de conhecimento, a ciência é um modo de pensar e fazer. Introduzir os alunos em práticas científicas e esquemas de raciocínio apropriados deverá, pois, ser uma das principais finalidades da educação em ciências. É por isso que todos os relatórios e recomendações internacionais para o ensino das ciências incluem as práticas científicas como centrais à educação em ciência.

PARTE II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Capítulo 2 – Metodologia de Investigação Ação.

2.1. Investigar para agir.

2.1.1. A Investigação-Ação como Processo Metodológico da ação Pedagógica.

Realizar investigação em educação é deves importante e é a partir desta mesma investigação que vão surgindo novos avanços nas diferentes áreas da educação.

De um modo geral, o primeiro passo numa investigação é a observação. É a partir dela que o docente irá procurar respostas a perguntas como «por que razão este fenómeno ocorre?» ou «qual a relação entre este fenómeno e aquele?». Para estas perguntas, o investigador científico tem de formular hipóteses, sendo que estas hipóteses terão de ser baseadas em diversas informações já conhecidas, através de uma pesquisa sobre o tema. As hipóteses são uma espécie de suposições e devem ser testáveis, de modo a que se possa fazer uma previsão de resultados.

Seguidamente são feitos testes experimentais e/ou observações (dependendo do tipo de investigação) de modo a testar as hipóteses e averiguar se as deduções podem ser confirmadas ou refutadas.

A investigação deve ser algo natural para o docente, permitindo-lhe colocar questões-problema, colocar hipóteses, testar teorias e verificar realidades que de outro modo não se poderiam verificar, ao mesmo tempo que possibilita a reflexão sobre as causas de uma problemática, bem como a sua solução, explicando-a, quando possível.

Na educação a investigação tem este mesmo objetivo: alcançar o conhecimento e, para este fim, recorre-se, frequentemente, à investigação qualitativa.

Segundo Bogdan & Biklen (1994), o conceito de investigação qualitativa assume-se como um termo genérico que engloba várias estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são, então, qualitativos, o que significa que são ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas. Esta informação tem um tratamento muito complexo, por se tratar de dados que são, muitas vezes, subjetivos.

Este tipo de investigação apresenta uma visão subjetiva, tendo como finalidade a compreensão dos aspetos sob os quais a investigação se debruça. É de salientar que a investigação qualitativa ocorre, geralmente, em contextos naturais (Bento, 2003).

Bento (2003) cita, também, Bell (2004) ao afirmar que os investigadores qualitativos apresentam como principal preocupação as opiniões e os comportamentos individuais perante as diversas situações, referindo que estes investigadores atribuem muito mais importância e relevância aos comportamentos do que aos números (ao contrário da investigação quantitativa).

Ao garimpar a investigação qualitativa conseguem-se enumerar cinco características importantes. Neste tipo de investigação a fonte direta dos dados é o ambiente natural, sendo que o investigador assume o papel principal; além disso, a investigação qualitativa é descritiva e os investigadores interessam-se mais com o processo de investigação do que, propriamente, com os resultados. Também os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva e o significado é de importância vital na abordagem qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994).

No campo da educação a metodologia que mais se adequa é a metodologia de investigação-ação. A investigação assenta, sempre, num determinado paradigma, sendo que cada um destes paradigmas constitui uma forma diferente de ver o mundo, com características que os torna particulares. No caso particular da investigação-ação o paradigma utilizado é o paradigma sócio crítico, que defende que cada investigação deve ter uma intencionalidade transformadora. Esta é, de facto, uma metodologia utilizada por profissionais das Ciências da Educação e tem por objetivo potenciar a análise e a reflexão sobre práticas educativas, ajudando na promoção de mudanças, ao mesmo tempo que transforma a realidade e os seus autores.

A investigação-ação pode ser assumida como uma metodologia que envolve ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão), ao mesmo tempo que se serve de um processo cíclico ou em espiral que alterna entre ação e reflexão (Coutinho et al., 2009). Este pensamento reflexivo surge a partir da meditação sobre os problemas que aparecem no decorrer da prática, estando intimamente relacionado com o conceito da prática reflexiva.

Esta metodologia é, muitas vezes considerada como a metodologia de honra para o professor investigador, por estar intimamente relacionada com a educação. Assim sendo, esta metodologia assume que o professor é capaz de identificar determinadas situações problemáticas e que, a partir destas, seleciona diversas estratégias para que se torne possível resolver a problemática em questão (Esteves, 2008).

Neste método de investigação, o investigador poderá dispor de três técnicas de recolha de informação, são elas a observação direta, a interação com os participantes e a análise de documentos.

Numa outra abordagem, pode dizer-se que a investigação-ação possui cinco características, assim, segundo Coutinho et al. (2009), a investigação-ação é participativa e colaborativa, é prática e interventiva, é cíclica, crítica e autoavaliativa.

Esta metodologia pretende sobretudo operar mudanças nas práticas educativas com o objetivo de alcançar melhorias de resultados, podendo distinguir-se um conjunto de fases: planificação, ação, observação e a reflexão. Deste modo a investigação-ação assume-se como uma metodologia que contribui para melhorar a educação, uma vez que permite ao professor uma reflexão sobre a sua prática, tentando procurar soluções para o problema com o qual se deparou inicialmente (Coutinho, C. et al., 2009).

2.1.2. Instrumentos para uma Metodologia de Investigação.

Tal como todas as metodologias de investigação, também a Investigação-Ação possui técnicas e instrumentos que lhe auxiliam no processo investigativo. Existem várias técnicas de recolha de dados que podem ser classificadas em três tipos: as técnicas com base na observação, técnicas com base na conversação e análise de documentos, sendo possível a recolha de dados a partir da utilização de meios audiovisuais (vídeo, fotografia e áudio/ gravações) (Latorre, 2003, citado por Coutinho., C. et al., 2009).

Geralmente, a técnica mais usada aquando dos estágios e práticas pedagógicas é a observação participante, que permite ao docente avaliar os comportamentos das crianças, interagindo com elas, ao mesmo tempo que vai, progressivamente, integrando-se no grupo, com o objetivo de aprofundar o seu conhecimento sobre possíveis problemáticas no grupo e crianças.

De facto, esta técnica é fundamental no processo de investigação, tal como já foi anteriormente referido, isto porque dá ao investigador o papel mais importante durante o período de recolha de dados, uma vez que o investigador encontra-se integrado no meio em que ocorrem os comportamentos que pretende investigar, ganhando familiaridade e proximidade, ao mesmo tempo que interage com os observados.

Assim sendo, a observação participante tem como objetivo a recolha de dados importantes para a investigação, que um observador que não estivesse integrado no grupo não seria capaz de recolher.

Um dos instrumentos mais importantes utilizados para levar a cabo este tipo de investigação é a utilização do diário reflexivo ou diário de bordo, onde o investigador, neste caso o docente, aponta as situações mais marcantes de um determinado dia, ou semana, fazendo posteriormente, caso considere necessário, uma reflexão crítica.

Para complementar todo este trabalho, o investigador também recorre frequentemente à fotografia, de modo a registar alguns momentos importantes e trabalhos das crianças, para posteriormente analisá-los, e à análise de documentos, de modo a conseguir informação acerca do problema sobre o qual se está a analisar, a fim de poder-se apresentar um conhecimento mais aprofundado nessa área.

2.1.3. Fases da Investigação-Ação.

Investigar qualitativamente é progredir entre diversas fases de trabalho que têm como base o planeamento e a preparação, que potencializam a ocorrência de dúvidas e questões para as quais se quer encontrar respostas.

Podem distinguir-se três fases investigativas na metodologia de investigação-ação, são elas a preparação, a implementação e a análise de dados. Segundo Sousa (2005), para iniciar a sua investigação, o docente tem de preparar e analisar a possível intervenção no grupo, refletindo sobre a implementação de estratégias e só posteriormente o docente passa à implementação das ações que organizou, que têm como objetivo primordial atingir os resultados pretendidos. Por fim, o docente analisa os dados que recolheu e tira asserções que serão, posteriormente, partilhadas no seio da comunidade educativa.

Alguns outros autores referenciam, ainda, a passagem por outras fases quando se executam uma investigação-ação, tais como a observação e a reflexão, que garantem, segundo Alarcão (2001), a transversalidade investigativa e, conseqüentemente a sua validade científica. Certo é que toda esta dinâmica investigativa, que passa por várias fases, virá ajudar na reformulação ou na mudança de aspetos ligados à aprendizagem e ao desenvolvimento saudável da criança, daí a sua extrema importância para um docente que queira melhorar as suas práticas.

Parte III – CONTEXTOS DE PRÁTICA PEDAGÓGICA

Capítulo 3 – Intervenção Pedagógica em Contexto de Pré-escolar.

3.1. A Escola Básica do 1º Ciclo com pré-escolar da Nazaré: Anexo Pré-Escolar da Azinhaga (Prática Pedagógica I).

De um modo geral, o percurso educativo de uma criança começa ainda na sua infância aquando do seu ingresso na pré-escola. Na verdade, esta é uma fase muito importante no seu desenvolvimento intelectual, emocional e social, sendo inquestionável a preparação que todo o ambiente e intervenientes educativos devem apresentar para o seu acolhimento eficaz.

Todo este capítulo pretende apresentar um conjunto de informações pertinentes que fazem referência ao estágio pedagógico que foi realizado na vertente pré-escolar, fazendo sobretudo, a apresentação de todo o desenvolvimento e de todas as experiências vivenciadas por mim, neste contexto. Assim sendo, a prática pedagógica em contexto de pré-escolar teve lugar na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré (EB1/PE da Nazaré), nomeadamente no anexo da Azinhaga, dedicado exclusivamente a salas de pré-escolar, na sala das borboletas, com a cooperação da educadora Carmencita Rodrigues e com o apoio no sentido de orientação científica da professora doutora Gorete Pereira.

O estágio pedagógico nesta escola decorreu em 3 dias semanais (segundas, terças e quartas-feiras), durante 5 horas por dia, havendo alternância entre o turno da manhã e da tarde, conforme o horário da educadora cooperante, desde outubro a dezembro de 2014, tendo, portanto, a duração de três meses, num total de 120 horas. Importante será referir que, anterior a este período, houve um período de observação de 15h, a fim de conseguir uma melhor adaptação no grupo, bem como a possibilidade de aferir a dinâmica da escola e do grupo de crianças. Ao longo deste tempo de atividade prática pedagógica, a preparação e dinamização das atividades e rotinas foi da minha responsabilidade, sendo que houve o cuidado de ter uma continuidade em relação ao trabalho que havia sido efetuado pela educadora cooperante, havendo sempre diálogo e supervisionamento por parte da mesma.

Numa parte inicial deste capítulo apresenta-se o enquadramento desta mesma instituição tanto a nível geográfico como a nível socioeconómico e cultural, visando a

contextualização das atividades desenvolvidas neste contexto particular. Assim sendo, procede-se à caracterização do meio envolvente à EB1/PE da Nazaré, localizada na freguesia de São Martinho, no que respeita às suas instalações, recursos materiais e humanos, dando especial relevo à sala das Borboletas, nomeadamente a sua organização, funcionamento e constituição. É de relevar ainda que a maior parte dos dados referenciados advêm da análise do Projeto Educativo de Escola (PEE) da EB1/PE da Nazaré, em vigor aquando do meu estágio, mais precisamente de 2011/2012 a 2014/2015 (PEE, 2011-2015).

De seguida, surge a análise a uma problemática por mim levantada em contexto do grupo de pré-escolar com o qual estive a estagiar, que culminou na exploração da inteligência emocional ao serviço da diferenciação pedagógica, cuja implementação de estratégias foi sendo feita por mim ao longo do desenvolvimento do estágio, havendo a exposição de algumas das atividades e/ou situações de aprendizagem concretizadas com o grupo, tendo sempre o cuidado de haver a interligação e a interdisciplinaridade das áreas/conteúdos, de forma a promover aprendizagens significativas às crianças do grupo, de acordo com as suas necessidades. Em último lugar, apresenta-se a consequente reflexão geral sobre o estágio desenvolvido em contexto de pré-escolar.

Note-se que esta intervenção foi desenvolvida de acordo com o grupo específico da sala das Borboletas, e deste modo, todas as tarefas e atividades planificadas e desenvolvidas foram adaptadas fundamentalmente às características deste mesmo grupo específico de crianças, bem como ao ambiente educativo, no que diz respeito ao meio envolvente da escola, à própria escola e aos seus respetivos documentos (nomeadamente o PEE e o PAA), bem como às dinâmicas individuais de cada criança. Neste seguimento, houve o cuidado de ser feita uma triangulação de dados oficiais com dados recolhidos, sendo que ao longo do texto poderão encontrar-se dados recolhidos por mim em contexto prático, tais como fotografias, trabalhos dos alunos, reflexões, etc.

3.1.1. O meio envolvente à EB1/PE da Nazaré.

As crianças desenvolvem-se de acordo com a sua relação e interação com o meio, que apresenta uma grande influência nas suas vidas. Deste modo, as crianças apresentam, regra geral, características que advêm do meio em que se encontram, de modo que se torna primordial o conhecimento não só do meio geográfico, como social, cultural e económico em que se insere a instituição educativa, sobretudo quando se sabe que a grande maioria

das crianças que frequentam essa mesma instituição, são provenientes desse meio. Tal como é referido no PEE (2011-2015) da EB1/PE da Nazaré, a recolha de dados é de elevada importância, de forma a que se consiga estabelecer uma certa relação factual entre os elementos recolhidos, bem como o real enquadramento, de modo a que haja um maior conhecimento das motivações das crianças, daquelas que são as suas necessidades, e os seus interesses. Ao fazer-se a valorização e potencialização do ambiente educativo, também a ação pedagógica torna-se mais adaptada e, acima de tudo, significativa, uma vez que há uma maior capacidade de acompanhamento e resposta, adequando-se às crianças de um determinado meio.

A EB1/PE da Nazaré, bem como o anexo de pré-escolar da Azinhaga, onde se insere a sala das Borboletas, localiza-se no Bairro Social da Nazaré, no seio da freguesia de São Martinho, pertencente ao concelho do Funchal, Região Autónoma da Madeira (RAM).

A freguesia de São Martinho faz fronteira com o concelho de Câmara de Lobos e com outras freguesias funchalenses, nomeadamente a freguesia de São Pedro e a freguesia de Santo António, apresentando uma área geográfica de cerca de 7,9 km² e, segundo os censos de 2011, 26.482 habitantes, com uma densidade populacional de 3 317,2 hab/ km². No total a freguesia possui cerca de 10.000 famílias com 1 a 5 elementos, com um grande número de alojamentos de carácter familiar. De facto, no que diz respeito às habitações, a freguesia de S. Martinho agrega o bairro social da Nazaré e os complexos habitacionais dos Barreiros, Pilar e Virtudes, e ainda algumas quintas particulares.

Relativamente às atividades comerciais e industriais, é possível verificar a predominância da atividade hoteleira e da agricultura e, assim sendo, consequentemente o desenvolvimento económico depende em grande parte destes setores. Existem, em São Martinho diversos hotéis, estabelecimentos comerciais e alguns terrenos para horticultura, vinicultura e fruticultura.

Se se restringir a análise à zona do bairro social da Nazaré, há que salientar algumas outras infraestruturas. Por exemplo a nível cultural, encontra-se a biblioteca Calouste Gulbenkian e também a Casa do Povo de São Martinho; existe, ainda, grande destaque desta zona a nível desportivo, o estádio do Marítimo, os campos polivalentes do Bairro da Nazaré, o Clube Naval do Funchal, o Centro de Ténis da Madeira e o Clube de Amigos do Basquete. No que se refere ao comércio existem supermercados, mercearias e cafés e algumas pequenas lojas. Ao nível dos serviços há a destacar a existência de uma

farmácia, um posto de correios, a um posto de Polícia de Segurança Pública, bancos, estabelecimentos de telecomunicações, centro de saúde, junta de freguesia.

De salientar também, a existência de algumas instituições religiosas, mais especificamente uma igreja e três capelas. Pode verificar-se, ainda, uma grande oferta a nível educativo, havendo em funcionamento outras escolas, creches, jardins-de-infância.

Daqui se pode concluir que esta é, de facto, uma zona com abundância de serviços e acessos, tanto ao nível das vias rodoviárias como através da facilidade de utilização de transportes públicos.

3.1.2. A Escola Básica com Pré-Escolar da Nazaré.

A EB1/PE da Nazaré deve ser analisada enquanto instituição e organização educativa, devendo ter-se em conta os seus espaços, equipamentos e infraestruturas que permitem toda a dinâmica da ação educativa e pedagógica. Relativamente às suas instalações, tal como foi supracitado, esta escola encontra-se dividida em dois edifícios, nomeadamente o edifício principal onde decorrem as aulas do primeiro ciclo e onde se inserem, também duas das salas de pré-escolar e, a aproximadamente 550 metros (a pé), o Anexo da Azinhaga, um edifício dedicado exclusivamente aos grupos de crianças do pré-escolar.



Figura 4. Vista Aérea da EB1/PE da Nazaré e do Anexo da Azinhaga da Nazaré: distância associada.

Fonte: Google Maps (2018), Disponível em:

<https://www.google.pt/maps/dir/EB1%2FPE+com+Creche+da+Nazar%C3%A9,+Funchal/Azinhaga+da+Nazar%C3%A9,+9000-160+Funchal/@32.6461132,-16.935171,629m/data=!3m2!1e3!4b1!4m13!4m12!1m5!1m1!1s0xc605fed9f1933bf:0xeb6c81ea96a0c4a2!2m2!1d-16.9326479!2d32.6450249!1m5!1m1!1s0xc605fecf12567d7:0x21f61b639da60a30!2m2!1d-16.9320768!2d32.6473773>

Seguidamente, organizados numa tabela, são apresentados os espaços interiores e exteriores que se podem encontrar no edifício principal da EB1/PE da Nazaré.

| Espaços presentes no Edifício Principal da EB1/PE da Nazaré | |
|---|--|
| Interiores | Exteriores |
| <ul style="list-style-type: none"> ✓ 8 salas de aulas para o 1º ciclo; ✓ 2 salas para educação pré-escolar; ✓ Sala de professores; ✓ Sala de TIC; ✓ Sala de Inglês; ✓ Sala de Expressão Plástica; ✓ Sala de Expressão Musical e Dramática; ✓ 2 salas de Estudo; ✓ 2 salas de apoio pedagógico/ ensino especial; ✓ Sala de clubes; ✓ Biblioteca; ✓ Sala de apoio à Biblioteca; ✓ Gabinete da direção; ✓ Secretaria; ✓ Reprografia; ✓ Economato; ✓ Refeitório; ✓ Cozinha; ✓ 4 arrecadações; ✓ Bar; ✓ Vestiário; ✓ Salão polivalente; ✓ 8 casas de banho. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Jardins ao redor da escola; ✓ Parque infantil; ✓ Campo polidesportivo; ✓ 2 pátios semicobertos. |

Quadro 2. Recursos físicos do edifício principal da EB1/PE da Nazaré. Fonte: PEE, 2011-2015 (adaptado).

Já no que concerne ao edifício onde se situa o Anexo da Azinhaga, podem observar-se algumas diferenças, sobretudo relativamente ao espaço, que é notavelmente mais pequeno, sendo que os espaços nele presentes são os seguintes:

| Espaços presentes no Anexo da Azinhaga (EB1/PE da Nazaré) | |
|--|---|
| Interiores | Exteriores |
| <ul style="list-style-type: none"> ✓ 3 salas de educação pré-escolar; ✓ Sala polivalente; ✓ Refeitório (que corresponde também ao átrio da entrada); ✓ 2 casas de banho; ✓ Cozinha; ✓ Gabinete do pessoal docente. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Parque infantil; ✓ Pátio coberto; ✓ Pátio descoberto. |

Quadro 3. Recursos físicos do anexo da azinhaga (EB1/PE da Nazaré). Fonte: PEE, 2011-2015 (adaptado).

O anexo da Azinhaga possuía dois pisos, sendo que no 1º piso encontravam-se a sala das Borboletas e a sala Verde, e no piso superior encontravam-se a sala Azul e a sala

Arco-Íris, isto porque a sala polivalente foi utilizada nesse ano para formar provisoriamente uma sala de pré-escolar, devido ao aumento de crianças matriculadas, o que veio de certa forma criar alguns entraves ao nível organizacional, perturbando o normal funcionamento do anexo. Isto porque aquela sala polivalente (e também outrora de informática) servia para o acolhimento e desenvolvimento de atividades com as crianças, sobretudo, nos dias de chuva ou frio, e agora já não podia ser usada para esse fim por estar ocupada com um grupo de crianças.

Analisando as infraestruturas da escola e do anexo é possível verificar-se que a escola possui, de facto, bons espaços físicos com diferentes utilidades, tal como é possível analisar nos quadros 1 e 2, bem como um diferenciado número de materiais essenciais à ação pedagógica, como por exemplo, materiais didáticos, materiais desportivos, instrumentos musicais, entre outros.

Desde o ano letivo de 1997/1998 que a EB1/PE da Nazaré encontra-se a funcionar em regime de tempo inteiro (ETI), com 16 turmas do 1º CEB e com 6 grupos de EPE, sendo que destas, 4 foram mobilizadas para o anexo da Azinhaga. Este mesmo anexo da Azinhaga, em funcionamento desde a década de 1970, fora anteriormente a Escola Primária da Nazaré.

Ao nível executivo, aquando do meu estágio e também de acordo com o PEE, a administração e gerência da escola ficava a cargo do Conselho Escolar, através do diretor (dispensado da componente letiva) e subdiretor. Relativamente ao corpo docente faziam dele parte professores do 1ºCEB, educadores de infância e docentes do ensino especial, já no que diz respeito ao pessoal não docente, destes faziam parte o chefe de pessoal não docente, assistentes administrativos, auxiliares da ação educativa, técnicos superiores de biblioteca/ administrativos, assistentes operacionais e auxiliar de refeitório. Note-se que os valores supracitados, relativamente ao pessoal docente e não docente fazem referência a ambos os edifícios (escola da Nazaré e Anexo da Azinhaga).

Em 2014 a escola tinha inscritas 380 crianças, 277 pertencentes ao 1ºCEB, constituindo um total de 13 turmas, e 103 crianças pertencentes à EPE, em 6 grupos, sendo que destes 6 grupos 4 faziam parte do Anexo da Azinhaga (sala das Borboletas, sala Verde, sala Azul e sala das Cores), com idades entre os 3 e os 5 anos. Destas crianças, 35 encontravam-se sinalizadas como crianças com NEE, e outras 110 com DAE.

A grande maioria de crianças que frequentava esta escola era originária da freguesia de São Martinho, sobretudo do Bairro Social da Nazaré. Outras crianças provinham do concelho do Funchal ou outras localidades. Frequentavam também esta

escola crianças de outras etnias e até mesmo crianças integradas em casas de abrigo, revelando-se, assim, uma imensa diversidade nos grupos de crianças. A maior parte destas crianças advinham de famílias estruturadas, contudo algumas possuíam famílias monoparentais, sendo que 56% do público escolar eram beneficiários da ação social, o que demonstra uma certa carência económica.

O funcionamento da escola era regido pelo calendário oficial da RAM e, assim sendo, uma vez que operava em regime de ETI, com atividades curriculares e atividades de enriquecimento curricular, o seu horário dividia-se entre as 08h30 e as 13h30 na parte da manhã e as 13h30 e as 18h30, na parte da tarde.

Através da análise do PEE (2011-2015), pode-se, facilmente, enunciar alguns problemas e/ ou situações referentes não só às crianças e às suas famílias, como também ao corpo docente e recursos, que careciam de alguma sensibilidade e atenção. No caso das crianças foram identificados indisciplina, desmotivação, falta de hábitos de estudo, falta de hábitos de higiene, fraco domínio da língua portuguesa, problemas de carácter económico, carências afetivas e sociais, e ainda crianças com NEE. Alguns destes problemas tinham origem no seio familiar, como é o caso de carências económicas, problemas de saúde e problemas de dependências, violência e analfabetismo. Assim sendo, foi apontado neste mesmo PEE que o corpo docente tinha uma grande dificuldade em aplicar diferenciação pedagógica como resultado do elevado número de crianças por turma/ grupo, por outro lado fica expressa a falta de formação para preparar os docentes para lidar com crianças com NEE. Por outro lado, falava-se, ainda, da dificuldade em rentabilizar os recursos existentes.

Neste seguimento, como resposta a todas estas problemáticas, ergueu-se o tema global do PEE “Educar para os Valores”, surgindo na necessidade de preencher lacunas, trabalhando aspetos como a cooperação, a interação, a ajuda mútua, a afetividade e a solidariedade. Naturalmente, de forma a fortalecer o tema escolhido para o PEE, foram promovidas algumas atividades, através da utilização de diferentes estratégias que potencializaram a continuidade entre a EPE e o 1ºCEB. É, ainda, importante referir a adesão ao programa Eco Escolas como projeto de educação ambiental inserido também no PEE.

3.1.3. A sala das Borboletas e a sua organização espacial e recursos.

De forma a que se possa fazer uma caracterização precisa da sala das Borboletas é necessário ter em conta o espaço; as características do grupo de crianças como um todo bem como as características de cada uma delas, sem esquecer as suas famílias; as características da equipa pedagógica e o modo de funcionamento desta, inserido, naturalmente, no contexto escolar.

A equipa pedagógica da sala das Borboletas era formada por duas educadoras de infância e uma auxiliar da ação educativa. A nível organizativo, uma destas educadoras fazia o turno da manhã enquanto a outra fazia o turno da tarde, alternando semanalmente. As educadoras desenvolviam atividades e acompanhavam o grupo ao longo do dia e os professores especializados nas atividades de enriquecimento curricular preparavam conteúdos de Inglês, Expressão Musical e Dramática, TIC e Expressão Motora. Faziam também parte do capital humano da sala das Borboletas os familiares das crianças e as estagiárias, neste caso eu, durante os meses de outubro, novembro e dezembro de 2014. É de salientar que a equipa pedagógica da sala das Borboletas não se regia de acordo com um método de trabalho específico, por se considerar mais pertinente o aproveitamento dos aspetos positivos de diversos métodos integrados. Neste sentido, a planificação de atividades era executada de forma a responder às necessidades, dificuldades e características de cada criança, numa lógica de diferenciação pedagógica no Pré-Escolar.

Na sala das Borboletas podia-se encontrar vários espaços que potencializavam um bom ambiente educativo, possibilitando ao grupo condições favoráveis à exploração do seu imaginário, desenvolvimento das suas capacidades criativas e científicas através da existência de vários cantinhos com diferentes jogos, livros, brinquedos e material para artes plásticas que fomentavam o bem-estar, a liberdade e, conseqüentemente, a felicidade das crianças, promovendo a sua evolução emocional e racional.

A Sala das Borboletas organizava-se num espaço de aprendizagem construtivista, apresentando-se predisposto para o trabalho em grupo, com uma panóplia de instrumentos e materiais disponíveis, para serem usados por todas as crianças. Este tipo de ambiente educativo visa, sobretudo evidenciar não só o papel do educador e das crianças como também as relações pedagógicas que se estabelecem no contexto educativo. De facto, o espaço educativo encontrava-se organizado em várias áreas, ou “cantinhos”, tentando que estes microespaços dentro da sala se aproximassem o mais possível da realidade.

Tratava-se de uma sala luminosa, ampla, organizada e colorida. Apresentava três grandes janelas e duas portas, sendo que uma destas, envidraçada, fazia a ligação entre a sala e o pátio de recreio e a outra fazia a ligação da própria sala com o corredor onde se encontravam outras salas de pré-escolar. Entrando na sala pela porta principal (que vem do corredor interior da escola), à direita, encontrava-se um armário de arrumação de material didático. Em frente existia um outro armário, que permanecia fechado e que continha material de expressão plástica. Havia, ainda, para este mesmo fim, um outro armário no lado esquerdo da sala que ficava sempre aberto para que as crianças pudessem utilizar livremente todo o tipo de materiais plásticos.

O espaço dispunha de várias mesas para que as crianças pudessem reunir-se em seu redor e realizar as mais diversas atividades. Existia, também, uma secretária com computadores, utilizados na área de informática. Naturalmente várias cadeiras auxiliavam na execução de tarefas e atividades, conseguindo que as crianças ficassem sentadas.

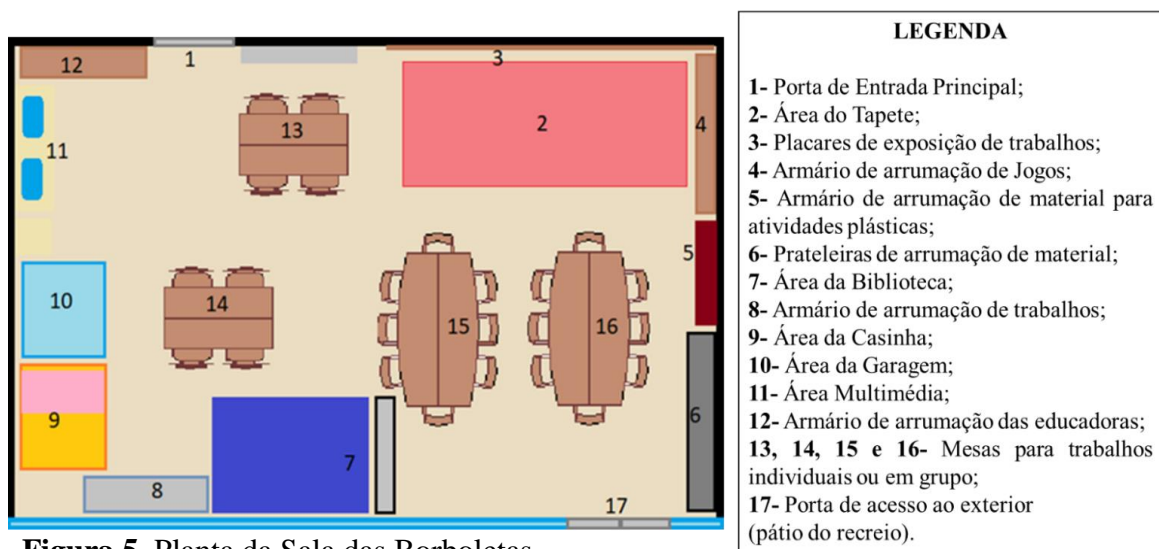


Figura 5. Planta da Sala das Borboletas.

A sala das Borboletas encontrava-se organizada em várias áreas, de acordo com os materiais e com os objetivos de cada uma delas, assim sendo, torna-se relevante especificar a organização espacial e de recursos, que se apresenta seguidamente:

❖ **Área de Reunião de Grupo/ “Tapete”**

O próprio nome desta área explica exatamente o seu objetivo, este era um espaço cuja funcionalidade consistia na reunião de todo o grupo de crianças com as educadoras e técnicas/ auxiliares. As crianças ficavam sentadas no tapete, no chão, organizadas nos seus lugares predefinidos. Havia, portanto, um tapete esponjado, reservado a

conversas acerca de atividades do dia anterior ou exposição por parte das crianças das suas atividades em casa, planeamento do dia, exposição de materiais e explicação de tarefas e atividades, leitura de histórias, mas sobretudo, a área de reunião de grupo no tapete tratava-se de uma área de motivação para as crianças.

❖ **Área da Expressão Plástica**

A área da expressão plástica continha algumas das mesas e cadeiras da sala das Borboletas, com vários tipos de materiais plásticos que se encontravam ao dispor das crianças, tais como folhas, aventais, lápis de cor, tintas, jornais, tesouras, cola, carimbos, diferentes tipos de papel, pincéis, entre outros. Neste espaço, de grande afluência, as crianças tinham a oportunidade de serem criativas bem como de executarem atividades propostas nesta mesma área.

❖ **Área da Casinha**

Encontrava-se dividida em dois espaços: o espaço da cozinha e o espaço do quarto de dormir. Na cozinha havia um fogão, uma mesa, utensílios de cozinha e um ferro de engomar. No quarto de dormir existia uma pequena cama, alguns bebés e roupas para que as crianças pudessem brincar ao faz de conta, aplicando a realidade do dia a dia nessas mesmas brincadeiras.

❖ **Área da Garagem**

Mais uma área utilizada para o jogo do faz de conta, nela encontravam-se carros e camiões em miniatura, pequenos aviões e um grande tapete com trilhos e ruas representados. As crianças brincavam nesse tapete com os carrinhos da sala ou até mesmo com os brinquedos que poderiam eventualmente trazer de casa.

❖ **Área da Biblioteca**

Esta área era representada por um móvel com vários e diferentes livros de histórias, algumas almofadas e pequenas cadeiras. As crianças recorriam à biblioteca para explorar os livros da estante ou aqueles que, por vezes, traziam de casa. Uma vez que não sabiam ler, as crianças exploravam as letras representadas nas páginas dos livros e as coloridas imagens, dando asas à sua criatividade quando não conheciam exatamente a história abordada num determinado livro.

❖ Área dos Jogos

Área caracterizada pela existência de um móvel que continha vários jogos, do qual as crianças poderiam servir-se livremente, escolhendo um jogo, que levavam para brincar no tapete ou numa das mesas, caso estivessem vagas. Existiam, por exemplo, peças de encaixe, legos, puzzles, alguns jogos de tabuleiro, entre outros. Após a utilização, as crianças tinham de voltar a colocar o jogo, arrumado, na estante.

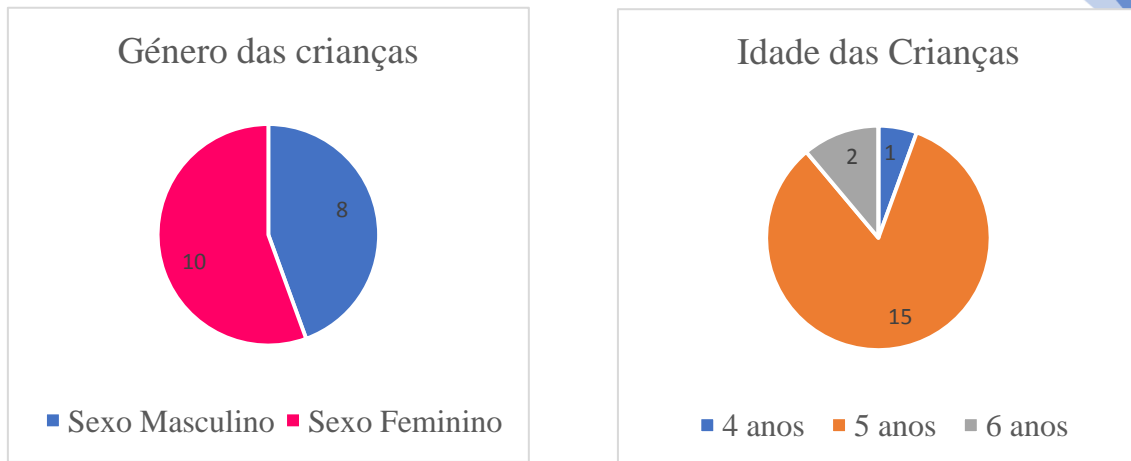
❖ Área Informática

Esta área encontrava-se próxima à porta principal da sala e tal como o próprio nome indica, tratava-se de uma área de exploração de recursos multimédia. Podiam observar-se duas mesas, uma delas com uma impressora, sendo que a outra secretária suportava dois computadores. Neste espaço decorriam as aulas de informática dadas por um professor da área, contudo as crianças também podiam utilizar estes equipamentos fora das aulas de informática se assim o desejassem. Ali faziam desenhos e navegavam na internet.

Naturalmente, como qualquer espaço educativo, a sala das Borboletas não era composta exclusivamente pelos espaços supracitados, pois além desses mesmos, encontravam-se diversas zonas de exposição de trabalhos das crianças, em placares, em torno de toda a sala. Também nestes placares encontravam-se documentos informativos e de regulação da sala e do grupo, como por exemplo a assiduidade das crianças e os seus aniversários. Salienta-se, contudo, que o espaço educativo vai muito mais além que as barreiras físicas da sala, aglomerando também, todo o espaço escolar e envolvente à escola. Apesar de ser a sala o espaço privilegiado para o registo das aprendizagens, o real espaço educativo é muito mais flexível e pressupõe a autonomia e a liberdade das crianças, oferecendo-lhe a possibilidade de aprendizagens ricas e significativas.

3.1.3.1. Caracterização do Grupo de crianças da Sala das Borboletas.

A sala das borboletas era constituída por um grupo de 18 crianças, 8 do sexo masculino e 10 do sexo feminino. Destas, uma criança com 4 anos, quinze com 5 anos e duas com 6 anos, tal como é possível observar nas representações gráficas que se seguem.



Gráficos 1 e 2. Género das crianças da Sala das Borboletas e Idade das crianças da Sala das Borboletas, respetivamente.

Relativamente a apoio da ação social, verificou-se que a grande maioria beneficiava desse apoio, sendo que cinco crianças tinham escalão 1, três crianças tinham escalão 2, três outras crianças tinham escalão 3 e ainda outras três possuíam o escalão 4. Apenas uma das crianças possuía escalão 5, enquanto duas outras não tinham qualquer apoio e, relativamente a uma das crianças, não existiam estes dados.

O grupo de crianças da sala das borboletas era um grupo heterogéneo e que havia sofrido algumas alterações relativamente ao ano anterior, uma vez que alguns dos elementos ingressaram no 1º CEB, alguns mudaram de escola, enquanto outras novas crianças entraram neste mesmo grupo pelo primeiro ano. É importante referir que neste grupo encontrava-se integrada uma criança com um atraso global de desenvolvimento, nomeadamente com uma PEA, diagnosticada por um médico e, tendo por isto, acompanhamento especial.

De um modo geral, tratava-se de um grupo equilibrado, com grande interesse nas atividades, que demonstrava muito entusiasmo e energia, criatividade e, envolvimento nas atividades, relevando, ainda, inúmeros conhecimentos aliados a uma forte vontade de aprender. Na verdade, as crianças formavam um grupo motivado e curioso acerca da natureza e do meio envolvente, o que facilitou o desenvolvimento de atividades aquando do estágio pedagógico, na medida em que eram crianças muito participativas e ativas.

Na maioria dos casos, as crianças realizavam as tarefas que lhes eram propostas sem evidentes dificuldades, sendo, contudo, necessário dinamizar e variar o tipo de atividades para que estas não se sentissem cansadas e não se distraíssem. Muito raramente acontecia estar todo o grupo a realizar a mesma atividade, a dinâmica na sala das Borboletas era uma dinâmica diferenciada em que o grande grupo era dividido em

pequenos grupos que executavam diferentes tarefas ou brincadeiras, de acordo com as suas necessidades e/ ou capacidades. Grande parte das vezes as crianças tinham a oportunidade de escolher, de entre um conjunto de atividades, aquilo que queriam fazer.

Um dos momentos mais aguardados pelas crianças, tanto no turno da manhã como no turno da tarde, era o tempo de intervalo (recreio), onde se agrupavam em pequenos grupos (normalmente as meninas com meninas e os meninos com outros meninos), e brincavam com alguns brinquedos, jogavam à bola, ao faz de conta, no jardim, e aproveitavam este tempo para interagir comigo fazendo-me perguntas pessoais sobre as quais tinham curiosidade e até mesmo, aproveitando para fazer elogios e entregar pequenas prendinhas. Por vezes, tanto os meninos como as meninas faziam convites para que eu fosse brincar com eles ou que lhes ensinasse um novo jogo ou brincadeira. Em suma aproveitavam esta liberdade para socializar de uma forma mais descontraída.

O grupo de crianças da sala das borboletas era, de facto, um grupo extremamente afetuoso e carinhoso. Devido a tratar-se de um grupo heterogéneo, uma vez que a faixa etária estava compreendida entre os 4 e os 6 anos, naturalmente as crianças com 4 anos apresentavam algumas dificuldades que as crianças de 6 anos não possuíam, e por vezes a diferença de interesses também era evidente, contudo funcionavam bem enquanto grande grupo. Naturalmente, também devido às suas idades, por vezes, as crianças apresentavam alguma dificuldade em estarem concentradas, distraíndo-se ocasionalmente, não sendo um aspeto grave nem problemático, mas sim inerente a um grupo de crianças em idade pré-escolar.

Todas as crianças (incluindo o menino com NEE, claro que de uma forma diferente), apresentavam grandes aptidões ao nível das expressões artísticas. Participavam muito alegremente nas atividades de expressão físico-motora, com grande dinamismo e empenho. As maiores dificuldades centravam-se sobretudo ao nível da motricidade fina e destreza manual e ao nível da linguagem oral, sendo normal nestas idades.

3.1.3.2. Caraterização do meio familiar das crianças.

O conceito de família é indissociável da educação de qualquer criança e quando o assunto é educação, a família assume um dos papéis centrais não só a nível de intervenção como ao nível de envolvimento. A verdade é que para que haja uma educação de qualidade a criança tem de sentir-se segura e amada no seio da sua família, que a irá acompanhar,

de uma forma profunda, ao longo de todo o seu desenvolvimento como ser humano. Assim sendo, para que se possa ter uma noção mais alargada relativamente às características do grupo de crianças da Sala das Borboletas, há a necessidade também de analisarem-se as suas famílias.

Relativamente à faixa etária dos pais das crianças deste grupo, podemos separar as idades dos pais e as idades das mães. A faixa etária dos pais compreendia idades entre os 20 e os 59 anos, enquanto as idades das mães enquadravam-se entre os 20 e os 49 anos. De um modo geral, os pais eram mais velhos que as mães, verificando-se, ainda, uma predominância de idades dos encarregados de educação entre 30 e os 39, ou seja, tratava-se se uma população relativamente jovem.

Já no que se refere às habilitações literárias dos encarregados de educação, de um modo geral, as mães detinham mais habilitações literárias e por isso as suas profissões estavam, na sua maioria, relacionadas com o setor terciário, ou dos serviços, enquanto as profissões dos pais relacionavam-se predominantemente com o sector primário.

Da análise àquilo que se encontra supracitado, infere-se que a maioria das famílias apresentava uma situação financeira estável, beneficiando também, na generalidade, de apoio da ação social, até porque entre os encarregados de educação, existiam alguns que se encontravam desempregados. Posso afirmar que não era evidente qualquer carência por parte das crianças do grupo, uma vez que todos os pais demonstravam um enorme afeto, carinho e responsabilidade para com os seus educandos, sendo que a generalidade dos pais envolvia-se em atividades da escola, mostrando uma posição e atitude participativa nas decisões educativas, visando o melhor para as crianças.

3.1.3.3. Gestão de Rotinas.

No dia-a-dia das crianças, estas desempenhavam várias tarefas predefinidas. Todos os dias, logo pela manhã, havia a eleição do “chefe”, que tinha em conta a ordem da lista de crianças (alfabética). De entre as várias tarefas executadas pelas crianças, destacavam-se, por exemplo, a ordenação do comboio, a arrumação e posterior verificação da sala, a arrumação dos colchões e dos lençóis.

É importante referir que a fixação de tempos e horários vêm atribuir segurança e compreensão da realidade e do seu próprio ritmo, por parte da criança. A existência de rotinas a que as crianças já estão habituadas, fazem com que as crianças saibam intuitivamente a que necessitam proceder seguidamente, pois, inerente a estas tarefas,

encontra-se um hábito que vem fazer delas indivíduos mais independentes e com maior autoconhecimento. Neste caso concreto e de uma forma geral, existiam três grandes pausas entre as atividades das crianças, o primeiro a meio da manhã (10h00m), seguidamente era feita uma pausa para almoço (12h30m) e parte da tarde (16h00m) fazia-se, também uma outra pausa.

Os horários das educadoras, bem como o meu, eram rotativos, dando oportunidade de um maior e diferenciado acompanhamento às crianças e às suas famílias. Deste modo as educadoras detinham um horário compreendido entre as 8h30m e as 13h30m (manhã) ou entre as 13h30m e as 18h30m (tarde), havendo sempre a preocupação com a manutenção de uma rotina flexível, mas segura, com possibilidade de mudança e dinamização da atividade educativa. Assim, seguidamente, podem identificar-se precisamente os momentos da rotina do dia, com horários e diferenciação de atividades:

ROTINAS

8:30h – Acolhimento das crianças na sala;

9:00h – Cantar a música de bom dia; Realização de atividades que poderiam ser livres e/ou orientadas (individuais ou em grupo); Diálogo de motivação e apresentação das propostas de atividades para o dia bem como de novas tarefas inerentes; Atividades de Enriquecimento Curricular: Expressão Musical e Dramática (sexta-feira – 9h30/10h00)

10:00h – Higiene/ Lanche da manhã/ Higiene/ Recreio;

11:00h – Concentração do grande grupo no tapete para diálogo introdutório à atividade a realizar e execução de atividades planeadas ou livres, de acordo com a planificação do dia;

12:20h - Arrumação da sala/ Higiene; Atividades de Enriquecimento Curricular: Educação Físico-Motora (quarta-feira – 12h00/12h30) e Inglês (quinta-feira – 12h00/12h30) 12h30m;

12:30h – Almoço/ Higiene/ Recreio;

13:15h – Descanso;

15:00h - Arrumação dos colchões e lençóis/ Higiene; Diálogo de revisão com o grupo acerca das atividades realizadas de manhã e posterior demonstração do plano para a tarde; Iniciação ou continuação de atividades planeadas e/ou livres; Atividades de Enriquecimento Curricular: Expressão Musical e Dramática (quarta-feira – 14h45/15h30) Expressão Musical e Dramática (quinta-feira – 15h00/15h30), Educação Físico-Motora (terça-feira – 15h30/16h00), Inglês (segunda-feira – 15h00/15h30), Informática (quarta-feira – 15h00/16h00);

16:00h – Lanche/ Higiene;

16:20h – 18:30h – Recreio/ Continuação das atividades que estavam a ser executadas; iniciação de outras tarefas livres e/ou orientadas/ Diálogo com os pais e saída das crianças.

Quadro 4. Rotina da Sala das Borboletas.

3.1.4. Contextualização da Prática Pedagógica e Momentos de Aprendizagem.

O início da prática pedagógica na Sala das Borboletas deu-se a 13 de outubro de 2014 com seis dias (ao longo de duas semanas) de observação participante.

Todo o processo de planificação e realização de atividades com este grupo de crianças não seguia nenhum método ou modelo educativo específico, isto porque as educadoras regentes do grupo optavam pela combinação e conjugação de estratégias diversificadas, de vários modelos pedagógicos, mais tradicionais ou mais contemporâneas, desde que se justificasse a sua utilização aglutinada e adaptada ao contexto. Esta utilização de várias e diferentes estratégias, naturalmente teve de sofrer uma adequação, de modo a constituir realmente um melhor atendimento às necessidades e particularidades de cada criança do grupo.

Neste sentido, todas as atividades por mim propostas e toda a minha postura com o grupo em momentos rotineiros e de socialização, foram resultado de um proveitoso diálogo com a educadora cooperante que incentivou a abordagem pedagógica com centro na diferenciação e organização estruturada, visando a valorização da criança, não só a nível de conhecimentos e competências concretas, mas também ao nível social e emocional, promovendo a cooperação entre o grupo.

Ao longo do desenvolvimento de atividades durante duas semanas com o grupo de crianças em questão, foi possível diagnosticar e aferir conhecimentos e competências, sendo que, neste momento, o próximo passo foi a escolha de um tema para o desenvolvimento de um projeto com este grupo até ao fim do estágio (novembro e dezembro).

Naturalmente, todas as atividades a serem desenvolvidas com crianças em contexto educativo têm de seguir uma certa lógica, têm de ser devidamente fundamentadas e articuladas, e, sempre que possível, é bom que se siga um projeto, um caminho/ um tema que deve ir ao encontro daqueles que são os maiores interesses e também dificuldades das crianças, daí a importância de se ter realizado este tempo de diagnóstico e conhecimento do grupo através de atividades que à primeira vista podem parecer desconectadas, mas que têm uma razão de ser. Considero ser importante o desenvolvimento de um projeto aquando da época de estágio, uma vez que torna mais fácil todo o desenrolar da ação, ao mesmo tempo que se fomentam competências essenciais nas crianças, seguindo uma pedagogia de projeto, mais construtivista e menos

instrucionista, salientando valores e conhecimentos, de uma forma mais globalizante e interdisciplinar.

Após uma grande reflexão e deliberação sobre qual o melhor projeto para desenvolver com as crianças ao longo da minha prática pedagógica em contexto de pré-escolar, e após termos, em conjunto, escolhido um tema geral: “A Natureza”, definiu-se exatamente o tema do projeto que iria ser desenvolvido nesta sala do pré-escolar, intitulado “A Natureza num jardim!”. Então, a proposta foi a seguinte: montar uma pequena horta/ jardim (uma vez que a escola não possuía terrenos adequados ao cultivo, montá-lo-íamos com vasos e outros materiais), plantando várias espécies de plantas, seguindo o seu crescimento, cuidando do jardim e desenvolvendo todo um leque de atividades relacionadas com este projeto. Eu pressupus, também, que a construção deste jardim seria feita com recurso a materiais reutilizados e reciclados, potencializando, assim, a valorização ambiental, na verdade, todo e qualquer objeto que possa conter terra e água, foi utilizado como vaso! Bastou apenas adaptá-lo e decorá-lo. Todos os dias as crianças eram responsáveis por regar e cuidar as plantas do jardim, ao mesmo tempo que observaram a sua evolução no tempo, visualizando o ciclo de vida dos seres vivos: nascimento, alimentação, crescimento, reprodução, morte.

Assim sendo, neste mesmo contexto, foram realizadas atividades relacionadas com o jardim da sala, e com o tema em questão, tais como a observação dos animais que vivem ao redor das plantas do jardim, abordagem à utilidade das plantas, abordagem aos vários tipos de plantas, bem como os seus constituintes (raiz, caule, flor, fruto, folha), produtos/ alimentos provenientes das plantas e da natureza, análise das plantas naturais/ endémicas da nossa ilha, reconhecendo os fatores físicos que estariam relacionados com o jardim e no geral com o bom funcionamento de um ecossistema (sol, chuva/ água, nutrientes, terra), analisando, ainda, os cheiros das plantas, e montando experiências. Estas foram, de facto, algumas das atividades que desenvolvi no âmbito deste projeto, contudo não foram esquecidas as outras áreas de conteúdo previstas nas orientações curriculares para o pré-escolar, a par destas atividades foram desenvolvidas outras atividades interdisciplinares como a abordagem a outros temas da matemática, da linguagem e das restantes expressões.

No fim do estágio, foi montada uma exposição final, relativamente ao projeto desenvolvido na sala durante o tempo de prática na sala das Borboletas, que foi partilhada com os pais e a restante comunidade escolar. O objetivo foi a fomentação de valores e competências importantes nas nossas crianças tais como o sentido de responsabilidade

peçoal e social, o gosto e o respeito pela natureza e pelo meio ambiente, ao mesmo tempo que se trabalhavam áreas de conteúdo que estão contempladas no currículo do pré-escolar, ajudando as crianças a desenvolver um projeto que, certamente, seria o primeiro de muitos ao longo das suas vidas.

3.1.4.1. Da observação à investigação-ação.

O específico grupo de crianças com as quais desenvolvi minha prática pedagógica constituía-se por crianças do pré-escolar que apresentavam alguma dificuldade em partilhar os materiais e brinquedos com outras crianças, constituindo esta, portanto, uma área em que seria necessário desenvolver algumas competências com elas. Também, naturalmente, tratava-se de um grupo heterogéneo com uma criança que apresentava NEE, e em que todas as outras apresentavam diferentes níveis de capacidades e diferentes ritmos de aprendizagem.

Com efeito, decidi após observação, desenvolver o projeto de Investigação-Ação relacionado com a diferenciação pedagógica. A fomentação do trabalho colaborativo entre as crianças, também foi um aspeto integrante deste projeto, visto que esta constante interação promove o desenvolvimento de diversas competências sociais e cognitivas das crianças. Assim, devido à importância que as interações das crianças apresentam para o seu desenvolvimento, a escola acaba por ficar responsável por promover atividades em que as crianças possam interagir umas com as outras, pois as suas interações decrescem cada vez mais, sejam estas com familiares, sejam com outras crianças (Lopes & Silva, 2008).

Pretendi, portanto, compreender a justificação do facto de que as crianças mais novas apresentavam muita dificuldade relativamente à partilha de materiais e de outros objetos, apresentando quase sempre preferência por realizar as atividades de forma individual. Quis ainda, como futura professora e educadora, conhecer de um modo mais aprofundado as vantagens que a aprendizagem cooperativa apresenta, para que, desta forma, pudesse ficar a par de uma outra estratégia de ensino, o que é fundamental nesta profissão. Escusado será explicitar o porque de se falar em pedagogia diferenciada quando nos debruçamos sob um grupo completamente heterogéneo de crianças. Talvez até possa parecer confuso e contraditório juntar na investigação-ação a diferenciação e o cooperativismo, mas é relativamente simples entender o porque desta minha abordagem.

Ora se cada criança é única, com diferentes ritmos, diferentes conhecimentos e diferentes dificuldades, logo não se pode esperar que a mesma maneira de abordar os temas seja viável para todas. Por outro lado, a cooperação entre crianças do mesmo grupo irá só por si tornar pessoal esta mesma diferenciação, no sentido em que vem promover a inclusão de todas e de cada uma criança num grupo, ao mesmo tempo que irá “preenche-la” com tudo aquilo que ela necessita para aprender e ser feliz, possibilitando, igualmente, o aproveitamento das suas potencialidades e ajudando-a nas suas dificuldades. Neste contexto insere-se, ainda, a importância da exploração da inteligência emocional no reconhecimento, tanto do educador como da criança, das suas próprias emoções que, por sua vez, permitem a compreensão das suas verdadeiras necessidades.

Na sociedade atual torna-se cada vez mais notório a valorização do “eu” em prol do conceito do grupo. Nesta linha de pensamento, Nunes et al. (2010) refere que a nossa sociedade promove a adoção de um sentimento individualista, incentivando a prática de competições entre os indivíduos nos mais diversos contextos. A educação e a sociedade partilham uma relação de dependência mútua, pois a educação intervém na sociedade e vice-versa, interdependência esta que é defendida por Dewey (1963), pois, segundo este autor, *para viverem em sociedade, os indivíduos necessitavam de experienciar os processos democráticos na escola e no interior dos grupos-turma, verdadeiros microcosmos da vida em sociedade* (citado por Bessa & Fontaine, 2002, p.47).

Tendo isto em conta, é importante promover nas crianças o espírito do trabalho colaborativo, uma vez que, como anteriormente referido, esta metodologia permite desenvolver as competências sociais e cognitivas das crianças. Com efeito, segundo Bessa & Fontaine (2002), a aprendizagem cooperativa tem como base a realização de atividades em grupos, de modo a que cada grupo seja heterogéneo, algo que se torna fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Esta metodologia conduz à aquisição de atitudes mais benéficas relativamente aos outros indivíduos, na medida em que promove o diálogo entre as crianças (Johnson & Johnson, 1994, citados por Bessa & Fontaine, 2002).

Nesta linha de pensamento, para que uma atividade seja considerada como cooperativa, Johnson & Johnson (1989) & Holubec (1993), defendem que esta deve apresentar várias características, entre as quais salientam-se as seguintes: interdependência positiva (dependência que se verifica entre os elementos do grupo: as crianças devem aprender a partilhar o material, assim como aguardar pela sua vez de o

utilizar.), promover o sentido de responsabilidade, possibilitar a interação entre as crianças e desenvolver capacidades sociais (citados por Lopes & Silva, 2008).

Existem muitos autores que defendem a aprendizagem cooperativa como uma metodologia no processo de ensino-aprendizagem, como é o caso de Vigotsky. Este mesmo autor defende que as práticas desenvolvidas em grupo promovem diversas aprendizagens benéficas que não podem ser adquiridas em contextos de atividades individualizadas, uma vez que *a constituição dos sujeitos, assim como seu aprendizado e seus processos de pensamento (...), ocorrem mediados pela relação com outras pessoas* (Vigotsky, 1989, citado por Damiani, s.d, p.215). Assim, este autor refere que quando as crianças realizam tarefas com outros pares, se estes ocorrerem dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal, aprendem muito mais do que se realizassem a mesma tarefa de forma individualizada, pois constroem o seu próprio conhecimento através da interação com os seus pares (Vygotsky, 1998, citado por Rodrigues, 2012).

Relativamente às crianças que frequentam o pré-escolar, para que seja possível realizar atividades colaborativas, é importante que o educador tenha em conta que existem algumas características que inibem esta prática, e outras que favorecem a mesma. Deste modo, Lopes & Silva (2008) referem estas mesmas características, das quais, como fatores inibidores salientam-se o egocentrismo (as crianças do pré-escolar ainda não apresentam um desenvolvimento total de determinadas aptidões cognitivas responsáveis por facilitarem a interação com os pares. Devido a isto, as crianças não conseguem compreender a perspetiva dos outros, por atribuírem muito mais valor a si mesmas.). Por outro lado, em relação aos fatores favoráveis, salienta-se a curiosidade (na faixa etária em questão, as crianças apresentam muita curiosidade sobre tudo o que as rodeia, querendo saber sempre mais. Assim, esta característica pode ser aproveitada para realizar atividades colaborativas). A realização de práticas colaborativas entre as crianças apresenta diversas vantagens, as quais são referidas por Coll Salvador (1994) e por Colaço (2004). Assim, o trabalho colaborativo promove, entre outros aspetos, a socialização, na medida em que as crianças desenvolvem as capacidades de comunicação e de coexistência; o aumento do nível de controlo sob os comportamentos violentos; um melhor ajustamento às regras que se encontram em vigor e uma subvalorização do “eu” em relação ao grupo (citados por Damiani, 2008).

3.1.4.2.A formulação da mais importante questão de todas: a da investigação-ação.

Tal como referido anteriormente, no decorrer da minha prática pedagógica realizada na valência de Educação de Infância, mais precisamente durante as duas semanas de observação, deparei-me com alguns problemas relativamente à partilha de materiais entre as crianças, problemas na sua interação em grupo e a verificação de grandes diferenças de ritmos de aprendizagem. Crianças com diferentes potencialidades e diferentes áreas de interesse, e conseqüentemente diferentes dificuldades, o que me levou a refletir sobre o seguinte: «Se todas as crianças são diferentes, se aprendem de maneira diferente porque possuem diferentes níveis de capacidades, se em grupos “estandardizados” estão integrados alunos com dificuldades de aprendizagem específica ou até necessidades educativas especiais, por que razão o educador/ professor deve continuar as mesmas estratégias para todas elas?».

Visto que as situações supracitadas atormentaram um pouco a minha observação, e que é extremamente importante que as crianças sejam seres sociais e que respeitem as opiniões e interesses dos outros, e sobretudo que a escola seja capaz de ajudá-las a crescer, adaptando-se a elas e àquilo que têm de melhor, combatendo as suas dificuldades, a Questão-Problema desenvolvida para este projeto de Investigação-Ação foi a seguinte:

- Que estratégias podem ser utilizadas num grupo de crianças com diferentes níveis de capacidades/ ritmos de aprendizagem, que ao mesmo tempo promovam a co-operação entre as mesmas?

Deste modo, uma vez que as competências necessárias para trabalhar em grupo são fundamentais para que as crianças sejam capazes de partilhar os materiais com os outros, decidi começar a estimulá-las neste sentido, de forma a diminuir esta problemática.

3.1.4.3.As estratégias de intervenção desenvolvidas e atividades propostas.

Como resposta à “problemática” encontrada, defini algumas estratégias, que foram depois colocadas em prática, efetivamente.

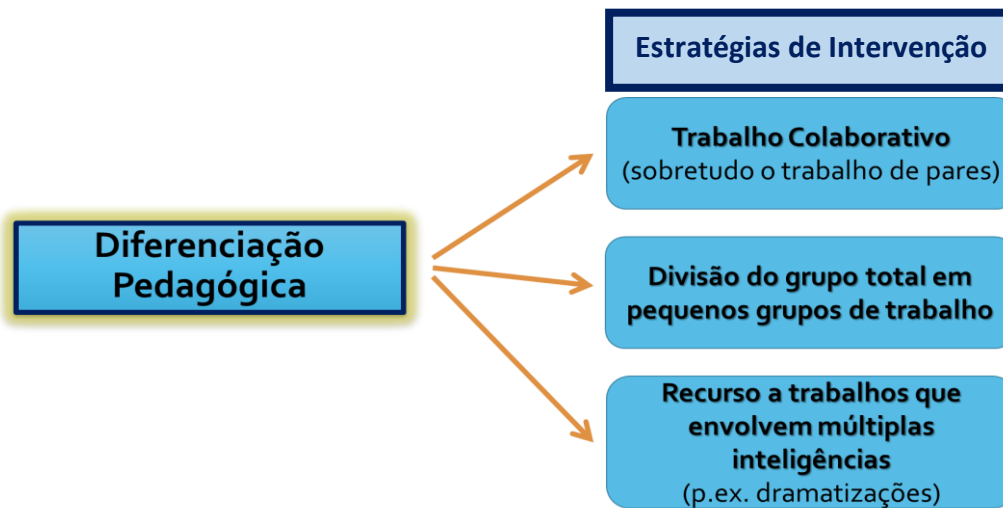


Figura 6. Estratégias de Intervenção definidas para o grupo de Crianças da Sala das Borboletas.

Optei por colocar estas estratégias em prática, tendo em conta que as crianças que frequentam o pré-escolar apresentam características diferentes das crianças que frequentam o primeiro ciclo do ensino básico. Chambres et al. (1997) referem que as estratégias para promover a aprendizagem cooperativa nas crianças do pré-escolar, não devem ser as mesmas que são utilizadas com as crianças do primeiro ciclo (citados por Lopes e Silva, 2008). Consequentemente, considero que as estratégias referidas serão as mais adequadas para desenvolver as capacidades de trabalho colaborativo no grupo de crianças em questão. Apesar de Piaget (1924) defender que as crianças mais novas não apresentam capacidades para compreender o que significa ouvir e respeitar “o outro”, nem, deste modo, fazer parte de uma atividade que envolva o trabalho cooperativo, Parten (1932), por sua vez, afirma que a partir dos dois anos de idade as crianças começam a desenvolver as aptidões necessárias para participar nas atividades cooperativas (citados por Lopes e Silva, 2008).

Com efeito, a importância do trabalho colaborativa no pré-escolar tem vindo a crescer. Nesta linha de pensamento, para Nunes et al. (2010), torna-se importante promover a prática de trabalho colaborativo na valência do pré-escolar, pois a realização deste tipo de atividades é fundamental para apelar ao desenvolvimento do espírito criativo, ao respeito pelos outros e ao sentido de companheirismo, o que possibilita o alcance de aprendizagens significativas. Este mesmo autor refere ainda que algumas das estratégias para promover práticas colaborativas das crianças passam por dividir tarefas e responsabilidades e por demonstrar respeito pelos colegas. Esta divisão possibilita que as

crianças se vão consciencializando, progressivamente, de que todos os elementos do grupo são importantes para que este funcione, começando a compreender a importância do trabalho colaborativo. Assim, a partir destas práticas, os conceitos anteriormente referidos vão sendo adquiridos pelas crianças e vão acompanhando o seu desenvolvimento cognitivo.

Azmitia (1998), citado por Folque, (2012), é um dos autores que apela à importância da realização de trabalhos cooperativos no pré-escolar, defendendo que, ao seguir esta metodologia, as crianças sofrem uma influência positiva por parte dos seus pares relativamente à aquisição e reformulação do conhecimento de várias formas, nomeadamente a partir da motivação entre as próprias crianças para realizar atividades mais complexas.

Relativamente ao papel que o educador desempenha durante a realização de atividades colaborativas, este reveste-se de grande importância na medida em que devem encorajar as crianças para resolverem situações problemáticas em grupo, gerindo o grupo e promovendo a participação de todas as crianças (Amante, 2004, citado por Folque, 2012). A defesa desta importância do educador é também partilhada por Wood & Wood (1983), os quais defendem que as crianças que frequentam o pré-escolar desenvolvem a sua capacidade comunicativa e social em contextos que não são muito controlados pelo educador/professor (citados por Folque, 2012).

Em suma, de acordo com Lopes e Silva (2008), torna-se imperativo modificar a metodologia que se encontra em vigor nas escolas, as quais promovem o individualismo. Falar de pedagogia diferenciada não significa, de todo, isolar a criança à sua imagem só porque a proposta é olhar para ela de uma forma individual. Esta individualização é positiva e irá permitir à criança autoconhecer-se e ser aceite num grupo, se usada a cooperação como estratégia da diferenciação. É fundamental que desde muito cedo as crianças desenvolvam as competências necessárias para a realização de atividades que envolvam o trabalho colaborativo, uma vez que a cooperação entre pares apresenta extrema importância no desenvolvimento das competências sociais e cognitivas das crianças, as quais são essenciais para uma construção harmoniosa e completa da criança enquanto cidadão ativo na sociedade. A cooperação entre as crianças pode e deve ser inserida numa lógica de diferenciação.

3.1.4.4.a) “As nossas abóboras”.

✓ Atividades plásticas de preparação para o Halloween.

Desde a definição do projeto de atividades a realizar com este grupo de crianças, como anteriormente explicado, aquando da observação do grupo e diálogo com a educadora cooperante, nomeadamente com a temática da Natureza, tentei que todas as atividades propostas fizessem sentido e estivessem contextualizadas ou com ligação a este mesmo tema. Assim sendo, uma das primeiras atividades ligadas, mesmo que indiretamente, ao tema da natureza, numa lógica de diferenciação pré-escolar e que utilizou como estratégia principal a cooperação entre as crianças, foi a preparação da festividade do Dia das Bruxas, através da realização de atividades plásticas com técnicas diferenciadas e com recurso a divisão do grande em pequenos grupos de experimentação.

Começou-se por fazer a reunião do grupo de crianças no tapete e, após ser conseguido o silêncio, eu, que neste caso assumia o papel da educadora, iniciei um diálogo relacionado com a tradição do Halloween (dia da Bruxas), as suas celebrações e os motivos de comemoração. A ideia era sempre criar uma base de conversação para que, posteriormente, as crianças pudessem guiar o diálogo, exprimindo-se livremente, ou seja criar motivação para dar início às atividades. Considero a motivação, o elemento fulcral em qualquer estratégia pedagógica.

Perguntei, então, qual o elemento da Natureza que é o símbolo mais carismático do dia das Bruxas. Todas as crianças responderam energeticamente, a abóbora! Falámos sobre a abóbora como espécie de planta, as suas características e as crianças partilharam histórias pessoais sobre o que conhecem de «abóbora». Posto isto, perguntei às crianças o que elas sabiam em relação a esta festividade e cada uma teve a sua oportunidade de falar e de expressar-se em relação ao tema, isto faz com que as mesmas se envolvam de uma forma mais significativa com as propostas.

Após todo este importante diálogo que contextualizou a atividade para a criança (o importante não é contextualizar a atividade para nós educadores, isso já está implícito na nossa intencionalidade; importante é que faça sentido para a criança), as crianças sentaram-se gradualmente nas mesas e foi distribuída uma cartolina com uma abóbora desenhada para que as crianças pudessem decorar cada abóbora a seu gosto.

A sala foi previamente preparada para a realização desta atividade: foram divididas as mesas e organizados “cantinhos” com diferentes materiais, por exemplo uma

mesa continha potes com pincéis e tintas de várias cores; outra mesa continha potes com cola e purpurinas de várias cores; outra mesa com massas secas alimentares e cola, para que as crianças pudessem utilizar na decoração da sua abóbora, de forma diferente; uma outra mesa com pedaços de papel e recortes, ou seja diferentes técnicas plásticas de decoração do trabalho proposto. As crianças organizaram-se em pequenos grupos de trabalho (correspondentes a cada uma das diferentes mesas com diferentes técnicas), de acordo com a técnica que mais lhes interessava. Deste modo, cada criança teve a oportunidade de decorar a sua abóbora à sua maneira, mas variando em diferentes grupos, experimentando diferentes maneiras de fazer, convivendo com as maneiras de fazer das outras crianças. Era dada, também, a possibilidade de que as crianças mudassem de grupo, de forma a experimentarem uma outra técnica plástica, ou seja a mesma criança podia pintar, colar papeis e massas, recortar e colocar purpurinas na sua abóbora, se assim desejasse.



Figura 7. Dinâmica de grupo na decoração das abóboras de Halloween.



Figura 8. Decoração das abóboras de Halloween com diferentes materiais.

Além de esta ser uma atividade para desenvolvimento de competências técnicas e de motricidade, foi sobretudo uma atividade de desenvolvimento de competências sociais, de cooperação entre crianças do mesmo pequeno grupo e de grupos diferentes, promovendo a interajuda e a satisfação pessoal que advém disso, ao mesmo tempo que foi possibilitada a oportunidade de cada um fazer aquilo que mais gosta e que tem maior facilidade, pintar ou colar ou cortar, contactando com aquilo em que têm maior dificuldade (pois ao observarem um colega recortar vão querer tentar, mesmo que apresentem dificuldade), trata-se pois de um ciclo de experimentação e de crescimento.

Considero ter sido uma atividade bem organizada e bem-sucedida. Todas as crianças foram participativas e pude observar que estavam realmente motivadas e divertidas. Trocavam impressões entre si, partilhavam os seus trabalhos com os colegas, ajudavam-se uns aos outros, experimentaram diferentes maneiras de fazer e os resultados foram tudo aquilo que podiam ser: criativos e únicos, expressando a essência de cada uma das crianças. Após a realização desta tarefa, todos os trabalhos foram utilizados na decoração de um placar alusivo ao Halloween, que, posteriormente, foi dado a conhecer aos pais.



Figura 9. Exposição das abóboras e trabalhos de Halloween das crianças da Sala das Borboletas na sala.

3.1.4.3. b) “A Natureza num jardim”.

✓ **Construção de uma horta pedagógica.**

Com o objetivo de promover atividades diferenciadas às crianças do grupo da sala das borboletas, e sempre visando o trabalho colaborativo, no projeto “A Natureza num jardim” inicialmente definido, surgiu a ideia da criação de uma horta pedagógica. As instalações da escola não possuíam nenhum jardim para cultivo nem grandes possibilidades para a formação de hortas por isso pensei em alternativas para desenvolver

com as crianças. Considerei que a construção de um jardim seria algo extremamente interessante para fazer com as crianças, o que iria possibilitar a exploração de inúmeras competências e a realização de diversas atividades, não só de construção da horta em si, de plantação e, posteriormente, de manutenção, como também de exploração de outras variadas atividades partindo deste feito como motivação.

Ao construir algo com as suas próprias mãos, a criança está a transformar o seu conhecimento em algo concreto e significativo, modificando o seu ser, logo, parti do pressuposto que todo este trabalho de criação viria possibilitar inúmeras vias de desenvolvimento para as crianças, e assim foi. Falámos sobre a construção de um jardim/horta pedagógica com vários tipos de plantas, evidenciando quais iriam ser as etapas e as fases de jardinagem. É importante salientar que a construção da horta pedagógica consistiu numa sucessão de atividades planificadas ao longo de vários dias.

Orientei o grupo no sentido de os fazer perceber quais seriam os objetivos do desenvolvimento deste projeto, evidenciando a grande responsabilidade que cada criança teria na manutenção e cuidado do jardim, diariamente. Naturalmente, todos eles ficaram empolgadíssimos com a ideia e colocaram logo diversas questões. Todos quiseram falar um pouco sobre os seus jardins, sobre jardins que conhecem e sobre a importância das plantas no nosso planeta. Observei a sua motivação e senti-me realmente feliz.

As crianças começaram, então, a refletir sobre algumas importantes questões de partida:

- ❖ *Como iremos construir uma horta/ jardim, se não temos um terreno próprio?*
- ❖ *Que materiais poderemos usar?*
- ❖ *Que tipo de plantas iremos cultivar?*
- ❖ *Como se cultivam estas plantas?*

Conversámos sobre o assunto durante alguns momentos e as crianças expressaram as suas ideias. Seguidamente passou-se à construção de alguns materiais que serviram como recipientes/ vasos para o cultivo das plantações. As crianças organizaram-se em pequenos grupos que trabalharam com diferentes materiais e executaram diferentes tarefas. Foram utilizados garrações de 5l e garrafas de plástico de água vazias; latas usadas de conservas em metal; vasos de plástico; copos de iogurte; tabuleiros de plástico e metal; caixas de madeira e cestos, para criar os vasos de plantação. Foram feitos pequenos furos nas suas bases a fim de deixar passar a água e depois as crianças puderam decorar estes

mesmos vasos à sua maneira. Algumas crianças pintaram os recipientes com uma mistura de cola branca e tinta, outras crianças utilizaram cola branca e pequenos bocados de papel seda.



Figura 10. Construção e decoração dos vasos para a horta pedagógica.

No dia seguinte à construção dos recipientes por parte das crianças, prosseguimos para a escolha das sementes e plantas para cultivo no nosso jardim, abordando as características de cada uma delas e o seu método de cultivo. Algumas crianças trouxeram sementes de casa e, assim sendo, partilharam no grupo como é que as iríamos plantar. Enquanto explicavam, todas as outras crianças escutavam atentamente, depois dialogavam entre si, motivadas e desejosas por começar. Falaram sobre o ciclo de vida das plantas, mais concretamente sobre qual será o progresso das plantas a partir do momento da sua plantação no jardim: «O que se espera que aconteça?».

Após a seleção das espécies, seguiu-se a plantação das mesmas nos vasos. Utilizámos substrato próprio e as crianças, divididas em grupos, puderam colocar as sementes na terra, com a minha ajuda e com a ajuda da técnica auxiliar.



Figura 11. Plantação de sementes e plantas nos vasos para construção da horta pedagógica.



Figura 12. Plantação de sementes e plantas nos vasos para construção da horta pedagógica.

Depois de plantarmos as plantas e sementes nos respectivos vasos, passámos à identificação das mesmas através de etiquetas. Assim, as crianças ficavam a saber a que vaso correspondia cada uma das espécies quando as estivessem a regar (pois em algumas apenas se conseguia ver o substrato), e assim o nosso jardim nasceu!

Até ao final da minha prática pedagógica, em dezembro, todos os dias eram atribuídas às crianças diversas tarefas e responsabilidades para com o seu jardim. Regavam, observavam o crescimento e qualquer anomalia. A manutenção do jardim ficava à responsabilidade das crianças. Este foi um trabalho de continuidade que foi prolongando-se mesmo após o fim do meu estágio, pela educadora regente.



Figura 13. Espaços da Horta Pedagógica da Sala das Borboletas.

Arrisco afirmar que, ao longo de todo o meu percurso acadêmico e pessoal, esta foi a atividade mais bem-sucedida que tive a oportunidade de colocar em prática, não só pelo grau de motivação e curiosidade que fui capaz de despertar nas crianças, como pela visível aprendizagem de cada uma das crianças nos seus diferentes ritmos, trabalhando em cooperação com os colegas num projeto conjunto, mas que se apresentou como parte de cada uma delas. Este tipo de atividades é de extrema importância para o desenvolvimento infantil porque desperta aquilo que faz crescer a criança: a sua curiosidade. São este tipo de atividades que nos dão a nós, educadores, margem de manobra para a utilização de estratégias diferenciadas, porque a criança é única desde o momento em que nasce, não só quando ingressa no 1º ciclo. A diferenciação pedagógica pode e deve fazer parte do pré-escolar, não de uma forma pura e estruturada, mas de uma forma subtil que obtenha o bem da criança. O meu conselho é que se tente sempre despertar a curiosidade na criança e que nunca nos esqueçamos que o elemento mais básico é o mais importante: a motivação. É dela que devem partir todas as atividades. Assim, as palavras-chave que resumem esta sequência de atividades são a diferenciação de atividades adaptadas às crianças, numa lógica estratégica cooperativa, sobretudo que fomente a curiosidade, gerando a motivação.

3.1.4.3. c) “Gincana da Reciclagem”.

A análise das planificações de 24 e 25 de novembro de 2014, relacionadas com a reciclagem (em que as crianças aprenderam as diferentes cores dos ecopontos e a correta separação dos materiais através de tarefas práticas) e com a preservação do meio ambiente, permite a compreensão do objetivo final das mesmas, nomeadamente a realização de uma “Gincana da Reciclagem”. Sempre na lógica do tema da natureza, esta gincana veio consolidar os conteúdos trabalhados anteriormente com as crianças da sala das borboletas, ao mesmo tempo que lhes proporcionou algum tempo de diversão.

Esta atividade consistia, portanto, na realização de um circuito (gincana), juntamente com a sala verde (onde estava a estagiar a minha colega de mestrado Sara Ferreira), relacionado com a valorização do meio ambiente, mais concretamente com a reciclagem. Juntas, planificámos e elaborámos um circuito com várias estações e jogos para as crianças de ambas as salas, sempre com o intuito de lhes proporcionar uma aprendizagem mais significativa, de forma lúdica, integrando uma atividade de intervenção na comunidade escolar. Este circuito teve lugar no pátio da escola e incluiu

atividades motoras, resposta a perguntas relacionadas com a reciclagem, culminando na correta colocação de diversos materiais no respetivo ecoponto.

Começámos, eu e a minha colega Sara, por montar as diferentes “estações” para o jogo e seguidamente formámos grupos de seis crianças das duas salas (a sala verde e a sala das borboletas juntaram-se), e definimos que cada uma das educadoras ficaria num dos diferentes pontos de passagem das crianças, contando com a ajuda das educadoras cooperantes. Falámos com as crianças acerca das regras do jogo e indicámos pistas a cada grupo para ajudá-los a responderem acertadamente às perguntas numa das fases da gincana.



Figura 14. Crianças da Sala das Borboletas e da Sala Verde a participar em algumas das etapas da “Gincana da Reciclagem”.



Figura 15. Ecoponto: Etapa final da Gincana.

As crianças tinham de executar alguns exercícios de expressão motora até chegarem ao próximo ponto de passagem, onde tinham de responder a perguntas. Saíam então, desta “estação” através de um outro exercício (por exemplo saltar), até à próxima estação e assim sucessivamente. A prova final consistia em separar materiais e colocá-los nos respetivos ecopontos. O jogo só terminou quando todas as equipas completaram o circuito de atividades.

Enquanto os nossos dois grupos de crianças estavam a jogar, outras crianças de outros grupos de pré-escolar estavam a observar e tiveram, no fim, oportunidade de também participar nesta atividade enriquecedora. Assim, através de uma atividade diferente mas simples, juntaram-se todas as crianças dos diferentes grupos de pré-escolar do Anexo da Azinhaga da EB1/PE da Nazaré, potencializando a socialização de toda a comunidade escolar através da cooperação, ao mesmo tempo que cada aluno (que se encontrava inserido numa equipa) teve a possibilidade de mostrar as suas capacidades pessoais ao serviço do grupo, ajudando os alunos com maiores dificuldades, ou seja numa pequena dinâmica, esta atividade evidenciou diferenciação pedagógica nas diferentes tarefas propostas e a cooperação entre as crianças.

3.1.4.3. d) “O natal também é Natureza”.

✓ Atividades de preparação para o Natal.

Numa fase mais avançada da minha prática pedagógica em contexto pré-escolar, em dezembro de 2014 e muito próximo do fim da minha época de estágio nesta vertente, tive a oportunidade de desenvolver algumas atividades relacionadas com a época anual que as crianças mais adoram: o Natal. Tal como tenho vindo a vincar, tive o cuidado de relacionar todas as atividades desenvolvidas com o tema da natureza e estas não foram exceção. Desde a plantação do trigo de natal para enfeitar o presépio, à aprendizagem de uma música de natal, passando pela elaboração de pequenas árvores de natal decoradas a partir de pinhas, todas as atividades natalícias foram pensadas numa perspetiva de cooperação entre as crianças e de ligação com o projeto que vinha sendo desenvolvido.

Primeiramente, eu e as crianças, em conjunto com a educadora cooperante, escolhemos uma música de Natal para que o grupo da sala das borboletas pudesse apresentar na festa de final de período, ou seja, na festa de Natal. Note-se que todas as salas ficaram responsáveis pela escolha de uma música diferente, e pela preparação da mesma, para posteriormente partilhar com a restante comunidade escolar. No nosso caso,

acabámos por escolher a canção “Broas de Mel”. Numa primeira fase, orientei as crianças para o ensaio da canção de natal, sendo que esta começou por ser cantada do início ao fim, com suporte musical, para que as crianças começassem a ficar com a noção do tempo e das partes que compõem a música, seguindo as normas da didática musical. As crianças cantaram a música, mimando-a, ao mesmo tempo que iam reconhecendo as diferentes partes da música, bem como a sua duração. Naturalmente aprender uma música de uma só vez não é tarefa fácil e eu tive de cantar a canção “Broas de mel” com as crianças, dizendo frase a frase, melodicamente, para que estas fossem repetindo e interiorizando.

Fomos ensaiando esta música até ao dia do espetáculo, aprendendo melhor a melodia e os gestos que todos tínhamos de fazer e, no dia da festa, as crianças estavam bem preparadas e foram capazes de cantar quase sem orientação. Foi muito bonito e correu bem pois respeitámos todos os passos para a aprendizagem de uma música.

Numa segunda fase das atividades de preparação para o Natal, as crianças dialogaram sobre a tradição madeirense de se colocar pequenos vasos de trigo no presépio para o enfeitar, explorando as suas vivências e experiências e após toda esta contextualização, as mesmas colocaram as sementes de trigo a demolhar na água, para posteriormente serem colocadas nos respetivos frascos onde foram plantadas e mais tarde, realmente usadas no presépio da escola.



Figura 16. Espetáculo de Natal e Canto da música “Broas de Mel”.

Uma outra atividade levada a cabo nesta temática natalícia, já na área da expressão plástica, foi a elaboração de pequenas árvores de natal e a sua decoração. Para a realização deste trabalho utilizámos pinhas secas, que iriam exatamente, representar as árvores de natal. A cada criança foi dada uma pinha e, sentadas em grupo, pintaram a sua pinha de verde e posteriormente passaram à sua decoração livre, utilizando materiais como

purpurinas e papéis (por exemplo, foi dada a ideia de fazerem pequenas “bolinhas” de papel crepe para colar na pinha representando as bolas de natal).



Figura 17. Construção de Árvores de Natal com recurso a pinhas.

Este tipo de abordagem organizativa que aglutina várias atividades e tarefas relacionadas com uma temática, por exemplo neste caso, o natal (e que se insere, ainda, no projeto “A Natureza num Jardim”), revelou ser bastante positivo aquando da minha prática pedagógica no pré-escolar, uma vez que me permitiu não só colocar em prática as estratégias que eu havia referenciado no projeto de investigação-ação, mas também que me permitiu proporcionar às crianças do grupo oportunidades de trabalharem em cooperação com os seus colegas, desenvolvendo tarefas interdisciplinares mas que seguiram um fio condutor, ou seja, uma lógica intencional.

3.1.5 Reflexão Crítica ao projeto de Investigação-Ação e à prática pedagógica em contexto de Pré-escolar.

No primeiro semestre do ano letivo de 2014/2015, tive a oportunidade de realizar o meu estágio pedagógico na valência de pré-escolar e, assim sendo, o estágio foi desenvolvido na Escola Básica do 1º ciclo com Pré-Escolar da Nazaré, no Anexo da Azinhaga da Nazaré, mais precisamente com a Sala das Borboletas (Educadora Carmencita Rodrigues), sob orientação científica da professora Doutora Gorete Pereira, da Universidade da Madeira.

Ao longo do meu estágio pedagógico na valência de Pré-Escolar, no edifício anexo da escola da Nazaré (Azinhaga), tive a oportunidade de começar a integrar-me num contexto educacional ao qual eu não estava habituada. Foram duas semanas de observação

(sempre participante) que acima de tudo, permitiram que eu pudesse formar a minha própria visão dos factos, bem como permitiram-me perceber os pontos fortes e os pontos fracos de cada uma das crianças com as quais viria a conviver, de modo a tornar, também, mais fácil o contacto direto e a posterior execução de atividades como futura educadora. A sala na qual estive “inserida” era uma sala de crianças finalistas, que no ano seguinte iriam ingressar no primeiro ciclo. Desta sala faziam parte um grupo composto por 18 crianças, sendo que duas delas estavam apontadas com necessidades educativas especiais. Ambas as crianças tinham já seis anos e poderiam ter ingressado no 1º Ciclo, contudo a educadora, em conjunto com os pais concordaram que o melhor para estas duas crianças seria que ficassem mais um ano no pré-escolar.

Tratava-se, no geral, de um grupo calmo a nível de comportamento, sem grandes problemas, apenas as questões quotidianas naturais para um grupo de crianças nestas idades e ainda a questão do individualismo e falta de cooperação.

Considero ter sido uma experiência muito enriquecedora, na medida em que me permitiu estar mais perto daquele que será, possivelmente, o meu futuro profissional. Um outro aspeto que saliento a importância e que foi, sem dúvida, uma das mais-valias deste estágio, foi a oportunidade de lidar e de estar com crianças com NEE, sobretudo com um menino autista, ao qual dediquei grande parte da minha atenção, pois considerei esta como uma experiência a aproveitar e que fez despertar em mim o gosto pela área da educação especial. Observei os comportamentos, a maneira como as educadoras lidavam com estas crianças e, sobretudo, estratégias para a prática pedagógica. Devo referir que me senti muito feliz, sobretudo, por ter estado a orientar crianças especiais, concretamente o menino apresentava uma PEA, e o mais surpreendente é que, de um modo geral, consegui integrá-lo em todas as atividades que planeiei. Pensei que iria ser muito complicado, mas aprendi imenso e todas as crianças realizaram as tarefas solicitadas, independentemente do nível de desenvolvimento e/ ou competências. Considero-me uma sortuda por ter tido a oportunidade de lidar com situações desafiadoras, o que já previa desde a elaboração do projeto de investigação-ação para este grupo de crianças.

Acredito que este estágio pedagógico não foi uma avaliação de conhecimentos ou um teste de capacidades, vejo-o apenas como uma oportunidade de aprendizagem, que me permitiu colocar em prática toda a bagagem que a licenciatura em Educação Básica e que o mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo me ofereceram, e acho que é algo muito positivo podermos crescer e aprender através da tentativa-erro. Toda a comunidade educativa foi muito acolhedora, em especial a minha educadora cooperante,

que me ensinou imenso através da prática e que se afirmou como um modelo que levarei sempre comigo.

Naturalmente, ao longo deste processo de aprendizagem surgiram algumas questões, que com grande convicção tentei responder, aperfeiçoando o meu conhecimento. Aproveitei esta etapa para inovar e colocar estratégias e atividades em prática que visavam contribuir para um melhor desenvolvimento das crianças e posso confessar que me senti muito motivada. Devo, contudo, confessar que inicialmente estava um pouco receosa em relação ao pré-escolar. Quando me candidatei à licenciatura em Educação Básica e posteriormente a este mestrado em Educação pré-escolar e ensino do 1º Ciclo, pretendia dar aulas, ou seja, ser professora e a área da educação pré-escolar não era propriamente o meu ponto forte, se tivesse de escolher, admito que iria dar preferência ao 1º ciclo, mas, felizmente, esta foi uma boa experiência, deveras enriquecedora e que me mostrou as potencialidades de estar com grupos de crianças mais pequenas, em contexto pré-escolar.

A minha maior dificuldade foi, inicialmente, preparar o meu próprio modelo de planificação, pois eu sentia-me mais direcionada para o 1º ciclo (durante a licenciatura), sendo desafiante realizá-la de acordo com as normas específicas desta área. Pensar em atividades não foi difícil, a verdade é que tenho tido a oportunidade de conviver com pessoas que mostram grande interesse na vertente do pré-escolar, sendo que me dirigi a estas para que me apoiassem e me concedessem alguma ajuda. Nesta fase também a Educadora Cooperante Carmencita Rodrigues forneceu e continuou, sempre, a fornecer um grande apoio e ajuda construtiva. Senti-me um peixe fora de água, mas, aos poucos, as coisas foram melhorando. Penso ser normal ter aquele receio que as coisas não corram de acordo com a nossa planificação, mas a minha maior preocupação foi: «Será que sou capaz de orientar, sozinha, um grupo de crianças?».

Para começar eu e a minha educadora cooperante debatemos ideias e dialogámos, e chegámos à conclusão que seria melhor que eu me afastasse o mais possível do tradicional e de temas que todos os anos se tornam repetitivos, pois são abordados vezes sem conta nas nossas escolas, daí a ideia de planificar em torno de um tema geral e representativo, um projeto. A meu ver, e no geral, considero que as atividades planeadas correram bem e de acordo com o esperado, as crianças estavam motivadas e interessadas e foi relativamente fácil geri-las. A maior dificuldade que senti foi em gerir os tempos e adequar as atividades às rotinas normais do dia-a-dia e controlar o grupo, mas penso que, com o passar do tempo, são aspetos que se melhoram. As minhas maiores preocupações

foram a organização e planificação de atividades enriquecedoras e que promovessem o trabalho colaborativo numa perspetiva construtivista, tendo o cuidado de não me limitar a planear atividades demasiado básicas e simples. Foi, por vezes, difícil controlar o grupo, pois estavam tão entusiasmados que faziam barulho e colocavam-se todos em redor dos objetos usados em determinada atividade.

Este projeto de investigação-ação que desenvolvi ao longo do meu estágio em pré-escolar, permitiu-me refletir sobre a temática das dificuldades de aprendizagem específicas e necessidades educativas especiais, bem como problemas de partilha e falta de cooperação, cada vez mais presentes nos grupos de crianças “regulares”, e da necessidade do educador recorrer a uma pedagogia diferenciada como solução a estes problemas. Contudo, refletir não é necessariamente concluir, e, dado que esta investigação se desenrolou ao longo de relativamente pouco tempo e apenas numa pequena amostra que simboliza a escola como um todo, não posso tirar uma conclusão/solução final que responda de forma permanente à problemática colocada na questão-problema inicial, posso apenas clarificar que a diferença entre o *antes* e o *depois*, no que toca à interação cooperativa entre as crianças do grupo; bem como a adequação das atividades realizadas a todas as crianças (de acordo com as suas diferenças), foi notória, logo provavelmente as estratégias implementadas foram adequadas.

Apesar de esta ser uma investigação por aprofundar e/ ou concluir, posso deixar algumas considerações finais de caráter mais pessoal, nomeadamente o facto de considerar que, de facto, a diferenciação pedagógica assume-se como uma ferramenta primordial no que diz respeito a grupos de crianças onde a heterogeneidade seja uma característica evidente. Esta diferenciação apresenta algumas estratégias mais específicas de combate a estas lacunas que, anda hoje, se podem observar nas nossas escolas. São inúmeros os autores que defendem estas ideias, bem como os trabalhos publicados sobre esta pedagogia, portanto é fácil apoiar-se teoricamente em defesa desta perspetiva. Contudo da teoria até à prática existe uma longa distância a percorrer. Na verdade, o que acontece é que muitos professores do ensino regular não se sentem preparados para colocar em prática uma pedagogia diferenciada que beneficia uma grande diversidade de crianças, isto porque, muitas vezes, as características destas crianças não são entendidas pelo próprio processo escolar, o que faz com que não se encontrem disponíveis serviços de apoio, bem como materiais e tecnologias adequadas não só para a criança, como para o educador. Regularmente, é pedido aos educadores que adiram, de uma maneira rígida, a um currículo e a um conjunto de matérias prescritos e recomendados, retirando-lhes a

flexibilidade para dar resposta às necessidades únicas de cada criança. Esta realidade deve-se ao facto das escolas, raramente, possuírem um plano compreensivo que avalie a eficácia dos programas tradicionais, bem como dos serviços, para os alunos que apresentam dificuldades ou simplesmente diferentes níveis de capacidades. Denota-se, portanto, a falta de um planeamento coordenado para cada criança (Cruz, V., 2009).

Devo ainda referir, em jeito de conclusão, que este foi um trabalho muito interessante de se realizar, que me permitiu alargar os meus conhecimentos, fazendo-me sair da minha zona de conforto, ao mesmo tempo que me fez refletir sobre o papel do educador/professor como um investigador incansável na procura de uma escola melhor.

Capítulo 4 – Intervenção Pedagógica em Contexto de 1º Ciclo.

Este capítulo apresenta o relato da minha intervenção pedagógica na vertente de 1º ciclo, fazendo a apresentação do desenvolvimento das atividades realizadas e das experiências por mim vivenciadas neste contexto.

Começo, portanto, pela identificação, de um modo geral, das duas instituições em que realizei estágios na valência de 1º ciclo, totalizando em conjunto 240h de estágio em 1º ciclo, o primeiro deles (120h) numa turma de 3º ano, na Escola Básica com Pré-Escolar da Ladeira e o segundo (120h) numa turma de 1º/2º ano (diferentes níveis de escolaridade numa só turma), na Escola Básica com Pré-Escolar da Lombada.

Os estágios pedagógicos em 1º ciclo decorreram, em ambas as escolas respetivamente, em 3 dias semanais (segundas, terças e quartas-feiras), durante 5 horas por dia, sempre no turno da manhã, conforme o horário já pré-estabelecido das turmas. O primeiro estágio, numa turma de 3º ano, ocorreu entre 13 de abril de 2015 e 15 de junho de 2015, sendo que as primeiras 15h foram dedicadas à observação participante. O segundo estágio, numa turma com diferentes níveis de escolaridade, nomeadamente a junção entre 1º e 2º ano, decorreu entre o dia 24 de outubro de 2016 e o dia 14 de dezembro de 2016, também este com um período de observação participante de 15h.

Ao longo do tempo de atividade prática pedagógica, a partir de uma primeira fase de observação participante, a preparação e dinamização das atividades e rotinas foi da minha responsabilidade, havendo, claro, o cuidado de ter uma continuidade em relação ao trabalho que havia sido efetuado previamente por parte das professoras cooperantes, desde o início do ano letivo, havendo sempre diálogo e supervisão por parte da mesma.

Inicialmente neste capítulo, apresenta-se o enquadramento e caracterização das instituições em que realizei a minha prática pedagógica, visando a contextualização das atividades desenvolvidas neste contexto particular. Deste modo, procede-se à caracterização do meio envolvente à EB1/PE da Ladeira, localizada na freguesia de Santo António; e da EB1/PE da Lombada, localizada na freguesia de São Martinho, no que respeita às suas instalações, recursos materiais e humanos, dando especial relevo às turmas que me acolheram enquanto professora estagiária, nomeadamente a sua organização, funcionamento e constituição, passando-se depois à contextualização e descrição, propriamente dita, das atividades desenvolvidas com estas turmas.

4.1 A Escola Básica do 1º Ciclo com pré-escolar da Ladeira (Prática Pedagógica II).

4.1.1 O meio envolvente à EB1/PE da Ladeira.

A escola EB1/PE da Ladeira, onde se inseria a turma do 3º B, situa-se na freguesia de Santo António, localizada a noroeste do centro do Funchal, no Caminho da Terra Chã, fazendo fronteira com as freguesias de São Pedro, São Roque, São Martinho, Curral das Freiras e Estreito de Câmara de Lobos, numa área geográfica de cerca de 22 km², apresentando, segundo os censos de 2011, uma população de aproximadamente 30.000 habitantes, sendo a freguesia mais populosa da ilha da Madeira.

Esta freguesia estende-se ao longo do meio urbano até ao meio mais rural, a uma altitude superior e a sua população é heterogénea a nível social, económico e cultural. Neste sentido, existem situações de pobreza entre a população, e ainda problemas sociais como é o caso da toxicoddependência, alcoolismo, prostituição e questões de desestruturação familiar. No que respeita às habitações, esta freguesia agrega alguns bairros sociais, como é exemplo o bairro da Quinta Falcão e outros complexos habitacionais tais como as Madalenas e Álamos.

Em Santo António encontram-se vários serviços à população, como por exemplo, bancos, centro de Saúde, Casa do Povo, Junta de Freguesia, Correios, as instalações da RTP Madeira, o Arquivo Regional/ Biblioteca Publica da Madeira e, ainda, as Piscinas Olímpicas da Penteadá. Também nesta freguesia, situam-se várias instituições educativas: o Centro de Formação Profissional, a Universidade da Madeira, infantários e jardins-de-infância, escolas de 1º ciclo com Pré-Escolar e também, instituições do Ensino especial.

Já no que se refere aos monumentos de interesse cultural e turístico, existem diferentes capelas, a Igreja da Nossa Senhora da Graça, o mosteiro das Irmãs Clarissas, o Centro Cultural, o moinho de água, a Quinta dos Cedros e o Miradouro do Pico dos Barcelos.

Esta é, de facto, uma freguesia muito próxima de vários tipos de serviços não só públicos como privado e, nas proximidades da Escola da Ladeira encontram-se vários cafés, supermercado, mercados, a igreja Matriz, entre vários outros serviços de utilidade pública, já supracitados.

4.1.2 A Escola Básica com Pré-Escolar da Ladeira.

A EB1/PE da Ladeira tem de ser analisada enquanto instituição e organização educativa, devendo ter-se em conta os seus espaços, equipamentos e infraestruturas que permitem toda a dinâmica da ação educativa e pedagógica.

A construção da Escola da Ladeira remonta ao ano de 2005, segundo o PEE (2011-2015) tendo sido inaugurada a 17 de janeiro de 2007. O seu horário de funcionamento estende-se das 8:30h da manhã às 18:30h da tarde, funcionando em regime de tempo inteiro (ETI) desde a sua abertura. Esta escola oferece, também, uma panóplia de atividades de complemento curricular.

O edifício escolar apresenta-se como um edifício moderno, de espaços desafogados. A escola é bem equipada, possuindo vários materiais e instrumentos interessantes à ação pedagógica.

A disponibilidade de vários espaços exteriores possibilita aos alunos a livre circulação, em dias de sol (no campo da escola e no pátio descoberto), e em dias de chuva (no pátio coberto e sala polivalente). Os espaços exteriores são extensos e bem organizados e neles todos os alunos passam grande parte do seu tempo, quando não estão a frequentar a componente curricular, ou seja, em períodos de recreio ou de atividades extracurriculares e expressões artísticas.



Figura 18. Fachada Frontal da EB1/PE da Ladeira.



Figura 19. Espaços Exteriores da EB1/PE da Ladeira.

Ao nível da organização física espacial, a escola apresenta vários pisos, cada um deles com diferentes espaços e equipamentos necessários ao bom funcionamento educativo, tal como é possível observar no quadro abaixo.

| Espaços presentes no edifício da EB1/PE da Ladeira | |
|--|---|
| Pátio Exterior | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Espaço coberto; ✓ Parque infantil; ✓ Arrecadações; ✓ Sala polivalente; ✓ Campo desportivo; ✓ Balneários e instalações sanitárias. |
| Piso -1 | <ul style="list-style-type: none"> ✓ 3 salas de educação pré-escolar; ✓ Gabinete das educadoras de Infância; ✓ Instalações sanitárias. ✓ Sala de expressão Plástica; ✓ Arrecadações. |
| Piso 0 | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Parque de estacionamento; ✓ Sala de expressão musical; ✓ Sala de informática; ✓ 1 sala de componente curricular (1º ciclo); ✓ Refeitório e cozinha; ✓ Instalações sanitárias. |
| Piso 1 | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Gabinete da direção; ✓ Gabinete da administração/ secretaria; ✓ 4 salas de componente curricular (1º ciclo); ✓ Sala TEACCH (<i>Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children</i>); ✓ Sala de expressão musical e dramática/ Inglês; ✓ Instalações sanitárias. |
| Piso 2 | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Biblioteca. |

Quadro 5. Recursos Físicos da EB1/PE da Ladeira. Fonte: PEE, 2011-2015 (adaptado).

Esta é, portanto, uma escola bem equipada e dotada de diversos espaços e instrumentos importantes para o bom funcionamento educativo e para o bem-estar dos alunos. É importante, ainda, referir que a escola da Ladeira possui um elevador, o que vem facilitar a deslocação de crianças e adultos com limitações ao nível motor.

4.1.3 A sala do 3º B e a sua organização espacial e recursos.

A sala onde trabalhava a turma do 3ºB apresentava-se como uma sala bastante ampla, com boa fluência de ar e excelente iluminação recorrente do facto de apresentar várias janelas. A disposição física das mesas na sala era feita através de filas que se estendiam no espaço da sala, sendo que em cada uma das mesas sentavam-se dois alunos, o que potencializava a disposição e organização dos alunos em pares e não de forma individual, colocando grande ênfase no trabalho de pequeno grupo, em que os alunos podiam trocar facilmente ideias e sugestões. É de salientar que esta disposição de mesas era

aquela que já se encontrava na sala aquando do meu ingresso e que foi mantida ao longo do meu estágio sob orientação da professora regente da turma do 3º B.

Na sala do 3º B era possível observar a existência de diversos armários de arrumações. Nestes eram guardados os livros e cadernos dos alunos (para que não tivessem de os transportar todos os dias de casa para a escola e vice-versa), e também vários outros materiais de apoio às aulas: folhas, colas, diferentes papéis; cores; lápis, reposição de material, tintas e leitor de áudio.

Ao entrar na sala, na parede perpendicular à parede da porta de entrada, encontrávamos um quadro de ardósia para escrever a giz e, nesse mesmo alinhamento, encontrava-se a secretária da professora, bem como um outro armário de arrumação.

Não existiam nas paredes placares de cortiça para afixar trabalhos dos alunos, logo quando se queria expor algo tinha de se colar à parede.

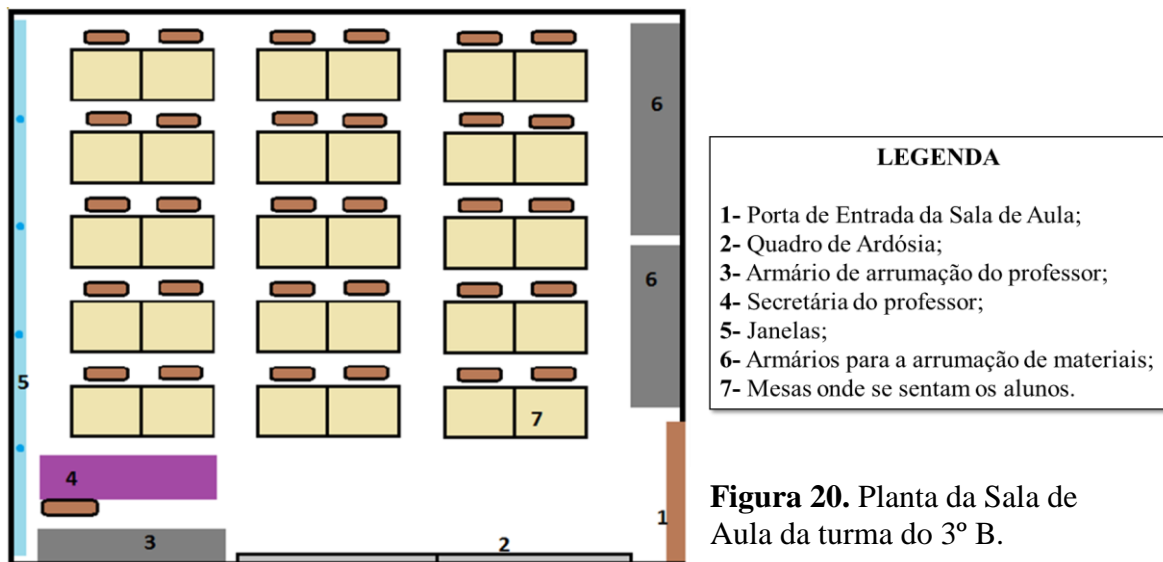


Figura 20. Planta da Sala de Aula da turma do 3º B.

4.1.3.1 -Caraterização da turma do 3º B

A turma do 3ºB era constituída por 27 alunos, dos quais 13 do sexo masculino e 14 do sexo feminino, numa faixa etária dos 8 aos 10 anos.

Deste grupo de 27 alunos da turma do 3º B, faziam parte 3 alunos diagnosticados com NEE, mais concretamente com PEA, contudo não tive oportunidade de trabalhar diretamente com estes, uma vez que não estavam sempre presentes na sala de aula, ou seja, não frequentavam as áreas curriculares de português, matemática e estudo do meio. Estes alunos eram acompanhados pelo programa da sala TEACCH, participando apenas nas atividades de enriquecimento curricular como música e educação física.

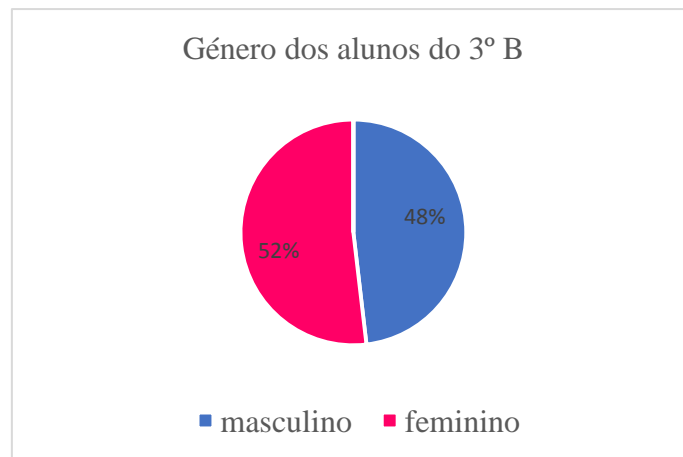


Gráfico 3. Género dos alunos da turma do 3º B.

Ao nível da dinâmica da turma, no geral, esta turma possuía alunos bastante pontuais e assíduos, constituindo um grupo muito participativo e proativo, interessado e empenhado, contudo os alunos distraíam-se com alguma facilidade e acabavam por fazer barulho, mas no seu essencial, eram alunos que cumpriam bem as regras da sala. Nesta caracterização geral, naturalmente encontravam-se exceções. Alguns alunos apresentavam grandes dificuldades, conseqüentemente mostravam-se menos motivados e empenhados, distraíndo-se frequentemente e atrasando-se, muitas vezes, na execução das tarefas propostas. Contudo é de salientar que estas são realidades comuns e inevitáveis nas turmas e/ou grupos de crianças, uma vez que cada indivíduo é complexo e diferente, sendo que todos os alunos têm ritmos de aprendizagens diferentes, interesses diferentes e dificuldades distintas, daí que sempre existirão estas questões.

No que concerne às dificuldades dos alunos do 3º B, estas evidenciavam-se, sobretudo, nas áreas do português e matemática, tendo muitos deles, à sua disposição, apoio pedagógico.

Este era, de facto, um grupo de alunos trabalhadores e com uma boa interação entre si. O clima era de boa energia, contudo por vezes variava entre situações de conflito pessoal entre colegas e falta de cooperação, a momentos de ajuda mútua e compreensão.

Tal como foi referido anteriormente, a turma do 3º B frequentava a componente curricular disciplinar no turno da manhã, sendo que a tarde, depois do almoço, era dedicada a outras atividades, neste caso, de enriquecimento curricular.

| Horário da componente curricular disciplinar da turma do 3º B | | | | | |
|---|---------------------------|------------|------------|------------|------------|
| Horas | 2ª feira | 3ª feira | 4ª feira | 5ª feira | 6ª feira |
| 8.30h – 9.00h | Português | Português | Matemática | E. Meio | Matemática |
| 9.00h – 10.00h | Português | Português | Matemática | Português | Matemática |
| 10.00h – 10.30h | <i>Intervalo da manhã</i> | | | | |
| 10.30h – 11.30h | Matemática | Matemática | Português | Matemática | Português |
| 11.30h – 12.30h | Matemática | | Português | Música | TIC |
| 12.30h – 13.30h | E. do Meio | E. do Meio | E. do Meio | Matemática | Português |

Quadro 6. Horário da Componente Curricular Disciplinar da turma do 3º B. Fonte: PAT do 3º B (2014/2015)

O horário de trabalho, na componente curricular, ou seja, na parte da manhã, estava previamente estabelecido pela professora cooperante e regente da turma, e assim sendo, organizei a planificação de atividades, ao longo do meu estágio em 1º ciclo com esta turma do 3º B segundo o modelo cedido pela mesma, tal como é possível verificar acima.

4.1.3.2 Caracterização do meio familiar dos alunos.

Relativamente ao contexto familiar dos alunos da turma do 3º B, era possível verificar uma variação do nível socioeconómico, que ia desde o baixo ao médio. A grande maioria dos pais possuía o 9º ano de escolaridade, tendo estes terminado o 3º ciclo, enquanto um outro grande grupo de progenitores possuía o 6º ano de escolaridade. Uma minoria dos pais apresentava o 12º ano concluído e apenas dois deles detinham uma licenciatura. É importante referir, também, que havia pais, nomeadamente oito, dos quais se desconheciam as habilitações escolares, uma vez que a professora regente da turma do 3º B não dispunha de todos os dados necessários a esta análise.

No que diz respeito às profissões dos pais dos alunos, era possível verificar que dez deles estavam desempregados, inclusive em dois casos particulares, ambos os pais se encontravam em situação de desemprego e mais há a referir que sete das mães apresentavam como profissão a de doméstica. Os restantes pais em situação de trabalho dedicavam-se sobretudo ao setor do comércio e hoteleiro e ao setor da construção civil.

Algumas das crianças pertencentes à turma do 3º B estavam, ainda, referenciadas à autoridade regional de proteção de menores devido a problemas familiares, nomeadamente violência e uso de substâncias ilícitas, o que poderia vir a colocar alguma sensibilidade e fragilidade neste grupo de alunos, no que diz respeito às suas vivências.

4.1.4 Contextualização da Prática Pedagógica e Momentos de Aprendizagem.

O início da minha prática pedagógica na valência de 1º ciclo, nomeadamente na turma do 3º B da escola da Ladeira, deu-se a 13 de abril de 2015 com três dias (ao longo de uma semana, 15h) de observação participante.

Todo o processo de planificação e realização de atividades com esta turma de 3º ano, não se regia por um método ou modelo educativo específico, isto porque a professora regente do grupo optou pela conjugação de várias estratégias diversificadas, de vários modelos pedagógicos, no geral mais tradicionais. O manual de cada área de conteúdo, sobretudo o de português e matemática era já muito utilizados como ferramenta principal da atividade pedagógica em sala de aula, já no caso do estudo do meio havia maior liberdade de diversificação de propostas de atividades, contudo esta área de conteúdo não parecia ser tão valorizada como as tradicionais Português e Matemática, a não era dedicado tanto tempo à sua exploração.

Neste seguimento, todas as atividades por mim propostas e toda a minha postura com o grupo em momentos de trabalho e de socialização, foram resultado da orientação por parte da professora cooperante, que apelou a que fosse feito o seguimento ao trabalho que já vinha sendo feito tanto no 1º período, como no 2º período do ano letivo de 2014/2015. Ao longo da fase de observação participante, ao longo da primeira semana com a turma em questão, foi possível diagnosticar e aferir conhecimentos e competências, sendo que, nesse momento, o próximo passo foi a aferição de quais seriam as melhores estratégias a adotar com este grupo de alunos.

Apesar de, aquando da minha “chegada” nesta turma de 3º ano, ter notado a presença de um modelo com raízes mais instrucionistas, que atribuía primazia à utilização do manual escolar e com pouca interdisciplinaridade ou até mesmo diferenciação pedagógica, tentei dar seguimento às questões do meu projeto de investigação-ação levado a cabo no meu primeiro estágio, nomeadamente na valência do pré-escolar, tal como fora anteriormente explicitado. Isto porque identifiquei que os problemas eram mais ou menos semelhantes: diferentes níveis de interesse e diferentes gostos aliados a carências e dificuldades diferentes, reforçados pela presença de crianças na mesma turma, provenientes de meios familiares muito diferentes, ou seja, recorrer a uma pedagogia mais diferenciada, ou pelo menos tentar, foi desde logo uma necessidade verificada. Por outro lado, também identifiquei a possibilidade de planear atividades que promovessem a cooperação entre os alunos para poder aliar as maiores capacidades de uns alunos às

fraquezas de outros, ao haver interajuda haveria conseqüentemente uma aprendizagem mais significativa para ambos.

Naturalmente e como já referi, a liberdade que me foi atribuída para a colocação em prática da diferenciação de estratégias no português e na matemática não foi muita, por isso o estudo do meio foi, de certa forma, a área que constituiu a ponte de ligação interdisciplinar com as outras áreas, através não só do ensino experimental das ciências como também através de propostas de atividades mais inclusivas e que promovessem a cooperação entre os alunos da turma.

Os critérios de avaliação definidos para esta turma do 3º ano, no PAT (2014/2015), foram operacionalizados pelo professor titular da turma, sendo que na componente curricular foram atribuídos 20% para as atitudes e valores e 80% para o domínio cognitivo. Nas atividades de complemento curricular foram atribuídos 25% para as atitudes e valores e 75% para o domínio cognitivo.

Neste seguimento, o objetivo das intervenções nesta turma de 3º ano foram a criação de oportunidades para o sucesso educativo de todos os alunos, independentemente das suas identidades sociais e culturais, visando a partilha de conhecimentos e valores entre si, combatendo os fatores de possível exclusão. Foi com este objetivo que foram criados ambientes benéficos à aprendizagem que vêm potencializar a individualização do ensino, diferenciando em resposta às necessidades individuais, considerando a multiplicidade de alunos da turma e o (re) conhecimento das suas capacidades. Um outro objetivo foi a prática de uma gestão eficiente da sala de aula, visando a promoção de um ambiente favorável à aprendizagem, à socialização entre os alunos e também à prevenção da indisciplina na escola, criando e aproveitando todas as situações que proporcionassem aos alunos o desenvolvimento da sua autonomia, sociabilidade, cooperação e responsabilidade, facilitando a sua integração na sociedade, sempre com a consciência de que cada aluno é um indivíduo, como tal, possuidor de um estilo de aprendizagem próprio. O estabelecimento de uma boa relação e diálogo aberto entre alunos e professor, com vista à tolerância, procurando a partilha de problemas e criando mecanismos de resolução na turma dos diversos conflitos comportamentais que fossem surgindo, recorrendo para isso à inteligência emocional dos alunos, foi também uma grande prioridade na intervenção pedagógica com este grupo.

4.1.4.1 Da observação à questão de investigação-ação.

Ao longo deste relatório de atividade prática tenho vindo a frisar a questão da individualidade de cada uma das crianças/ alunos e a necessidade de, independentemente do grupo, haver uma diferenciação pedagógica que não precisa necessariamente de ser milimetricamente estruturada, que vem fazer face a estas mesmas particularidades, próprias de cada indivíduo, potencializando as competências de cada aluno, nivelando as suas dificuldades, através do trabalho colaborativo e de atividades mais inclusivas. Na verdade, é de extrema importância que o professor tenha a destreza de conseguir aliar a inteligência emocional à definição de estratégias diferenciadoras, ou seja, promover nos alunos o autorreconhecimento, a autorreflexão e a capacidade intrínseca de identificar as suas emoções relativamente ao contexto escolar e não só, na definição daquelas que serão as estratégias que mais se adequam a cada aluno especificamente.

Tal como o anterior grupo de crianças com quem tive a oportunidade de estagiar, nomeadamente crianças de pré-escolar, também esta turma de alunos do primeiro ciclo, mais precisamente, os alunos do 3ºB da escola da Ladeira, constituía-se por alunos que apresentavam alguma dificuldade em partilhar, sendo que a cooperação também seria uma boa estratégia a colocar em prática neste contexto. Igualmente, esta turma de 3º ano tratava-se de um grupo heterogéneo com alunos que apresentavam NEE, e alunos com dificuldades de aprendizagem. Havia também, alunos que provinham de diferentes meios familiares e sociais, sendo que, naturalmente, os alunos desta turma (como qualquer outra), apresentavam diferentes níveis de capacidades e diferentes ritmos de aprendizagem.

Neste sentido, após um período de observação, decidi optar pela continuação da utilização do projeto de investigação-ação relacionado com a diferenciação pedagógica, fomentando o trabalho colaborativo, já previamente desenvolvido e implementado no estágio anterior em pré-escolar, dando assim uma lógica de continuidade a esta área de conhecimento educativo, ao mesmo tempo que poria à prova a continuidade de estratégias entre o pré-escolar e o primeiro ciclo (claro que adaptadas a cada distinta fase).

Sendo fundamental o desenvolvimento de competências de trabalho colaborativo, mas de pedagogia diferenciada com os alunos, concluí que talvez pudesse ser uma boa abordagem dar continuação ao projeto de investigação ação, naturalmente com uma questão de investigação-ação adaptada a esta turma especificamente.

Juntei, mais uma vez, na investigação-ação a diferenciação e o cooperativismo, aliado às mais valias da inteligência emocional da educação, e considero que até é fácil entender esta minha abordagem.

Ora, tentando não ser repetitiva, já se sabe que cada aluno é diferente e que isso acarreta diferentes ritmos, conhecimentos e dificuldades e, por estes motivos, não é viável a mesma abordagem de conteúdos para a grande diversidade de alunos. Do mesmo modo, a promoção da cooperação entre os alunos da mesma turma vem tornar possível a diferenciação, potencializando a inclusão dos alunos na turma, formulando-se como uma ferramenta para o aproveitamento das capacidades de cada aluno e de regulação das suas dificuldades. É nesta lógica que surge também o desenvolvimento da inteligência emocional, no sentido em que quanto mais o aluno estiver seguro de si, quanto melhor conhecer as suas emoções, as suas motivações e o seu estado de espírito, maior será a sua capacidade de reconhecer e identificar quais são os seus interesses, objetivos, capacidades e, obviamente, fragilidades e dificuldades. A inteligência emocional é isto mesmo, a capacidade no aluno, de reconhecer as suas próprias emoções ao serviço de uma melhor abordagem pedagógica e esta mediação cabe, naturalmente, ao professor.

Ao deparar-me com alunos tão diferentes e individuais, pensei: «O facto é: Todas as crianças são diferentes. Aprendem de maneira diferente. Possuem diferentes níveis de capacidades. Ora, em todos os grupos e turmas estão integrados alunos com dificuldades de aprendizagem (específicas ou não), e até necessidades educativas especiais. Então, todo o professor deveria adequar a sua prática às particularidades de cada aluno.». Sabendo que a cooperação e a inclusão devem ser trabalhadas com todas as crianças, desde o pré-escolar, passando pelo 1º ciclo, e que o desenvolvimento da inteligência emocional dos alunos pode constituir-se como uma ferramenta valiosa para o professor na diferenciação, a Questão-Problema apontada para dar seguimento ao projeto de Investigação-Ação foi a seguinte:

- Que estratégias podem ser utilizadas numa turma de alunos com diferentes níveis de capacidades/ ritmos de aprendizagem, que ao mesmo tempo promovam a cooperação entre os mesmos?

4.1.4.2 Estratégias de intervenção desenvolvidas e atividades propostas.

Respondendo à problemática encontrada, ao longo da minha prática pedagógica com a turma do 3º B, coloquei algumas estratégias em prática de forma a diminuir os

problemas que as crianças apresentavam. De acordo com o PAT da turma do 3º B, alguns alunos apresentavam dificuldades de aprendizagem, tais como diferentes ritmos e níveis de aprendizagem, bem como déficit de atenção/concentração. Pelo que foi proposto um conjunto de estratégias para fazer face a esta situação, associadas à grande temática da investigação-ação e à questão-problema definida anteriormente.



| Fragilidades | Estratégias de intervenção |
|---|---|
| <p><i>Diferentes ritmos e níveis de aprendizagem</i> <i>Déficite de atenção/concentração</i></p> | <p>Apoio individual Apoio tutorial (entre alunos) Trabalho de grupo/pares Interajuda (entre pares) Realização de fichas diferenciadas Realização de jogos lúdico-didáticos Exercícios de atenção/concentração Criação das regras da turma Diversificação de atividades Realização de atividades interdisciplinares</p> |

Quadro 7. Estratégias de Intervenção definidas para a turma do 3º B.

Partindo da definição das fragilidades gerais da turma, identificadas não só através do PAT do 3º B, como também através da observação participante, partiu-se para a definição daquelas que seriam as melhores estratégias de intervenção nesta turma que promovessem a diferenciação pedagógica numa lógica de cooperação.

4.1.4.2. a) “O jogo das frações”

- ✓ **Adição e Subtração de números racionais não negativos representados por frações.**

Desde a definição de estratégias de intervenção para as fragilidades levantadas no âmbito da investigação-ação, tentei que as atividades fossem ao encontro de toda esta lógica de diferenciação e cooperação. Tal como se verifica no quadro anteriormente apresentado, uma das estratégias propostas para a turma do 3º B foi a realização de jogos lúdico-didáticos, bem como a realização de trabalho de pares, e assim sendo, esta atividade veio promover estas estratégias.

Tal como o nome indica, esta atividade fazia parte da área de conteúdo da matemática, visando a consolidação do conteúdo programático relacionado com a adição e subtração de números racionais não negativos, mais concretamente representados por

frações. É de salientar que este era um dos conteúdos em que os alunos do 3ºB apresentavam maiores dificuldades, havendo, por isso, a necessidade de encontrar meios mais motivadores para os alunos.

Comecei por orientar os alunos na resolução de alguns de consolidação para depois corrigirmos todos em conjunto. Por sua vez, os alunos fizeram um resumo retrospectivo dos conteúdos abordados sobre esta temática, e foram solicitando ajuda sempre que a necessitavam (ou seja, havia um apoio contínuo às necessidades de cada aluno). Note-se que os alunos, estando sentados aos pares, tinham a oportunidade de discutir a resolução dos exercícios com o colega ao lado, podendo posteriormente, explicar à turma, por palavras suas, os conteúdos que tinham vindo a ser abordados sobre as frações. A partir daqui, comecei já a verificar que o trabalho em grupo facilita a prática da discussão de ideias. Os alunos, ao discutirem com os seus pares as suas ideias relativamente às tarefas apresentadas, são desafiados a escutar, a pensar e a falar. Quando colocadas aos alunos questões como «porquê?», e quando lhes é pedido que expliquem as suas ideias, estamos automaticamente a incentivá-los, promovendo a reflexão sobre assuntos matemáticos, a discussão de ideias e a utilização de vocabulário próprio da Matemática.

Após esta primeira fase, passou-se à realização do jogo propriamente dito, nomeadamente um jogo relativo à adição e subtração de frações: “Jogo das Frações”, em que eu fui a principal orientadora e mediadora do mesmo.

Primeiramente foram definidas e discutidas as regras do jogo e o modo de jogar, bem como os seus objetivos. As equipas do jogo correspondiam aos pares já formados pelos alunos que se sentavam na mesma secretária na sala de aula. A cada uma das equipas de dois alunos foram distribuídas várias cartolinas com desenhos de várias frações de diferentes cores, bem como a representação dos sinais de somar (+) ou subtrair (-). Cabia então, aos alunos, trabalhando em grupo de pares fazer corresponder, através das cores, as cartolinas a ser utilizadas (por exemplo uma cartolina amarela ligava-se à outra cartolina amarela, vermelha com vermelha e assim sucessivamente), e, utilizando o sinal que lhes havia sido atribuído (+ ou -), tiveram de calcular o resultado, sob forma de fração, da soma ou subtração dos dois valores representados graficamente nas cartolinas, tal como é possível observar nas imagens que se seguem. Por fim, o resultado era partilhado pelo grupo/ equipa à turma, no quadro da sala, seguindo-se a discussão dos resultados em grande grupo.



Figura 21. “Jogo das Frações”.

Perante o desenrolar da aula, fui verificando que os alunos estavam a evoluir na sua capacidade de comunicação nos diferentes domínios (expressão de ideias, na forma como apoiam as suas ideias em termos de representações matemáticas e na forma como discutem na sequência do que veem e ouvem), sendo notório que apenas durante o decorrer do tempo de aula dedicado à matemática, desde o seu início até ao seu término, os alunos vão modificando a sua forma de comunicar matematicamente, passando do uso de termos de linguagem corrente para linguagem matemática. No que respeita às aprendizagens realizadas relacionadas com o tópico das frações, foi reforçada a perceção de que os alunos manifestaram ter adquirido e compreendido os conceitos trabalhados, contribuindo de forma significativa para a sistematização dos assuntos.

Na verdade, esta atividade revelou-se bastante positiva na medida em que era possível notar que os alunos se encontravam motivados e interessados num assunto que, se não fosse abordado ludicamente, não teria os mesmos resultados. O facto de se utilizar o jogo, sobretudo para consolidar conteúdos matemáticos, faz com que os alunos possam observar no concreto um conteúdo naturalmente abstrato. A representação gráfica das frações é, sem dúvida, uma boa estratégia para os alunos poderem visualizar e materializar aquilo que estão a aprender. Claro que ao longo do desenvolvimento desta atividade foram surgindo momentos de dúvidas, mas eu tentei sempre prestar apoio a todos aqueles que o solicitaram. Apesar de todos os pontos positivos é importante referir pontos menos positivos como por exemplo o facto de este tipo de atividade motivar uma certa desestabilização da calma da sala de aula, uma vez que podia notar-se algum barulho. Assim sendo, para que este tipo de atividades possa realmente funcionar é primordial que o professor tenha um bom controlo da turma, não deixando que os alunos ultrapassem a barreira da ordem necessária ao bom funcionamento da sala de aula.

4.1.4.2. b) O texto Instrucional.

✓ **Atividades interdisciplinares.**

Com o objetivo de promover atividades diferenciadas aos alunos do 3º B, e sempre visando o trabalho colaborativo e a partilha de conhecimentos em grande grupo foi proposta uma sequência de atividades interdisciplinares ligadas à compreensão do texto instrucional que faz parte dos conteúdos programáticos da área curricular de português. O ponto de partida foi a diversificação de atividades, partindo do ensino experimental das ciências, passando à criação de um texto em português e finalizando com cálculos matemáticos de valores utilizados anteriormente nas áreas de conteúdo do estudo do meio e português, ou seja, o mesmo tema englobou as três áreas de conhecimento, formalizando aprendizagens mais significativas e globalizantes.

Descrito na planificação do dia 19 de maio de 2015, o desenvolvimento desta proposta ocupou toda uma manhã de aulas, desde as 8:30h até às 13.30h, sendo que se iniciou através da área de conteúdo do estudo do meio. Comecei por orientar a leitura de um texto correspondente às instruções de uma atividade experimental: “As imagens são iguais em todos os espelhos?”, de modo a trabalhar ao mesmo tempo o texto instrucional como conteúdo de português e a atividade experimental numa lógica de ensino experimental das ciências no estudo do meio.

Orientei, portanto, a exploração do texto, fomentando o diálogo entre os alunos e solicitando a estes que pesquisassem no dicionário as palavras mais complicadas. Posto isto, passámos à reflexão e registo, em conjunto, sobre a temática em estudo: “O que é um texto instrucional?”. Esta atividade veio desenvolver ao mesmo tempo a área de português, nos conteúdos programáticos relacionados com a Oralidade, Leitura e Escrita e Educação Literária, e a área do estudo do meio, através da abordagem ao bloco 5: “À descoberta dos materiais e objetos”, que refere a realização de Experiências com a Luz.

Naturalmente, como em qualquer atividade, o ponto de partida é a fomentação da curiosidade sobre o tema, nos alunos, que neste caso foi feita através da exploração das imagens presentes no início deste capítulo, no manual de estudo do meio. Foi depois, solicitada, aos alunos, a leitura e exploração dos conteúdos, bem como o seu registo do tema: A Luz. Posto isto, medieei a realização da atividade experimental – “As imagens são iguais em todos os espelhos?”, em que os alunos tiveram de observar o ambiente em redor através de diferentes tipos de espelhos (concavo, convexo e linear), ao mesmo tempo que fui ajudando-os na realização dos registos experimentais. Para realizar esta atividade

experimental os alunos disponibilizaram de um guião experimental orientador, como se observa seguidamente:

Materiais que vais precisar:

- Espelho plano;
- Espelho esférico côncavo (parte interna de uma colher de sopa metálica);
- Espelho esférico convexo (parte externa de uma colher de sopa metálica);
- Espelho cilíndrico (rolo de papel de alumínio);
- Objeto à tua escolha (lápis, cartão, brinquedo...).

Como proceder:

1º Observa a tua imagem no espelho plano. Observa também a imagem do objeto que escolheste. O que verificas?

2º Observa a tua imagem no interior da colher. De seguida, observa a imagem do objeto. O que observas? Volta a observar a tua imagem e a do objeto, mas desta vez a maior distância do espelho. O que verificas?

3º Vira a colher ao contrário e repete as observações. O que verificas? Repete o procedimento a maior distância do espelho. O que verificas?

4º Observa a tua imagem e a do objeto no espelho cilíndrico, colocando-o, primeiro, na posição vertical e, depois, na posição horizontal. O que podes concluir?

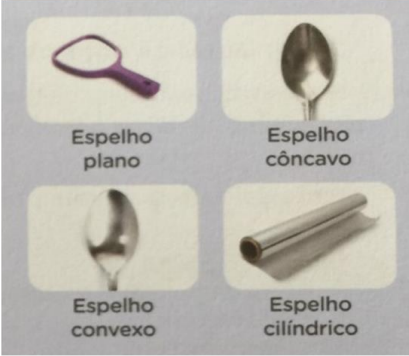


Figura 22. Guião da Atividade Experimental “As imagens são iguais em todos os espelhos?”.

Após a realização desta atividade experimental em grande grupo, passou-se ao diálogo e à identificação dos pontos caracterizadores de um texto instrucional, numa forma de ligação com a segunda atividade nesta sequência relacionada com o texto instrucional: a criação de um texto instrucional que correspondia a uma receita culinária, através da observação de imagens facultadas aos alunos.

Foi entregue a cada aluno um conjunto de imagens baralhadas, que representavam as fases de uma receita para se fazer brigadeiro de chocolate. Esta proposta consistia na organização por ordem, por parte dos alunos, das imagens distribuídas, para que o resultado final fosse uma receita correta para a execução culinária do doce apresentado, ou seja, cada aluno tinha de criar um texto instrucional, através de imagens referentes a uma receita, como é possível observar na imagem abaixo. Foi dado apoio aos alunos que o foram solicitando, e foi dada liberdade de interajuda entre pares na execução da atividade, sempre numa lógica de cooperação. Finalmente, passou-se à discussão e diálogo coletivo sobre a atividade, bem como à correção.

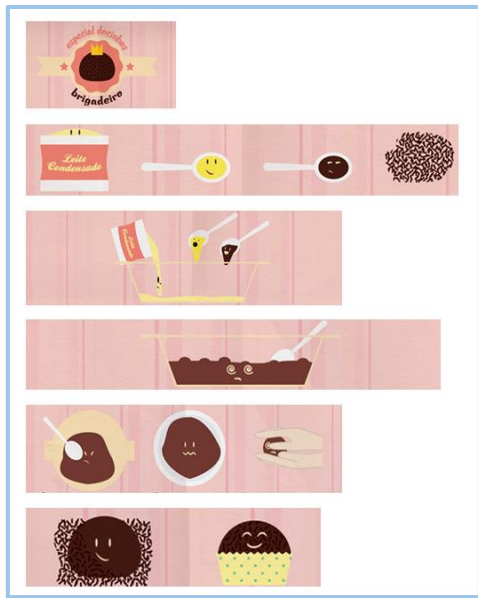


Figura 23. Conjunto de Imagens facultadas aos alunos para construção de um Texto Instrucional correspondente a uma Receita Culinária, por parte dos mesmos.

A terceira e última atividade proposta nesta sequência interdisciplinar ligava as quantidades dos ingredientes definidas na receita anteriormente trabalhada na área curricular de português, à realização de operações matemáticas com estes mesmos valores, abordando conteúdos matemáticos relacionados com os Números Naturais, a Representação decimal de números naturais, a Adição e Subtração de números naturais, a Multiplicação de números naturais, a Divisão inteira, a abordagem aos Números racionais não negativos, a Adição e subtração de números racionais não negativos representados por frações, a Representação decimal de números racionais não negativos e, naturalmente as Medidas e a Representação e tratamento de dados. Assim, os alunos do 3º B passaram à resolução de alguns exercícios propostos, relacionando os conteúdos presentes no texto instrucional, nomeadamente os ingredientes da receita culinária, em que tinham de efetuar variados cálculos (adição, subtração, divisão e multiplicação) de ingredientes dessa mesma receita.

De facto, verifiquei que o planeamento e realização destas atividades interdisciplinares são mais fáceis e intuitivas do que aquilo que se possa pensar. Muitas vezes os saberes são fragmentados e as áreas de conteúdo no 1º ciclo encontram-se, frequentemente, compartimentadas e separadas umas das outras, dando a ilusão ao professor de que assim será mais fácil realizar o seu papel. A verdade é que faz muito mais sentido proporcionar aos alunos aprendizagens articuladas entre si, com sequencialidade e transversalidade entre áreas de conteúdo, por um lado porque é mais significativo para os alunos aprender e compreender os conteúdos desta forma, e por outro

lado, acaba por exigir muito menos esforço por parte do professor na planificação de atividades, uma vez que o vínculo entre saberes ocorre de uma forma natural.

Estas atividades interdisciplinares vieram mostrar-me a importância deste tipo de abordagem ao serviço de uma educação de qualidade e que proporciona aprendizagens mais reais aos alunos, pois aproxima os conteúdos abstratos à sua realidade quotidiana, apresentando-se como um todo e não como várias partes isoladas. Ao interligar as áreas do português, matemática e estudo do meio, tornou-se mais fácil motivar os alunos do 3ºB, mantendo-os interessados nas atividades, o que veio, de certa forma, dissolver as suas inibições, por não haver a distinção e especificação de áreas («agora vamos trabalhar matemática», ou «passemos à área do português»). Considero, até, que todos os professores deveriam tentar este tipo de abordagem estratégica, e tentar ver as planificações interdisciplinares como algo normal e frequente, não como algo pontual. As potencialidades são enormes e por isso os resultados foram visíveis: os alunos do 3ºB revelaram ter percebido em que consiste o texto instrucional, ao mesmo tempo que perceberam que se pode encontrar este tipo de texto em variadas situações do nosso quotidiano e que, por sua vez, o enunciado para a realização de uma atividade experimental em estudo do meio consiste exatamente num texto instrucional. Claro que, inerente a isto, os alunos aprenderam conteúdos específicos de estudo do meio relacionados com a física dos materiais, e até tiveram a oportunidade de realizar cálculos matemáticos e é precisamente isto que se pretende quando se planifica com flexibilidade e interdisciplinaridade.

4.1.4.2. c) “Um novo lugar para viver”.

- ✓ **Projeto de intervenção na comunidade: atividades com expressões artísticas a partir de uma história.**

A proposta de atividades de intervenção e/ ou envolvimento na comunidade escolar, surge da necessidade de se realizarem atividades muito além das paredes da sala de aula, dando a conhecer à escola e a toda a comunidade o trabalho que é desenvolvido pelos alunos ao longo do ano letivo.

Aquando da minha prática pedagógica com a turma do 3º B, tive a oportunidade de sair da minha zona de conforto e realizar atividades que iam muito além dos conceitos abstratos do português e da matemática. Tive a oportunidade de executar, em conjunto

com a minha colega de estágio Tânia Viveiros (que estagiava na turma do 3ºA da mesma escola), e também com colegas que estavam a realizar práticas pedagógicas em outras escolas, um projeto de intervenção na comunidade que deu primazia às expressões artísticas. Fomos quatro estagiárias a organizar e planificar este projeto e sequência de atividades, e começámos por criar uma planificação geral orientadora de todas as atividades que iriam ser feitas em todas as turmas/ grupos. É importante salientar que duas das minhas colegas estavam a realizar a sua prática pedagógica na valência de pré-escolar enquanto eu e a minha colega Tânia estávamos na escola da Ladeira, na valência do 1º ciclo e, assim sendo, as planificações respeitaram as diferentes idades das crianças.

Primeiramente, e em grupo, eu e as minhas colegas de curso concordámos que iríamos começar por elaborar um texto guião com uma história relacionada com o multiculturalismo e que referenciasse vários países. Esta história seria a base para posteriormente as crianças poderem dramatizar, cantar e dançar num espetáculo de apresentação à comunidade escolar, no final do ano letivo. Assim sendo, o título da história por nós criada foi “*Um novo lugar para viver*”, e retratava a realidade de uma menina cujos pais tiveram de viajar, em busca de uma vida melhor, para vários países com culturas diferentes, nomeadamente Espanha, Angola, Índia e China.

Cada uma de nós trabalhou mais aprofundadamente um dos países, explorando uma canção relacionada com o país que lhe cabia e preparando uma dança com essa mesma música. Também, a cada turma/ grupo, foi atribuída uma parte da história para que dramatizassem. No final a ideia era que cada uma de nós gravasse um vídeo exatamente com a nossa parte das atividades para posteriormente mostrar aos outros grupos/ turmas. Depois disto, os vídeos foram compilados num só, que representava a história num todo. Este projeto culminou com a visualização das atividades que haviam sido desenvolvidas pelos outros grupos/ turmas envolvidas no projeto, bem como com a apresentação da respetiva dança à comunidade escolar no final do ano letivo.

Para dar início a esta sequência de atividades, foi definido o país a atribuir a cada turma/ grupo, sendo que a turma do 3º B, explorou teoricamente o país Angola.

A primeira atividade realizada nesta lógica, com a turma do 3º B foi a exploração do texto em si. Primeiramente, na sala de aula, foi distribuído a cada aluno uma fotocópia com o texto “*Um novo lugar para viver*” na sua íntegra para que os alunos pudessem ler e explorar a história. A turma analisou o texto em conjunto, explorando o vocabulário e colocando questões, sendo que cada aluno teve a oportunidade de partilhar os seus conhecimentos relativamente aos países e culturas abordados na história apresentada,

gerando-se um diálogo acerca do tema do multiculturalismo. Posteriormente a esta análise foi proposto aos alunos que realizassem uma segunda leitura, desta vez dramatizada, da história, em que a cada aluno fora atribuída uma personagem.

Numa segunda fase, e envolvendo áreas de conteúdo diferentes (neste caso expressão plástica), passou-se à construção do cenário para a gravação do vídeo e também para ser utilizado na apresentação do espetáculo na festa final de ano letivo. (Note-se que o cenário foi construído em conjunto pelos quatro grupos/ turmas de alunos envolvidos neste projeto, sendo que cada grupo de alunos ficou encarregue de uma parte do cenário.) Para a realização desta tarefa foi utilizado papel cenário e desenhado um mapa do mundo. Agrupados em pequenos grupos de cada vez, os alunos do 3º B utilizaram diferentes materiais como tintas, papéis e purpurinas, para colorir e enfeitar o cenário, recorrendo à sua criatividade e imaginação. Assim que esta tarefa foi terminada passámos o cenário à turma do 3º A para que também participasse na elaboração do cenário, resultando num trabalho de vários grupos de alunos.



Figura 24. Cenário construído pelos alunos, para a história *“Um novo lugar para viver”*.

Uma outra atividade desenvolvida na elaboração deste projeto de intervenção na comunidade, já no âmbito da expressão musical e físico-motora, foi exatamente a preparação de uma música e respetiva coreografia para ser gravada e posteriormente partilhada com as outras turmas/ grupos envolvidos no projeto, bem como para apresentação no final do ano. Tal como referido anteriormente, o país explorado pela turma do 3º B foi a Angola e, com o apoio da professora de expressão musical da escola da Ladeira, escolhemos a música adequada para representar este país, nomeadamente o *“Cocoleocó”*, de modo a recriar uma música relacionada precisamente com esta cultura, acompanhada por uma coreografia e de instrumentos.

Primeiro os alunos tiveram de aprender a música seguindo as normas da didática musical. Comecei por dizer a canção frase por frase para que os alunos repetissem, ao mesmo tempo que iam interiorizando a sua letra, sendo que cada um dos versos da música seguia a marcação do ritmo da mesma. Após este processo, foi introduzida a melodia nos versos e os alunos repetiram novamente. Numa fase posterior, juntámos todas as partes, e, assim que verifiquei que os alunos já se estavam preparados, cantámos a música com melodia.



Figura 25. Coreografia da música “Cocoleocó”, pelas alunas do 3º B.

Depois de aprendida a música, passei à divisão da turma em duas partes, sendo que as meninas participavam na coreografia (pois a dança constituía um dos seus pontos de interesse), e os meninos (que apresentavam maiores aptidões no manuseamento de instrumentos) acompanhavam a música com instrumentos de percussão de altura indefinida. Deste modo, orientei cada um dos alunos (que tocou um instrumento diferente), na marcação do ritmo, pulsação, divisão, para que o resultado final fosse agradável e, no dia da apresentação, todos estes elementos foram organizados numa só peça.

Todas estas atividades culminaram na gravação de um vídeo em que os alunos da turma do 3º B dramatizavam a sua parte da história (definida previamente), executavam a coreografia correspondente ao país que tinham vindo a trabalhar e acompanhavam a música com instrumentos. No final, todos os quatro vídeos, correspondes às quatro partes da história atribuídas a cada um dos grupos/ turmas envolvidas no projeto, foram compilados e, por sua vez, apresentados a cada uma das turmas. A turma do 3º B também teve oportunidade de visualizar o resultado final, ficando a conhecer outros grupos de crianças de outras escolas. Na festa final do ano letivo de 2014/2015 a turma do 3º B

apresentou a coreografia e acompanhamento musical da canção “Cocoleocó” a toda a comunidade escolar, que já havia sido trabalhada por nós, na sala de aula.

Este não foi um projeto de fácil desenvolvimento, na medida em que exigia muita flexibilidade de todos os intervenientes e mais precisamente, da minha parte e por parte das minhas colegas. Não foi fácil levar a cabo todas as atividades e tarefas planificadas neste projeto de intervenção na comunidade pois tornava-se difícil a articulação com os vários participantes, enquanto o tempo para o seu desenvolvimento era pouco. Apesar de tudo, esta foi, de facto, uma atividade positiva no sentido da reflexão de pontos a melhor numa tentativa futura de execução deste tipo de propostas.

Os alunos do 3º B demonstraram grande interesse, e mostraram-se motivados e participativos. O resultado final foi bastante bom, tendo em conta que apesar de todas as limitações, foi possível levar a cabo este projeto, através da cooperação entre os alunos, sendo que estas atividades permitiram, de certa forma, a diferenciação estratégica de tarefas.

4.1.5 Reflexão Crítica ao projeto de Investigação-Ação e à prática pedagógica na turma do 3º B.

Ao longo do segundo semestre do ano letivo de 2014/2015, tive a oportunidade de realizar a minha Prática Pedagógica II, na valência de ensino do primeiro ciclo, tal como muitas outras das minhas colegas de mestrado. Assim sendo, o estágio foi desenvolvido na Escola Básica do 1º ciclo com Pré-Escolar da Ladeira, precisamente numa turma de 3º ano (3º B – Professora Rita Costa), sob orientação científica da professora Doutora Fernanda Gouveia, da Universidade da Madeira.

Tal como referi anteriormente neste relatório, nunca escondi a minha preferência pelo ensino do primeiro ciclo, em detrimento da valência do pré-escolar, e por esse motivo, quando iniciei este novo desafio encontrava-me muito motivada e cheia de expectativas! Considero que o primeiro dia foi o dia mais desafiante pois neste primeiro dia viriam a formar-se as primeiras impressões, tanto do novo professor, como de cada aluno.

É precisamente neste momento que o docente tem a capacidade de avaliar o meio, neste caso a turma, a sala, a sua organização..., e tomar o seu lugar, que não é mais que um mero mediador. Comigo não foi diferente. Com tempo fui-me apercebendo da dinâmica do grupo, as suas formas de trabalhar e qual seria a melhor maneira de fazê-los

aprender. Tentei, de início manter a minha posição firme pois considero ser fundamental não perder a capacidade de mediação, que irá ser essencial para que o professor consiga orientar as aulas com alguma paz e serenidade. Apercebi-me, então, que esta poderia ser uma boa turma de trabalho e que, talvez por eu ser uma nova pessoa na turma, iriam estar envolvidos em tudo aquilo que eu dizia, fazia ou orientava, e isso poderia ser aproveitado como algo muito positivo, pois esta conexão inicial foi fulcral neste grupo de trabalho.

Apesar de todos estes bons aspetos não posso deixar de referir que se tratava, porém, de uma turma onde os alunos distraíam-se facilmente, através de conversas paralelas, mas nada de preocupante, tendo em conta que são crianças e que as crianças têm um instinto natural para serem inquietas. Fiquei admirada por ter conseguido, no primeiro dia de prática efetiva, levar a cabo todas as atividades que havia planificado, de acordo com a sua sequência de áreas e dentro do tempo previsto, o que serviu de motivação extra.

Passando então a uma reflexão mais geral e abrangente, considero que foi uma experiência muito gratificante e enriquecedora, na medida em que tive a oportunidade de aprender e colocar em prática toda a teoria que está inerente à minha formação em educação. Desde o primeiro dia, esta ligação covalente entre teoria – prática foi muito importante pois eu considerava ter alguns conhecimentos teóricos, contudo carecia a colocação dos mesmos em prática, podendo posteriormente avaliar o meu próprio desempenho, isto porque saber, na teoria, como se deve orientar uma aula não é o mesmo que orientá-la efetivamente com um grupo real de crianças. E é nesse sentido que considero que o estágio pedagógico foi importante, eu diria até imprescindível, para que eu pudesse não só ajudar as crianças com as suas aprendizagens, mas acima de tudo, aprender. Aprender com as experiências positivas e também com os erros. Um docente deve ser capaz de avaliar e auto refletir sobre a sua própria prática pedagógica, e tentei que essa fosse sempre a minha atitude neste contexto específico, tendo consciência que ainda existe um longo caminho a percorrer de modo a alcançar a excelência, mas ciente dos pontos mais fulcrais a mudar e a melhorar num futuro cada vez mais próximo.

Naturalmente, nem tudo correu bem. Alguns erros foram cometidos e, conseqüentemente, tive de lidar com situações menos convenientes, contudo foram situações importantes de reflexão e de introspeção pessoal.

Relativamente ao projeto de investigação ação, relacionado com a diferenciação e com a cooperação, à semelhança do que aconteceu com o grupo de pré-escolar com quem estagiei, não foi possível concluí-lo efetivamente. Confesso que nem sequer foi

fácil coloca-lo em prática nesta turma de 3º ano e neste contexto educativo específico, houve uma falha nesse sentido, não porque falta de tentativa, mas sim por falta de receptividade. Tentei que as atividades propostas fossem ao encontro das estratégias apontadas, tentei diferenciar, tentei transformar a dinâmica tradicionalista numa dinâmica mais flexível e construtivista, mas nem sempre é fácil quando há programas por cumprir e prazos por colmatar. Tentei recorrer a outras formas de proporcionar aprendizagens, para além da simples utilização do manual escolar. Considero ter feito o que estava ao meu alcance, apesar de nem tudo ter corrido bem.

Vi-me, inúmeras vezes, coagida e pressionada a trabalhar com recurso ao manual (algo que não aprecio) pois esta era uma prática mais do que comum nesta turma, era uma prática indispensável e fez sempre parte das orientações que me foram dadas nesta turma de 3º ano. Havia um x número de páginas a alcançar numa semana, e y e z matérias tinham de estar dadas porque a turma já estava “atrasada”. Tendo em conta que a minha Prática Pedagógica neste contexto foi iniciada em abril (no 3º período do ano letivo e numa fase já avançada do cumprimento dos programas), fui contagiada a correr contra o tempo. Mesmo assim, posso dizer que tenho plena consciência que, tendo em conta as condições que me foram dadas e todas as condicionantes que encontrei à implementação do projeto de Investigação-Ação e à execução das atividades segundo a minha perspetiva pessoal, fiz um bom trabalho. Não fiz em grande quantidade, mas fiz e fiz com qualidade.

Esta investigação adaptada à turma do 3ºB, decorreu ao longo de relativamente pouco tempo e é já sabido que apenas uma pequena amostra não pode simbolizar a escola como um todo, ou seja, não me posso arriscar a tirar uma conclusão/ solução final que responda de forma permanente à problemática colocada na questão-problema inicial. Apesar de, no sentido geral, esta ser uma investigação por concluir, e com relativamente poucas oportunidades de implementação, posso deixar a consideração de que, de facto, a diferenciação pedagógica apresenta-se como uma ferramenta fulcral na educação. É inevitável a heterogeneidade em qualquer turma, esta é, de facto, uma característica patente.

Uma das frases mais consoladoras que me fez pensar nesta fase, e que acredito que vou guardá-la para sempre no meu coração, foi uma expressão que a professora Doutora Natalina, da unidade curricular de Expressão Musical pela Universidade da Madeira, deferiu num contexto informal de conversa, quando nos tentava consolar numa fase de trabalho árduo, que muitas vezes faz-nos duvidar das nossas capacidades e que passo a citar: “É muito difícil para um docente com vinte ou trinta anos de experiência

fazer sempre diferenciação pedagógica, quanto mais para um estagiário com meses apenas! Não queiram a excelência e a perfeição que só a prática e a experiência poderão trazer.” Foram, de facto, palavras sábias que constituíram um abrir de horizontes e que foram objeto de reflexão.

Mas voltando à temática central, admito que existem alguns pontos que gostaria de ter mudado ou levado a cabo outra abordagem, tais como, ser mais calma e ponderada nas chamadas de atenção, ter utilizado mais materiais, ter colocado em prática mais atividades lúdicas, jogos matemáticos... No entanto considero que o essencial é ter segurança nos conteúdos que estão a ser orientados pelo professor, pois como podem as crianças aprender significativamente se nem o docente está seguro de si mesmo? Este foi o ponto que penso ter sido o mais forte nesta minha Prática Pedagógica, a segurança nos conhecimentos, a preparação prévia, o domínio das matérias, pois esta é a base de toda a prática pedagógica. No final o balanço é positivo, embora devo admitir que o estágio em primeiro ciclo foi muito mais difícil, desafiante e trabalhoso que o estágio em pré-escolar, até porque envolve outro tipo de organização, muito mais até que aquilo que eu esperava. Algo que certamente aprendi com esta prática pedagógica foi que, por mais difíceis que sejam as circunstâncias e por mais limitações que possam existir, um professor pode sempre fazer a diferença.

4.2 A Escola Básica do 1º Ciclo com pré-escolar da Lombada (Prática Pedagógica III).

4.2.1 O meio envolvente à EB1/PE da Lombada.

A Escola Básica com pré-escolar da Lombada situa-se na freguesia de São Martinho, por sua vez pertencente ao concelho do Funchal.

A freguesia de São Martinho faz fronteira com o concelho de Câmara de Lobos e com outras freguesias funchalenses, apresentando uma área geográfica de cerca de 7,9 km² e, segundo os censos de 2011, 26.482 habitantes, com uma densidade populacional de 3 317,2 hab/ km². Esta freguesia possui cerca de 10.000 famílias com 1 a 5 elementos, com um grande número de alojamentos familiares, apresentando-se como a segunda freguesia mais populosa do Funchal.

De entre as atividades comerciais e industriais principais nesta freguesia, destaca-se a atividade hoteleira e a agricultura, existindo em São Martinho diversos hotéis, estabelecimentos comerciais e terrenos para horticultura, vinicultura e fruticultura.

No que diz respeito a infraestruturas, há a salientar a existência de algumas instituições religiosas, mais especificamente uma igreja e capelas. Pode verificar-se, ainda, uma grande oferta a nível educativo nesta freguesia, havendo em funcionamento outras escolas, creches, jardins-de infância.

Há que referir, ainda, a existência e proximidade de variados serviços de utilidade pública e comércio, bem como abundância de vias rodoviárias e facilidade de acesso a transportes públicos nas proximidades da escola.

4.2.2 A Escola Básica com Pré-Escolar da Lombada.

A edificação da Escola do 1º ciclo com pré-escolar da Lombada remonta aos anos 60 do século XX, começando a funcionar em 1966/ 1967. Contudo, em 2008/ 2009 as instalações da escola sofreram uma estrutural remodelação a fim de haver a possibilidade de integrar os alunos da Escola das Quebradas que fora encerrada. Assim sendo, após a reconstrução do edifício, a escola da Lombada passou a organizar-se em dois pisos, um campo e espaço exterior.

A EB1/PE da Lombada tem atualmente capacidade para aproximadamente 150 alunos, englobando quatro salas destinadas à componente curricular de turmas do 1º ciclo (do 1º ao 4º ano) e duas salas de pré-escolar. A escola dispõe, também, de três salas destinadas a atividades de enriquecimento curricular, nomeadamente uma sala de música, uma sala de informática e uma sala de expressão plástica. Existe, ainda, no rés-do-chão um elevador que liga a entrada da escola aos restantes pisos do edifício.

Ao nível arquitetónico, esta escola apresenta-se num edifício moderno e amplo, com boa entrada de luz, bem equipado e que disponibiliza todos os materiais necessários ao bom funcionamento de toda a atividade pedagógica ali praticada. No que respeita aos espaços exteriores, estes são bastante espaçosos e permitem a livre circulação dos alunos. Finalmente, as instalações da escola da Lombada dispõem, ainda, de um polidesportivo, de grande dimensão, que permite a movimentação dos alunos nos tempos de recreio e em aulas de expressão físico-motora.

| Espaços presentes no edifício da EB1/PE da Lombada | |
|--|--|
| Pátio Exterior | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Pátio coberto; ✓ Parque infantil; ✓ Sala polivalente; ✓ Um campo desportivo; ✓ Balneários e instalações sanitárias; ✓ Duas arrecadações. |
| Piso -1 | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Entrada principal da escola; ✓ Elevador e escada de acesso aos restantes pisos do edifício. |
| Piso 0 | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Duas salas de Pré-Escolar; ✓ Sala de pessoal docente; ✓ Sala de pessoal não docente; ✓ Refeitório; ✓ Instalações sanitárias; ✓ Uma dispensa; ✓ Duas arrecadações. |
| Piso 1 | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Gabinete da Direção; ✓ Gabinete de Administração/ Secretaria; ✓ Duas salas da Componente Curricular; ✓ Biblioteca; ✓ Uma sala de Expressão Musical/ Inglês; ✓ Uma sala de informática; ✓ Uma sala de Expressão Plástica. |

Quadro 8. Recursos físicos da EB1/PE da Lombada. Fonte: PEE, 2016-2020 (adaptado).



Figura 26. Alguns dos Espaços da EB1/PE da Ladeira. Fonte: PEE, 2016-2020.

Relativamente aos recursos humanos, a EB1/PE da Lombada, dispunha de uma equipa pedagógica composta por pessoal docente, nomeadamente, uma diretora, quatro professores de componente curricular, seis professores das atividades de enriquecimento curricular, duas professoras do ensino especial e duas educadoras; e não docente, composto por uma assistente de administração escolar, quatro auxiliares de ação educativa, duas auxiliares de educação pré-escolar e, finalmente, uma cozinheira.

4.2.3 A sala do 1º/ 2º Ano e a sua organização espacial e recursos.

A sala onde trabalhava a turma do 1º/ 2º ano da escola da Lombada situava-se no piso 1 do edifício escolar e era uma sala bastante ampla, com boa fluência de ar e excelente iluminação recorrente do facto de apresentar várias janelas. Havia apenas o problema de um dos estores não funcionar, o que, nas horas de maior incidência de sol, constituía um problema, uma vez que alguns alunos não conseguiam visualizar bem o quadro e a projeção de PowerPoint, estratégia frequentemente por mim utilizada, ficava também um pouco condicionada.

A disposição física das mesas na sala, no início do meu estágio com esta turma, era feita através de filas que se estendiam no espaço da sala, sendo que em cada uma das mesas sentavam-se dois alunos. Contudo com o avançar do meu período de prática pedagógica nesta turma, eu e a professora cooperante optámos por reorganizar a sala, dispondo as mesas em “U”. Esta mudança permitiu uma maior proximidade entre os alunos e veio facilitar a dinâmica da sala, possibilitando o diálogo. Assim, os alunos passaram a ter uma vista panorâmica da sala, mantendo-os mais atentos e potencializando as suas aprendizagens. Esta disposição permitia o contacto visual entre os alunos, fomentando o debate em sala de aula e a troca de ideias.



Figura 27. Sala de Aula do 1º/ 2º ano, no início da Prática Pedagógica.



Figura 28. Sala de Aula do 1º/ 2º ano, após alteração para disposição em “U”.

Na sala do 1º/2º ano era possível observar a existência de dois armários de arrumações. Nestes eram guardados os livros e cadernos dos alunos (para que não tivessem de os transportar todos os dias de casa para a escola e vice-versa), e também vários outros materiais de apoio às aulas: folhas, colas, diferentes papéis; cores; lápis, reposição de material, tintas e leitor de áudio.

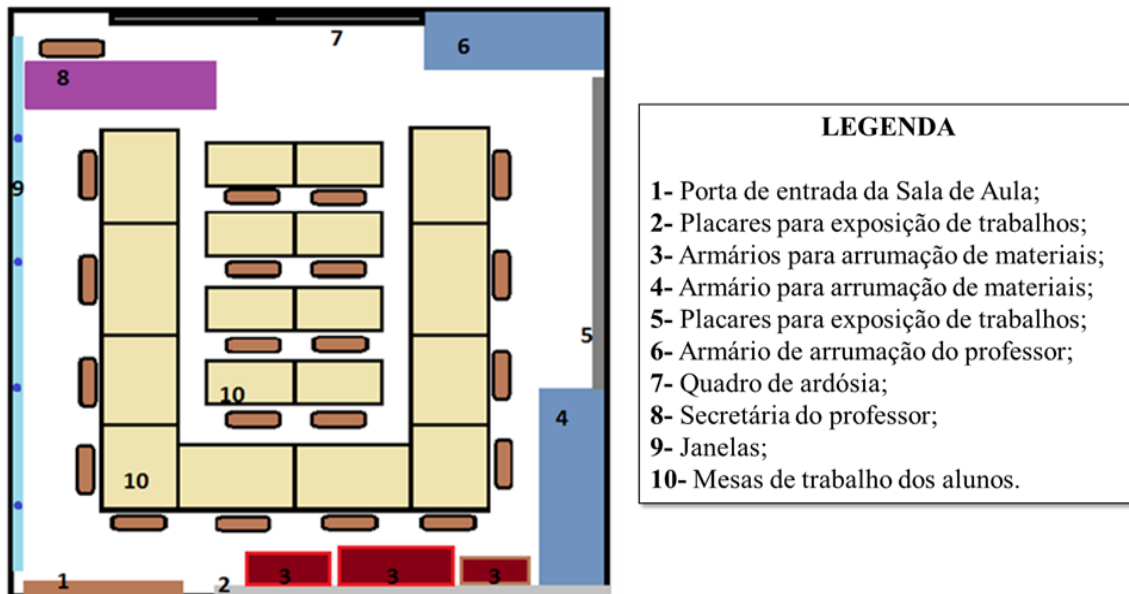


Figura 29. Planta da Sala de Aula do 1º/ 2º ano.

Ao entrar na sala, logo em frente, na parede paralela à parede da porta de entrada, encontrávamos um quadro de ardósia para escrever a giz e, nesse mesmo alinhamento, encontrava-se a secretária da professora. Esta sala dispunha de vários placares de cortiça para afixar trabalhos dos alunos, que se encontravam quase sempre preenchidos.

4.2.4. Caracterização dos alunos da turma do 1º/ 2º ano.

A Prática Pedagógica III, que correspondeu à minha segunda prática pedagógica em contexto de 1º ciclo teve lugar na Escola Básica com Pré-Escolar da Lombada com uma turma de 1º/2º ano de escolaridade. Esta era, contudo, uma turma diferente e especial, pois dela faziam parte alunos de diferentes níveis de escolaridade, nomeadamente alunos de 1º ano, juntamente com os alunos do 2º ano. Esta turma era composta por um total de 19 alunos, sendo que destes, 6 alunos do 1º ano e os restantes 13 do 2º ano de escolaridade. Dos 6 alunos de 1º ano, 4 pertenciam ao sexo masculino e 2 do sexo feminino; por outro lado dos 13 alunos do 2º ano, 9 alunos eram do sexo masculino e 4 do sexo feminino. É

importante salientar que, nesta turma de alunos do 1º/ 2º ano, estava incluído um aluno com NEE, nomeadamente um aluno ao nível do 2º ano com HDA.

No que concerne à dinâmica da turma, no geral, esta turma possuía alunos bastante assíduos e pontuais, constituindo um grupo muito participativo, interessado e empenhado, contudo os alunos distraíam-se com alguma facilidade e acabavam por fazer barulho (sobretudo os alunos ao nível do 1º ano, que acabavam muitas vezes por desestabilizar um pouco o grupo), mas no seu essencial, eram alunos que cumpriam bem as regras da sala. Os alunos do 1º ano apresentavam muitas dificuldades, em praticamente todas as áreas, mas por sem um grupo pequeno era mais fácil o seu acompanhamento e apoio individual. Dos alunos do 2º ano, um pequeno número de alunos apresentava maiores dificuldades, conseqüentemente mostravam-se menos motivados e empenhados, distraíndo-se frequentemente e atrasando-se, muitas vezes, na execução das tarefas propostas. Estes tinham dificuldades estruturais sobretudo ao nível da língua portuguesa, por exemplo na leitura. Naturalmente, cada aluno é complexo e diferente, e todos os alunos têm ritmos de aprendizagens diferentes, interesses diferentes e dificuldades distintas. É importante, contudo, salientar que estas são realidades cada vez mais comuns nas turmas atuais, não só pelo decréscimo do número de alunos matriculados em cada um dos níveis em algumas escolas mais pequenas como é o caso desta em particular, como também pelas vantagens que a aglutinação de diferentes níveis num só grupo, poderão trazer.

Este era, de facto, um grupo de alunos com uma boa interação entre si, mas com disparidades bastante evidentes, uma vez que na mesma turma encontravam-se alunos com muitas capacidades e outros com muitas dificuldades. O clima era sempre de boa energia e as aulas eram momentos de aprendizagem divertida e participativa.

4.2.5. Contextualização da Prática Pedagógica e Intervenção na turma do 1º/ 2º ano.

O início oficial da minha segunda prática pedagógica na valência de 1º ciclo, nomeadamente na turma de 1º/ 2º ano da escola da Lombada, deu-se a 24 de outubro de 2016 com três dias (ao longo de uma semana, 15h) de observação participante, e terminou a 14 de dezembro de 2016.

Todo o processo de planificação e realização de atividades com esta turma de 1º/ 2º ano, não se regia por um método ou modelo educativo específico, isto porque a professora regente do grupo encontrava-se numa fase de experimentação pois nunca havia

tido uma turma com diferentes níveis de escolaridade a seu cargo. Optou-se, portanto, pela conjugação de várias estratégias diversificadas, de vários modelos pedagógicos para que se conseguisse dar resposta às necessidades específicas deste grupo de alunos. Para esta Prática Pedagógica foi proposta a realização de planificações interdisciplinares, ou seja, na lógica de sequências didáticas.

Muitas vezes, apesar de formarem uma mesma turma, os alunos do 1º ano separavam-se dos alunos do 2º ano e ficavam a cargo da professora de apoio da escola, ou seja, nem sempre todo o grupo encontrava-se reunido. Inicialmente, todas as atividades por mim propostas e toda a minha postura com o grupo em momentos de trabalho e de socialização, englobaram ambos os níveis de ensino (1º e 2º ano), contudo, com o decorrer da prática pedagógica, passei a planificar apenas para os alunos do 2º ano.

Ao longo da fase de observação participante, que decorreu na primeira semana com a turma em questão, foi possível diagnosticar e aferir conhecimentos e competências, sendo que, nesse momento, o próximo passo foi a aferição de quais seriam as melhores estratégias a adotar com este grupo de alunos. O estabelecimento de uma boa relação e diálogo aberto entre alunos e professor, com vista à tolerância, procurando a partilha de problemas e criando mecanismos de resolução na turma, dos diversos conflitos comportamentais que fossem surgindo, recorrendo para isso à inteligência emocional, foi também uma grande prioridade na intervenção pedagógica com este grupo. A proposta foi, sempre, manter uma postura de igualdade perante a turma, ou seja, o professor como ser igual ao aluno, que partilha conhecimentos e que também aprende.

Decidi que, nesta última fase de prática pedagógica do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo, iria aproveitar para construir mais e melhor. Construir mais materiais, mais oportunidades de diversificar, propor atividades diferentes, construir uma conexão forte com os alunos e, sobretudo, aprender e fazer aprender. Sobretudo decidi colocar em prática uma ideia nova para mim: ter todos os dias uma ferramenta de motivação para iniciar as aulas. Decidi, portanto, criar uma “caixinha mágica” que iria servir, todos os dias, como motivação e elemento de fomentação da curiosidade nos alunos. Assim, para iniciar cada aula, um aluno baria a caixinha e retirava uma pista sobre o assunto geral a ser trabalhado. Esta pista gerava um diálogo de iniciação às atividades planificadas.



Figura 30. A “Caixinha Mágica”.

Para iniciar a aula, eu optei por recorrer sempre a uma atividade de motivação (utilizada todos os dias ao início da manhã). Criei e decorei uma caixa de cartão para dar vida à “caixinha mágica”, e trazia-a todos os dias. Esta continha seu interior o tema geral da aula em forma de um objeto que representasse o tema ou um cartão com uma imagem alusiva ao tema ser abordado na sala de aula. Era, então, escolhido um aluno para abrir a caixinha das surpresas e partilhar com os colegas o que encontrou, ou seja, qual seria o tema a tratar na aula (a tentativa era que este fosse transversal a todas as áreas curriculares). Tal como referido acima, a minha intervenção na turma do 1º/2º ano da EB1/PE da Lombada foi organizada através de planificações, sempre que possível, interdisciplinares, através da estratégia de sequências didáticas.

4.2.5.1. Os Dentes.

✓ Atividades interdisciplinares.

Um dos muitos temas trabalhados e desenvolvidos com esta turma de 2º ano foi o tema da Dentição, previsto no programa de Estudo do Meio. Inserido no Bloco 1: À Descoberta de Si mesmo, que por sua vez faz parte do ponto 3: “O seu Corpo”, a temática dos Dentes foi uma das temáticas trabalhadas com os alunos do 2º ano da Escola da Lombada, sendo que os alunos tiveram a oportunidade de desenvolver várias atividades ligadas a este mesmo assunto, numa lógica interdisciplinar, utilizando-se a estratégia da sequência didática. Note-se que este tema foi desenvolvido ao longo de várias aulas, pensado em várias planificações, envolvendo as várias áreas do saber, desde o Estudo do Meio, passando pelo Português, TIC, Expressão Musical e Expressão Plástica.

Primeiramente, de modo a iniciar a sequência de trabalhos no Estudo do Meio, e após ter conseguido motivar os alunos através da “caixinha mágica”, recorri à exploração de uma música infantil: “Lavar o Dentes”. Os alunos aprenderam a música com a minha ajuda, repetindo verso a verso ritmicamente e introduzindo, posteriormente, a melodia. Utilizar a música como forma de iniciação de uma atividade, seja ela de área for, é sempre uma boa ideia, pois permite despertar a curiosidade dos alunos, motivando-os e captando a sua atenção de uma forma mais natural. Foi, assim, distribuída a cada aluno, a letra da música (um texto sobre os dentes), que serviu como auxiliar para que os alunos conseguissem cantar. Em conjunto, eu e os alunos, cantámos a música sem acompanhamento instrumental. Só depois deste processo é que foi colocado o clipe de vídeo referente a esta canção para que os alunos ouvissem uma vez mais e observassem, também, o vídeo. Esta canção constituiu a ponte de ligação para se começar a estudar a dentição.

Posto isto, deu-se um diálogo acerca do assunto e todos os alunos tiveram a oportunidade de partilhar as suas ideias e conhecimentos acerca dos seus dentes, falando sobre a dentição de leite e a dentição definitiva, bem como abordando os 3 tipos de dentes: caninos, molares e incisivos. Foi, depois, distribuído pelos alunos um desenho com informações relativas aos dentes. Os alunos pintaram-no e debateram sobre o seu conteúdo, em grande grupo.

Após esta atividade, numa outra aula planificada desta sequência didática, os alunos dirigiram-se à sala de TIC de forma a dar continuidade ao estudo do tema, onde tiveram a oportunidade de ver um pequeno filme sobre a dentição. Após a visualização do vídeo, foi pedido aos alunos que fizessem uma pesquisa sobre a dentição, os tipos de dentes, os cuidados com os dentes para serem debatidos em conjunto.



Figura 31. Análise de um texto sobre os dentes de pintura das imagens.

Já numa fase posterior, os alunos exploraram o tema na perspectiva da língua portuguesa, uma vez que foi solicitada a leitura de um poema sobre os dentes, presente no manual de português, intitulado “Poema dos dentes lavados”. Cada aluno leu individualmente, para depois se proceder à leitura e análise do texto em conjunto. Após concluída esta leitura e análise, foi solicitada aos alunos a resolução de alguns exercícios de interpretação, sendo que a correção foi feita coletivamente. Neste seguimento, passou-se a uma atividade de cariz lúdico sobre a rima e as palavras que rimam, em que eu trouxe para a sala várias cartolinas com algumas palavras, por exemplo a palavra “dente”. Essas cartolinas foram afixadas ao quadro de ardósia e os alunos completaram uma lista de palavras que rimavam com a sílaba que estava a ser trabalhada. (Exemplo: dente, pente, gente...). Estas listas de vocabulário, foram depois colocadas em exposição na sala e aula. Esta atividade tinha como finalidade, além da abordagem à grande temática dos Dentes, não só trabalhar os conteúdos da rima, mas também desenvolver o vocabulário útil dos alunos, brincando e relacionando as palavras.

Para concluir esta sequência de atividades, foi solicitado aos alunos que trouxessem para a sala de aula recortes de artigos sobre dentes, cáries, explicações de como funciona a dentição, todo o tipo de imagens e informações para serem, depois, exploradas pelos alunos. Esta informação foi depois organizada numa cartolina em forma de dente e afixada na cantina, para que todos os alunos da escola pudessem beneficiar das informações tratadas pela turma do 2º ano.



Figura 32. Cartolina elaborada pelos alunos do 1º/2º ano, com as informações recolhidas acerca do tema.

A planificação de sequências didáticas orienta os alunos na sua aprendizagem, de uma forma mais ativa por consistir na definição de um conjunto integrado de atividades e tarefas que se encadeiam e interligam através de várias etapas, o que torna todo o processo de ensino-aprendizagem mais eficiente e significativo. Na verdade, considero que de todas as estratégias ao alcance do professor, esta é a que faz mais sentido, a mais benéfica e, poderá até dizer-se a mais fácil de colocar em prática. Ao planificar sequencialmente, o professor está a colocar uma lógica mais intuitiva no seu plano, que facilita o decorrer da ação pedagógica. Para os alunos as potencialidades e benefício são incalculáveis não só do ponto de vista da aprendizagem como do ponto de vista da compreensão do mundo. Neste sentido posso afirmar que a oportunidade que eu tive para colocar este tipo de abordagem em prática foi deveras enriquecedor, na medida que me permitiu dar mais um passo para a definição da minha identidade docente e esta é sem dúvida uma estratégia que irei usar futuramente, pois os resultados são inegáveis.

Após a realização de todas estas atividades, os alunos tinham de facto aprendido e consolidado conhecimentos prévios, demonstrando uma compreensão integrada dos conteúdos, neste caso relacionados com a Dentição.

4.2.5.2. O Dobro e a Metade.

✓ Uma Ligação Matemática Intencional.

Esta atividade pretendeu o início da abordagem a uma nova matéria para os alunos do 2º ano: o dobro e a metade, sendo que se começou por explorar estes dois conceitos matemáticos separadamente, em partes distintas de uma planificação de aula. Esta é uma temática presente nos conteúdos programáticos de Matemática, sendo transversal aos diferentes pontos do programa tais como a exploração dos Números Naturais, as operações de Adição, Subtração e Multiplicação e, ainda a Divisão Inteira.

Primeiramente, comecei por explicar aos alunos, com recurso a alguns objetos tais como lápis e canetas, o significado de “dobro” e como se calcula o dobro, orientando-os em alguns exercícios oralmente, através do diálogo com os mesmos. Os alunos colaram, depois, um registo daquilo que se tinha falado, no caderno.

A consolidação e profunda exploração deste conceito foi feita posteriormente, através de um jogo. Os alunos tiveram a oportunidade de jogar, a pares, um jogo do dobro: “tábua do dobro”, que foi entregue a cada par de alunos. Este tabuleiro consistia numa pequena cartolina com números registados e alguns cartões (que correspondiam ao dobro

dos números presentes na cartolina base) para completar esta “tábua do dobro”. A orientação do jogo foi feita por mim, numa lógica lúdica de consolidação. Assim, cada grupo de alunos tinha de encontrar o cartão correspondente a cada um dos quadrados presentes no tabuleiro, de modo a que o número representado em cada cartão correspondesse ao dobro do valor marcado na cartolina.



Figura 33. “Tábuas do Dobro” e “Tábuas da Metade”.



Figura 34. Alunos do 2º ano a jogar com recurso à “Tábua do Dobro”.

Numa segunda fase, expliquei também aos alunos, com recurso aos mesmos objetos usados anteriormente, o que significava a “metade” e como era feito o cálculo da metade, realizando alguns exercícios oralmente, através do diálogo com os alunos. Os alunos voltaram a colar um registo no caderno, desta vez, relativo à definição de “metade”. Ainda com a mesma cartolina (que continha já os números desenhados), os alunos irão repetir o mesmo jogo, mas desta vez de forma a descobrir a metade. Para

isto, os cartões de jogo foram substituídos por outros com números que correspondiam à metade dos números representados na cartolina, que passava a ser a “tábua da metade”.



Figura 35. Conclusão da “Tábua do Dobro” por parte de uma das equipas de alunos do 2º ano.

De facto, analisando esta atividade torna-se importante não esquecer a relevância do jogo para a cognição dos alunos, devendo salientar-se a sua utilização como habilidade estrutural na aquisição de matérias curriculares. O jogo apresenta-se como uma estratégia de ensino, que assume um relevante suporte metodológico na educação, criando um vínculo transversal entre a diferenciação pedagógica, passando pelo cooperativismo, trazendo ao professor a hipótese de uma educação de qualidade onde as crianças realmente aprendem. Na verdade, quando os alunos jogam entregam-se a esta atividade e ficam mais atentos ao meio que os rodeia, ativando intensamente o seu cérebro. Considero que esta foi uma atividade muito bem-sucedida, na medida em que, tal como referido anteriormente, permitiu que os alunos estivessem mais atentos e envolvidos nas suas próprias aprendizagens, numa área em que apresentavam alguma dificuldade, permitindo-lhes aprender de forma significativa e real.

4.2.5.3.A tabuada do 2.

A tabuada do 2 foi uma das tabuadas e das muitas matérias que eu, como professora estagiária tive a oportunidade de iniciar com os alunos do 2º ano da escola da Lombada. Esta temática insere-se nos conteúdos programáticos de Matemática, concretamente, na abordagem aos Números Naturais e à Multiplicação e foi, também, planificada numa sequência didática de atividades integradas, encadeadas e articuladas

entre si, onde se começou (numa aula anterior), uma primeira abordagem à multiplicação passando-se depois para a lógica matemática e propriedades multiplicativas, introduzindo posteriormente as tabuadas e, neste caso concreto, a tabuada do 2, como será descrito seguidamente.

Para dar início à atividade proposta neste contexto para esta área curricular, optei por dialogar com os alunos de modo a relembrar a matéria abordada na aula anterior, nomeadamente a multiplicação. Os alunos, com recurso a imagens, fizeram a contagem (através da operação da multiplicação) de quantidades de objetos agrupados – relacionando a tabuada do 2, indiretamente, preenchendo a tabuada do 2 (figura 58).

Posto isto, os alunos foram organizados em grupos de dois, sendo juntadas algumas mesas. As equipas de 2 elementos sentaram-se ao redor da mesa para jogarem um jogo matemático – “O dominó da tabuada do 2”. O jogo funcionava exatamente da mesma forma que um dominó regular, a única diferença é que neste dominó da tabuada do 2, as peças continham operações de multiplicação. Venciam os grupos de alunos que resolviam todas as operações, ficando sem peças.

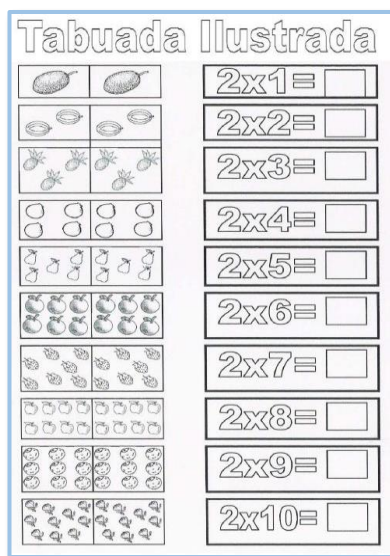


Figura 36. Tabuada Ilustrada do 2 para preenchimento por parte dos alunos do 2º ano.

Os alunos retomaram os trabalhos na aula seguinte, através de um outro jogo em conjunto, para a consolidação da tabuada do 2. É de referir que a base do jogo foi trazida por mim e afixada no quadro, e consistia numa cartolina com a representação da tabuada do 2, com copos de plástico (que simbolizavam os grupos) e pauzinhos (que simbolizavam as unidades). Cada aluno tinha a oportunidade de jogar sob orientação, de forma a consolidar as matérias que haviam vindo a ser abordadas na área da matemática. Para jogar o jogo, os alunos tinham vários pauzinhos e tinham de proceder à sua contagem

e colocação da quantidade correta no copo, de forma a completar os valores da tabuada do 2.

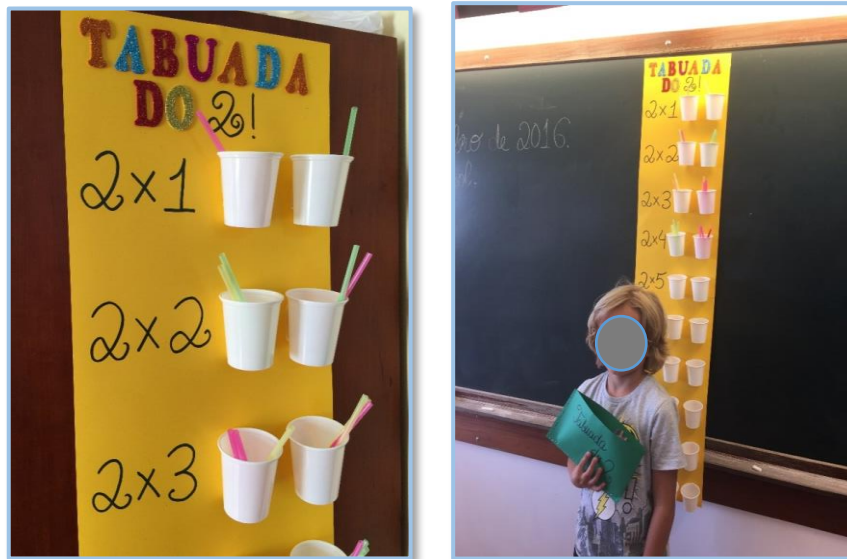


Figura 37. Jogo da Tabuada do 2.

4.2.5.4. Outras atividades realizadas com a turma do 2º Ano da Escola da Lombada

✓ Os Sentidos.

Para iniciar a aula, e esta atividade em concreto, recorri à *caixinha mágica*, que continha no seu interior o tema geral da aula, sendo que neste caso em concreto o tema a abordar era da área de conteúdo do Estudo do meio: “O meu corpo”, mais concretamente os cinco sentidos e os órgãos a eles associados.

Depois de esclarecidos os temas centrais a serem abordados pelos alunos, o procedi à mediação de uma conversa com os mesmos a fim de aferir os seus conhecimentos sobre o tema. Passámos depois à realização de uma atividade experimental (uma espécie de jogo) com os alunos, a fim d introduzir os novos conteúdos a serem abordados, nomeadamente os sentidos e os órgãos dos sentidos. A atividade consistia na análise de vários elementos que estimulam os nossos sentidos. Foram trazidos para a sala vários elementos com cheiros diferentes, como cremes com cheiro, comida, fruta, flores, ervas aromáticas, etc., em que os alunos, de olhos fechados, cheiraram e tentaram descobrir de que cheiro se tratava, através do seu sentido de olfato.

Além dos cheiros, posteriormente foram dados a provar alguns alimentos (em pequenas quantidades) com paladares diferentes (doce, amargo, salgado, ácido) e neste caso os alunos tiveram de identificar de que tipo de paladar se tratava e que alimento era

aquele. Também com os olhos vendados, os alunos experimentaram toques em superfícies diferentes (macia, fofinha, áspera, rugosa...), usando o sentido do tato.

Ao longo de todo este experimento, os alunos possuíam um guia de jogo em que iam fazendo anotações sobre os cheiros, sabores e sensações que estavam a experienciar. Passou-se, depois, a um diálogo sobre a atividade, em que os alunos identificaram que órgãos participaram nas diferentes tarefas. Estes explicitaram a importância dos sentidos para a sobrevivência do ser humano, e quais as consequências de não ter um dos sentidos (e exemplos).

No final, os alunos dirigiram-se à sala de TIC de forma a dar continuidade à atividade. Sentados, os alunos tiveram a oportunidade de ouvir alguns sons diferentes através do computador, e numa lógica de continuidade do jogo dos sentidos, identificaram os sons usando a sua audição. Foram, ainda, projetadas algumas imagens de ilusões óticas, para que se pudesse depois dialogar sobre o sentido da visão.

✓ **Jogo do Bingo da Tabuada do 3.**

De modo a iniciar e praticar esta nova temática na área de Matemática, nomeadamente a tabuada do 3 e o triplo, visando a sua consolidação, propus um outro jogo: o jogo do Bingo da Tabuada do 3.

Primeiramente foram trazidos vários elementos para a sala, nomeadamente caixinhas, folhas, maçãs, carrinhos etc., para que os alunos pudessem formar vários conjuntos de 3 elementos, para que intuitivamente fosse mais fácil entender a tabuada do 3, tornando esta aprendizagem mais significativa para os alunos. Após esta fase, e depois de os alunos terem feito o registo da matéria no seu caderno, passou-se para a realização do jogo em si, de modo que os alunos interiorizassem esta matéria. Tratava-se, portanto, do conhecido jogo do Bingo, mas com tabuadas do 3.

Cada aluno tinha uma base (semelhante às do jogo do Bingo normal) e eu tinha alguns cartões com multiplicações por 3, por exemplo 3×2 . À medida que estas multiplicações iam sendo solicitadas, os alunos tinham de identificar o resultado, neste caso 6 e apontar no seu Bingo. Os primeiros alunos a apresentarem todos os resultados preenchidos ganharam.

Numa segunda fase, e posteriormente ao jogo os alunos foram levados a associar a tabuada do 3 ao triplo, através de um diálogo e através da resolução de exercícios.



Figura 38. Bingo da Tabuada do 3.

✓ **Carta ao Pai Natal.**

Para dar início à celebração da festividade do Natal na escola, os alunos da turma do 1º/ 2º ano, todos em conjunto, decidiram que a primeira de muitas atividades seria a elaboração de uma carta ao Pai Natal, em conjunto, ou seja, a carta da turma como um coletivo, direcionada ao pai natal.

Assim sendo, neste seguimento os alunos procederam, em primeiro lugar, à elaboração de um texto individual (claro que no caso dos alunos do 1º ano, a criação deste texto teve de contar com o apoio dos docentes), em que escreveram aquilo que gostariam de incluir na carta coletiva. Este texto funcionou como um esboço individual de ideias, que depois foram partilhadas em grande grupo e adaptadas à carta final. As ideias e frases dos alunos da turma do 1º/ 2º ano foram, posteriormente, corrigidas (erros ortográficos e gramaticais) e, em conjunto, decidiu-se como ficaria a estrutura final do texto.

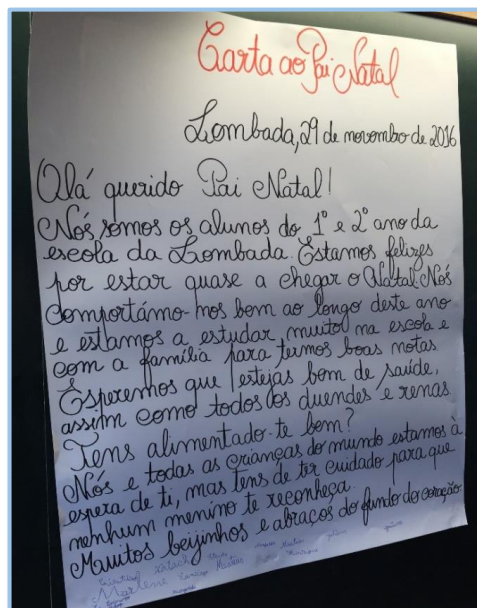


Figura 39. “Carta ao Pai Natal” da turma do 1º/2º ano.

Uma vez que os alunos do 1º ano ainda não escreviam e que a caligrafia dos alunos do 2º ano ainda se encontrava em fase de aperfeiçoamento e desenvolvimento, tendo os alunos algumas dificuldades em escrever em grandes dimensões, decidiu-se em grupo que os alunos iam ditando as ideias e que o professor, neste caso eu, ia escrevendo a carta ao Pai Natal numa grande cartolina. No final, os alunos leram a carta coletivamente e em voz alta e todos assinaram por baixo. A cartolina com a “Carta ao Pai Natal” foi depois afixada no lado exterior da porta da sala do 1º/ 2º ano.

✓ **Decorações de Natal para a escola e Postal de Natal.**

Todos os anos letivos, com a aproximação da época natalícia, são divididas pelas turmas da escola da Lombada, as tarefas de decoração dos espaços da escola. Também a turma do 1º/ 2º ano ficou encarregue com algumas das decorações, não só do edifício escolar como também da sua sala de aula. Para além das decorações de natal, os alunos tinham também de decorar um postal de Natal para depois poderem levar para casa e partilhar com as suas famílias.

Foram, então, levadas a cabo várias tarefas plásticas para a decoração da sala de aula e da escola, desenroladas, ao longo de vários dias, em momentos estratégicos das aulas. Os alunos decoraram um “Presente Gigante” e um “Sino Gigante” para decoração da escola, com recurso a tintas e purpurinas, sob orientação; fizeram desenhos de Natal e decoraram *Botas de Natal* para enfeitar a sala.



Figura 40. Elaboração de decorações de Natal.

Os alunos começaram, depois, a construção de um postal de natal em cartolina, com brilhantes e purpurinas, com orientação na sua montagem e cada aluno escreveu uma frase criada por si e, entretanto, corrigida, sobre o Natal. É de salientar que nestas atividades de expressão plástica na sala de aula e no tempo de componente curricular, participaram tanto os alunos do 1º ano como os alunos do 2º ano, ou seja, a turma como um todo.



Figura 41. Elaboração do Postal de Natal.

4.2.6. Reflexão Crítica à Prática Pedagógica na turma do 1º/2º ano.

No primeiro semestre do ano letivo de 2016/2017, tive a oportunidade de realizar o meu segundo estágio pedagógico na valência de ensino do primeiro ciclo, tal como muitas outras das minhas colegas de mestrado. Assim sendo, o estágio foi desenvolvido na Escola Básica do 1º ciclo com Pré-Escolar da Lombada, mais concretamente numa turma que continha alunos de 1º/ 2º ano (1º/2º ano – Professora Carmen Sousa), sob orientação científica do professor Doutor Fernando Correia, da Universidade da Madeira.

Finalizada a Prática Pedagógica, gostaria de realçar a importância desta experiência, uma vez que me proporcionou a prática *in loco*, permitindo-me planear e refletir sobre papel do professor na sala de aula. Tive a possibilidade de aplicar em contexto real os saberes alcançados ao longo de toda a minha formação, e só após ter iniciado esta prática pedagógica é que tive realmente a perceção da importância da teoria, ou seja, a importância de o docente ser detentor de teoria que vem sustentar toda a prática em contexto educativo.

A minha prática pedagógica desenvolvida com a turma do 1^a/ 2^o ano da EB1/PE da Lombada desenrolou-se em momentos de aprendizagem, em que fui superando as dificuldades iniciais, nomeadamente o nervosismo e ansiedade, devido à falta de experiência e à responsabilidade de executar um bom trabalho (neste caso alcançar o objetivo de proporcionar boas aprendizagens aos alunos). Inicialmente predominava o medo de falhar, de não conseguir, um pouco sensibilizada com a minha primeira experiência em 1^o ciclo, nomeadamente anteriormente, com a turma do 3^o B da Escola da Lombada, onde foi muito difícil desprender a prática pedagógica do tradicionalismo já instaurado e que, conseqüentemente, colocou entraves à implementação do projeto de investigação-ação nessa fase, tal como referido anteriormente neste relatório de estágio. Contudo estes medos foram sendo superados à medida que me fui tornando cada vez mais próxima aos alunos desta turma, e à medida que vim a aperceber-me das minhas capacidades reais, começando assim, a verificar o bem-estar dos alunos da turma do 1^o/ 2^o ano e a qualidade das suas aprendizagens.

Planifiquei de forma a gerir bem o tempo e, na grande maioria das vezes, fui capaz de fazê-lo em contexto prático, pois todas as atividades foram cumpridas dentro do tempo esperado. Também a nível do conhecimento e domínio dos conteúdos não tive grandes dificuldades. A maior dificuldade, ou preocupação, foi relativamente às estratégias. Desde o início deste estágio pedagógico, decidi que iria colocar em prática tudo aquilo que queria ter colocado anteriormente, mas que não tive oportunidade de fazer devido a vários fatores, tendo como orientação principal a minha inteligência emocional para descodificar os interesses dos alunos e o seu nível de bem-estar na sala de aula e não só, adequando e adaptando estratégias e atividades a esta turma particular. Optei por construir e realizar muitos jogos com os alunos, não só para dar início a novos conteúdos como para consolidá-los. Fiz atividades diferentes e tentei, sempre que possível abordar os conteúdos numa perspetiva interdisciplinar, através de sequências didáticas. Decidi que ia manter sempre uma postura humilde na sala de aula, de igual para igual (professor igual a aluno), o que considero ser realmente importante na qualidade do trabalho feito na sala de aula e das relações nela estabelecidas. Senti que os alunos viam em mim uma professora amiga, como uma irmã mais velha, uma orientadora ou mediadora, nunca como uma pessoa distante e que se coloca a um nível superior de conhecimento, que entra na sala para sancionar ou recompensar.

Além dos jogos, atividades lúdicas, sequências didáticas interdisciplinares, neste estágio pedagógico, na escola da Lombada, tentei apoiar os alunos um a um nas suas

maiores dificuldades, trazendo para a sala de aula atividades âncora para os alunos com maiores capacidades e que terminaram as tarefas mais rapidamente. Tentei promover a cooperação e interajuda entre os alunos da turma (sempre que possível entre 1º e 2º nível), e, acima de tudo tentei, e penso ter conseguido, tornar a sala de aula num lugar divertido onde se pode crescer e aprender, sem ter vergonha de ser quem realmente somos, sem julgar e ser julgado, porque todos somos especiais.

É claro que é sempre desafiante trabalhar com alunos com NEE e com DAE, o que envolve outra dinâmica de sala de aula, planificações mais cuidadas e adaptadas, e todo o processo de preparação tem de seguir uma lógica inclusiva, que parte da análise cuidada de todas estas particularidades. A juntar a tudo isto, contactei com a novidade (para mim) de ter dois níveis no mesmo espaço e na mesma turma (embora os alunos do 1º ano passassem muito tempo noutra sala com outra professora). Havia momentos em comum em que era preciso fazer funcionar e penso que nesse aspeto, consegui gerir bem.

Posso considerar este estágio como deveras positivo. Se me fosse perguntado agora: «És capaz de ficar responsável por uma turma de 1º ciclo?», eu responderia que poderia até ter alguma dificuldade e provavelmente teria de trabalhar muito, mas a capacidade é algo que eu simplesmente sinto que tenho, estou segura que o objetivo do meu estágio de mestrado foi alcançado.

REFLEXÃO FINAL

A elaboração deste Relatório de Estágio representa o culminar do trabalho desenvolvido ao longo de dois anos de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. É, de facto, o espelho de um longo percurso que resulta da aplicação prática de todos os conhecimentos teóricos adquiridos não só na Licenciatura em Educação Básica como no referido Mestrado. Neste desenlace, observo o meu crescimento como pessoa e o fruto da construção da minha identidade docente, uma vez que a realização de todas as práticas pedagógicas propostas, permitiram experienciar contextos educativos específicos, colocando em prática conhecimentos adquiridos ao longo deste percurso académico.

Tive a oportunidade de realizar estágios em diferentes contextos, nomeadamente na vertente de Pré-Escolar e também na vertente de 1º Ciclo do Ensino Básico, numa lógica de continuidade educativa intercíclica, e devo reconhecer que a elaboração deste trabalho consciencializou-me, de uma forma completamente integrada, para a importância da reflexão em toda a prática docente.

Com vista a alcançar uma maior qualidade educativa, planifiquei e desenvolvi todo o meu período de estágio, de forma articulada e intencional, dedicando o máximo das minhas capacidades àquela que considero ser a minha atividade profissional de sonho. Devo, contudo, salientar que considero que o tempo de intervenção efetiva foi relativamente reduzido. Na verdade, o desenvolvimento da metodologia de Investigação-Ação requer um maior período de tempo de prática para a sua implementação e, consequentemente, para a obtenção de conclusões com maior precisão. Obviamente, trataram-se de importantes experiências e experimentações para a minha futura prática profissional ao nível da docência, que para já, permitiram a minha reflexão crítica sobre o papel ativo que desempenhei nos contextos em que estive integrada e todo o processo de crescimento que daí advém.

Mantive uma atitude que acredito ser a mais adequada, ao lidar com crianças, visando o bem-estar em grupo e a aquisição de aprendizagens ativas e significativas. Coloquei-me ao mesmo nível das crianças/ alunos, de igual para igual, humildemente reconhecendo que um docente tanto partilha quanto aprende.

Jamais abandonei a posição observadora, pois foi esta técnica que veio tornar possível o reconhecimento dos interesses e das dificuldades e necessidades das crianças/ alunos com quem tive a oportunidade de trabalhar, facilitando o planeamento de atividades

adaptadas e adequadas às especificidades de cada grupo, bem como à formulação de questões problema para a implementação de Investigação-Ação.

Ao longo de todo este percurso, e em contexto de prática pedagógica, fiz todos os possíveis para planear e desenvolver experiências e atividades que provocassem curiosidade nas crianças, motivando-as de modo a cativar o seu interesse para os conteúdos a abordar. O objetivo primordial foi sempre a garantia de bem-estar e nível de felicidade das crianças em contexto educativo, que conseqüentemente leva a aprendizagens bem-sucedidas. Planifiquei atividades diversificadas, centradas na criança não só como elemento participante, mas sim como construtora da do seu próprio conhecimento, através da cooperação e da interajuda, sabendo que através da realização destas atividades, a criança começa assim a vincular o seu carácter, definindo-se e adaptando as suas reações e atitudes às características do meio envolvente.

Penso ter conseguido ultrapassar praticamente todos os obstáculos que foram aparecendo em contexto prático com maior ou menor facilidade. À medida que alguns entraves foram surgindo, fui capaz de lidar com eles, adaptando-me e reagindo às situações com responsabilidade. O importante é refletir sobre o que poderia ter sido melhor e quais as ações que podem ser tomadas no futuro com vista à sua correção.

Finalmente, e de forma a concluir este trabalho, manifesto a minha profunda alegria por ter, de certa forma, contribuído para o crescimento e transformação de tantas crianças que foram passando pela minha influência. É tempo de mudar! É tempo de olhar para a Escola como espaço de progressão, como espaço de autoconstrução e autoconhecimento, como um espaço livre e feliz, sem fronteiras e sem barreiras, permitindo o desenvolvimento integral da criança, a partir dela mesma: das suas capacidades e das suas dificuldades, ajudando-a a combater os seus monstros e os seus medos, crescendo com ela.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aikenhead, G. (2009). *Educação Científica para todos*. Editora Pedagogo.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador. Que sentido? Que formação?* In B. Campos (Org.). *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*.
- Alarcão, I. (2003). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. 4ª Edição. São Paulo: Cortez Editora.
- Alves, M (2004). *Currículo e Avaliação*. Porto: Porto Editora
- Alves, M. (2011). *Do currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo*. Porto: Porto Editora.
- Anderson, L. & Krathwohl, D. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: MacGrawHill
- Arenilla, L., Gossot, B., Rolland, M. & Roussel, M. (2013). *Dicionário de Pedagogia*. 2ª Edição. Lisboa: Instituto Piaget.
- Augustine, D., Gruber, K. & Hanson, L. (1989). *Cooperation works!*. Educational Leadership.
- Bento, A. (2003). *10 Tópicos (e dicas) sobre Investigação*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Bertrand, Y. (2001). *Teorias Contemporâneas da Educação*. 2ª Edição. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bessa, N. & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender: Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Edições ASA.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução às teorias e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bona, C. (2017). *A Nova Educação – O professor que está a revolucionar a escola*. 1ª Edição. Lisboa: Editora Objectiva.
- Brickman, N., & Taylor, L. (1991). *Aprendizagem Ativa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cabral, A. (2001). *O Jogo no Ensino*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Caldeira, M. (2009). *Aprender a Matemática de uma Forma Lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus

- Coll, C., Marchesi, A. & Palacios, J. (2004). *Desenvolvimento Psicológico e Educação – Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. 2ª Edição. Porto Alegre: Artemed.
- Collin, C., Grand, V., Benson, N., et al. (2014). *O livro da Psicologia*. 1ª Edição. Barcarena: Marcador Editora.
- Costa, J. A. (2003). *Imagens Organizacionais da Escola*. 3ª Edição. Porto: Edições Asa.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas* (vol. XIII, nº 2). Braga: Instituto da Educação. Universidade do Minho.
- Couvaneiro, C., & Reis, M. (2007). *Avaliar Refletir Melhorar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Cruz, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Lisboa: Lidel Edições Técnicas.
- Damásio, A. (2001). *O sentimento de Si*. 3ª Edição. Publicações Europa-América.
- Damásio, A. (2011). *O Erro de Descartes*. Círculo de Leitores.
- Damiani, M. (2008). *Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios*. *Educar*, 31, 213-230. Curitiba: Editora UFPR. Acedido a 2 de fevereiro de 2018, disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13>
- Dawkins, R. (2012). *A Magia da Realidade: Como sabemos o que é verdade?*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Domingues, M. (2007). *Desenvolvimento e aprendizagem – O que o cérebro tem a ver com isso?*. Editora da ULBRA, 1ª Edição. Educa.
- Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação Ação*. Porto: Porto Editora.
- Folque, M. (2012). *O aprender a aprender no Pré-Escolar: O Modelo pedagógico do movimento da escola moderna*.
- Fonseca, V. (2001). *Cognição e Aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora, 1ª Edição.
- Fonseca, V. (2005). *Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora, 1ª Edição.
- Fonseca, V. (2014). *Dificuldades de Aprendizagem*. 5ª Edição. Lisboa: Âncora Editora.
- Fontes, A & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Formosinho, J. (1987). *O Currículo uniforme, pronto-a-vestir tamanho único*, in *O insucesso escolar em questão*, Universidade do Minho 1987, pp. 41-50.

- Formosinho, J. (2007). *O Currículo Uniforme Pronto-a-Vestir de Tamanho Único*. Mangualde: Edições Pedago.
- Frienet, C. (1969). *Pour L'école du peuple: Guide pratique pour l'organisation matérielle, technique et pédagogique de L' école populaire*. Paris: F. Maspéro.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gaspar, I. & Roldão, M. (2007). *Elementos do desenvolvimento curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Goleman, D. (1995). *Inteligência Emocional: Ensaio Geral*. Círculo de Leitores.
- Gottman, J. & DeClaire J. (1999). *A Inteligência Emocional na Educação*. Lisboa: Editora Pergaminho.
- Gouveia, F. (2012). *Gestão Flexível do Currículo Rumo à Diferenciação Pedagógica. Contributos para a Promoção de Aprendizagens Significativas* (tese de Doutoramento). Funchal: Universidade da Madeira.
- Hadji, C., Baillé, J. (2001). *Investigação e Educação: Para uma "nova aliança"*. Porto: Porto Editora.
- Jonnaert, P., Borght, C. V. (2002). *Criar Condições para Aprender: O modelo Socioconstrutivista na Formação dos Professores*. Porto Alegre: Artmed.
- Junior, V. (2010). *Rever, Pensar e (Re)Significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente*. São Paulo: Revista Brasileira de Educação Médica. Universidade de Santo Amaro.
- Kyriacou, C. (2007). *Essential Teaching Skills*. 3ª Edição. United Kingdom: Nelson Thornes.
- L'Ecuyer, C. (2017). *Educar na Curiosidade – Como Educar num mundo frenético e hiperexigente?*. 1ª Edição. Lisboa: Planeta Editora.
- Leitão, F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Mira-Sintra: Ramos Leitão.
- Leitão, F. (2008). *O papel do investigador (observação participante e não participante)*. Acedido a 9 de dezembro de 2016, disponível em: <http://fatimaleitao700984.blogspot.pt/2008/06/9-o-papel-do-investigador-observao.html>
- Lima, L. (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.
- Lopes, J. & Silva, H. (2008). *Métodos de aprendizagem cooperativa para o Jardim-de-Infância*. Areal Editores.

- Machado, F. A., Gonçalves, M. F. (1999). *Currículo: Problemas e Perspetivas*. 2ª Edição. Porto: Edições ASA.
- Matos, R. C. (2010). *Environment Perception and Child Safety* (tese de Doutoramento)Lisboa: FMH. Disponível em <https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/2308/1/Rita%20Cordovil%20PhD%20Final.pdf>
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Ministério da Educação e Ciência (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Ministério da Educação. (2000). *A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico, Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico - 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2013). *Programa e Metas curriculares Matemática Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- Montessori, M. (1971). *A Mente da Criança*. Portugal: Portugália Editores.
- Morgado, J. (2001). *A Relação Pedagógica, Diferenciação e Inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: Printipo - Indústrias Gráficas.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação, Um Desafio para os Professores*. Barcarena: Editorial Presença.
- Morin, E. (1999). *Os Sete Saberes para a Educação do Futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morissette, D., & Gringas, M. (1994). *Como Ensinar Atitudes: Planificar, Intervir, Avaliar*. Porto: Edições ASA.
- Neto, C. (2001). *Aprendizagem, desenvolvimento e jogo de actividade física*. In G. Guedes (Ed.). *Aprendizagem Motora: problemas e contextos*. (pp. 193-220). Lisboa: Edições FMH
- Neto, C. (2003). *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: F.M.H. Edições.

- Niza, S. (2015). *Escritos sobre educação*. 2ª Edição. Lisboa: Tinta da China.
- Nunes, A., Souza, B., Mata, D., Souza, E. & Ferreira, K. (2010). *Trabalho em equipe: Uma possibilidade para desenvolvimento de algumas habilidades*. Acedido a 9 de dezembro de 2016, disponível em: <http://www.ebah.pt/content/ABAAAAs1IAE/trabalho-equipe-possibilidade-desenvolvimento-algumas-habilidades>
- Oliveira, L., Pereira, A., & Santiago, R. (2004). *Investigação em Educação: Abordagens Conceptuais e Práticas*. Porto: Porto Editora.
- ONU & MECE. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta
- Perrenoud, Ph. (1995). *La pédagogie à l'école des différences*. Paris: ESF Éditeur.
- Perrenoud, Ph. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, Ph. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: ASA Editores.
- Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. New York: International University Press.
- Piaget, J. (1986). *O Nascimento da Inteligência na Criança*. Lisboa: Dom Quixote.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1976). *A Psicologia da Criança*. São Paulo: DIFEL.
- Pinto, A. (2011). *Psicologia da Aprendizagem e Memória*. Porto.
- Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade: Ambições e Limites*. Viseu: Relógio d'Água.
- Portugal, G. (2002). *Dos Primeiros Anos à Entrada para a Escola - Transições e Continuidades nas Fundações Emocionais da Maturidade Escolar*. Revista Aprender, pp. 9-16.
- Portugal, G. (2003). *Crianças, Famílias e Creches: Uma Abordagem Ecológica da Adaptação do Bebê à Creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar, Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Prezesmycki, H. (1991). *Pédagogie différenciée*. Paris: Hachette
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Sacristán, J. G. (2013). *Saberes e Incertezas sobre o Currículo*. Editora Penso.

- Santos, L. (2008). *Diferenciação Pedagógica: um desafio a enfrentar*. Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-deinfância: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: ME-DGIDC.
- Skenazy, L. (2010). *Free Range Kids*. John Wiley and Sons Ltd.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2005). *Investigação Em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, J. M. (2004). *Educação: Textos de Intervenção*. Funchal: Editora O Liberal.
- Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional: Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Lisboa: Editora Mc-Graw-Hill.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade – Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.
- UNICEF. (1990). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society - The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1997). *Interaction Between Learning and Development*. Readings on the Development of Children. New York: Scientific American Books.
- Zeichner, M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

LIGAÇÕES

“*Educação*”, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2013. Acedido a 23 de março de 2017, disponível em:

<https://www.priberam.pt/dlpo/educa%C3%A7%C3%A3o>

PEE da EB1/PE da Ladeira, disponível em: <https://pt.slideshare.net/rcaaa/projeto-educativo-2011-2015>

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS E NORMATIVAS CONSULTADAS

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

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

Decreto-Lei 21/2006/M de 21 de junho (Regime de Autonomia, Administração e Gestão de Estabelecimentos de Educação e de Ensino Públicos da Região Autónoma da Madeira).

Decreto-Lei n° 91/2013 de 10 de julho (Organização e Gestão Curricular).

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho (estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos)

Despacho Normativo n° 6/2014 de 26 de maio (Autonomia Pedagógica e Organizativa das Escolas).

Despacho Normativo n° 6/2010 de 19 de fevereiro (Regime de Certificação das Aprendizagens realizadas pelo Aluno no Ensino).

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

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

ÍNDICE DO CONTEÚDO DO CD-ROM

Pasta A – Relatório de Estágio de Mestrado em formato PDF;

Pasta B – Apêndices da Prática Pedagógica I;

Pasta C – Apêndices da Prática Pedagógica II;

Pasta D – Apêndices da Prática Pedagógica III.

Anexos