

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Carla Marília Gonçalves Correia Olim

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

julho | 2019

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Carla Marília Gonçalves Correia Olim

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

ORIENTAÇÃO

Maria Fernanda Baptista Pestana Gouveia



Faculdade de Ciências Sociais

Departamento de Ciências da Educação

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

Ano Letivo 2017/2018

Carla Marília Gonçalves Correia Olim

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

Orientadora: Professora Doutora Maria Fernanda Baptista Pestana Gouveia

Funchal e UMa, julho de 2019



*Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas.
Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte de voo.
Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados.
Existem para dar aos pássaros coragem para voar.*

(Rubem Alves, 2004, p. 7)

Agradecimentos

A realização deste relatório de mestrado contou com o apoio de ilustres figuras, sem as quais não se teria tornado possível.

Às crianças da Pré III da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira por me terem resgatado com o vosso entusiasmo, alegria e pedidos de “surpresas”, dia após dia.

À turma do 4.º N da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar Eng.º Luís Santos Costa, agradeço por me terem ensinado tanto quanto eu vos tentei ensinar. Por me terem recebido sem questionar e por me terem feito “pensar fora da caixa” e prosseguir com estratégias de ensino que não tinha antes considerado.

À turma do 1.º F da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche Eng.º Luís Santos Costa, por me terem proporcionado uma experiência inesquecível, tanto a nível pessoal, como profissional. A tarefa desafiante de lecionar tal complexo nível de ensino, tornou-se menos assustadora e proporcionalmente mais estimulante por vossa causa.

Às escolas referidas e a toda a comunidade educativa, pelo sentimento de verdadeira integração e ativa participação nas atividades desenvolvidas e, em particular, às docentes Fernanda Rodrigues, Sílvia Silva e Angelina Franco pelo incentivo, disponibilidade e, principalmente pela hospitalidade com que fui acolhida, pela confiança em mim depositada, pela partilha de saberes e experiências e pelos exemplos dados que guardarei para a vida.

À Universidade da Madeira pela excelente formação académica, proporcionada por alguns dos melhores professores que já tive o prazer de conhecer.

À minha orientadora, Professora Doutora Fernanda Gouveia, pela sua flexibilidade na entrega deste relatório, por me ter incutido um maior sentido de exigência e rigor. Sem a sua orientação o percurso teria sido com certeza mais conturbado.

A vocês, meus queridos filhos Sérgio e Margarida, que sempre estiveram presentes neste percurso, desculpem-me pela falta de atenção e pelas horas em que estive ausente.

Ao meu marido, Sérgio Olim, e melhor amigo, por sempre me apoiar nas minhas escolhas, por todo o amor, paciência e encorajamento para ultrapassar os momentos bons e menos bons ao longo deste percurso, o que me permitiu levar o barco a bom porto.

A ti mãe, por amparares os meus filhos, teus netos, sempre que precisei. Agradeço também pela educação que me tens dado, sempre pautada pelo exemplo de força e determinação.

Agradeço à minha restante família, a todos os meus amigos e colegas de turma que, de uma forma ou de outra, contribuíram para que eu pudesse alcançar mais um dos meus objetivos.

A todos o meu **Muito Obrigada!**

Resumo

O presente relatório assenta num compêndio do conhecimento teórico-prático construído ao longo do percurso de formação inicial para a docência nas vertentes de Educação Pré-Escolar e de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Segmentado em três partes distintas, mas complementares, este relatório procura expor os pressupostos teóricos e metodológicos que orientaram a ação educativa e, subsequentemente, fornecer uma visão abrangente, sustentada e reflexiva das práticas pedagógicas desenvolvidas nos diferentes contextos educativos. As intervenções pedagógicas, assentes em princípios orientadores comuns pautados pela reflexão, cooperação, autonomia e flexibilidade, realizaram-se na Escola Básica com Pré-Escolar da Ladeira, na sala da Pré III e na Escola Básica com Pré-Escolar e Creche Eng.º Luís Santos Costa, Machico, com a turma do 4.º N e com a turma do 1.º F.

A metodologia de investigação-ação foi a pedra basilar da prática educativa tanto na valência Pré-Escolar, no âmbito da qual se procurou dar resposta à questão: “Como estimular e promover as competências sociomorais das crianças da sala Pré III?”, como no 1.º Ciclo do Ensino Básico, considerando a questão: “De que forma atividades desenvolvidas no quadro do ensino experimental poderão estimular o carácter crítico-reflexivo dos alunos da turma do 4.º N?”. Já na turma do 1.º F versou particularmente sobre uma abordagem subjacente às particularidades desta etapa do Ensino Básico, que pressupõe uma boa articulação pedagógica com a valência anterior baseada na premissa de que as atividades lúdicas são cruciais para potenciar a motivação e aprendizagem significativa dos alunos.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Investigação-Ação; Prática Pedagógica Reflexiva; Desenvolvimento Sociomoral; Ensino Experimental.

Abstract

The present work is based on a compendium of theoretical and practical knowledge gathered along the path of initial teacher training in the framework of Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education.

Segmented into three different but complementary parts, this report seeks to put forward the theoretical and methodological principles that underlayed the educational action and, subsequently, provide a thorough, founded and reflexive overview of the teaching practices developed in the scope of distinct educational contexts. The pedagogical practices, based on common guiding principles oriented by reflection, cooperation, autonomy and flexibility, were held in Escola Básica com Pré-Escolar da Ladeira, with the Pré III class, and in Escola Básica com Pré-Escolar e Creche Eng.º Luís Santos Costa, Machico with the 4th N and 1st F grades.

Action-Research methodology was the corner-stone of the pedagogical practices, not only in the context of Pre-School Education, with an attempt to answer the question: “How to stimulate and promote the social and moral abilities of the children of Pré III class?”, but also in the scope of Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, where the considered question was: “In what way activities developed in the framework of experimental practice might stimulate the critical and reflective character of the students from the 4.º N class?”. Already with the class 1st F was mainly subordinated to an approach which emphasized a good pedagogical articulation with the previous cycle based on the premiss that playful activities are crucial to boost the student’s motivation and meaningful learning.

Keywords: Pre-School Education; 1st Cycle of Basic Education; Action-Research; Reflective Pedagogical Practice; Social and Moral Development; Experimental Teaching.

Sumário

Agradecimentos	V
Resumo	VII
Abstract	IX
Sumário	XI
Lista de Siglas	XV
Índice de Figuras	XVII
Índices de Gráficos	XXI
Índice de Quadros	XXIII
Índice de Anexos e Apêndices – Conteúdo do CD-ROM	XXV
Introdução	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
Capítulo 1 – A Educação em (Des)construção	7
1.1. Gestão do sistema educativo português	8
1.1.1. Autonomia escolar: retórica vs prática	9
1.1.2. Projeto Educativo de Escola	11
Capítulo 2 – O Currículo e a Ação Educativa	13
2.1. Currículo e desenvolvimento curricular	13
2.1.1. Orientações curriculares na Educação Pré-Escolar	15
2.1.2. Organização curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico	17
2.1.3. Articulação curricular: uma ponte entre a EPE e o 1.º CEB.....	19
2.2. Gestão curricular: o docente como gestor do currículo	20
2.3. Ferramentas essenciais de gestão do currículo: planificação e avaliação	21
Capítulo 3 – Ensino e Aprendizagem em Interligação	25
3.1. O perfil da criança/do aluno	25
3.1.1. A criança/o aluno no centro da aprendizagem.....	27
3.2. A ação docente: perfil do educador e professor	28
3.2.1. O docente investigador e reflexivo	29
3.2.2. Diferenciação pedagógica.....	31

PARTE II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	33
Capítulo 4 – Investigar em Educação através da Investigação-Ação	35
4.1. Investigação-ação: princípios e fundamentos	35
4.2. Porquê investigação-Ação?.....	37
4.3. Etapas da Investigação-Ação	38
4.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	39
4.4.1. Observação participante.....	40
4.4.2. Notas de campo e diários de bordo	41
4.4.3. Registos fotográficos	42
4.4.4. Análise documental.....	43
4.5. Método de análise e tratamento de dados	43
4.6. Limitações e validade da investigação-ação	44
PARTE III – ENQUADRAMENTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	47
Capítulo 5 – Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar	49
5.1. Caraterização do meio	49
5.2. Caraterização da escola	51
5.3. A sala Pré III	52
5.3.1. Organização do ambiente e tempo educativos.....	52
5.3.2. Caraterização do grupo	57
5.4. Prática Pedagógica I: intervenção na sala Pré III.....	59
5.4.1. Projeto de investigação-ação: enquadramento do problema.....	60
5.4.1.1. Revisão preliminar para o estudo	61
5.4.1.2. Promover competências sociomorais: estratégias de intervenção	63
5.4.2. Outras atividades de aprendizagem	71
5.4.2.1. Os frutos do outono	71
5.4.2.2. O São Martinho	76
5.4.2.3. O Natal	81
5.4.3. Projeto com a comunidade educativa	84
5.4.4. Avaliação global do grupo da Pré III	87
5.4.5. Refletir para evoluir: considerações da Prática I	89
Capítulo 6 – Prática Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico	93
6.1. Caraterização do meio	94

6.2. Caracterização da escola	96
6.3. Prática Pedagógica II: intervenção na turma 4.º N.....	97
6.3.1. Organização do ambiente e tempos educativos	98
6.3.2. Caracterização da turma	101
6.3.3. Projeto de investigação-ação: enquadramento do problema.....	103
6.3.3.1. Revisão preliminar para o estudo	105
6.3.3.2. Estimular o caráter crítico-reflexivo através do ensino experimental: estratégias de intervenção	108
6.3.4. Outras atividades de aprendizagem	116
6.3.4.1. Análise e dramatização de poemas	116
6.3.4.2. Desafios matemáticos.....	118
6.3.4.3. Cenário interdisciplinar de aprendizagem.....	121
6.3.5. Projeto com a comunidade educativa	127
6.3.6. Avaliação global da turma do 4.º N.....	132
6.3.7. Refletir para evoluir: considerações da Prática II.....	134
6.4. Prática Pedagógica III: intervenção na turma do 1.º F.....	135
6.4.1. Organização do ambiente e tempo educativos.....	136
6.4.2. Caracterização da turma	138
6.4.3. Atividades de aprendizagem.....	141
6.4.3.1. À descoberta de uma prática interdisciplinar de qualidade.....	141
6.4.3.2. Um tempo de leitura em pequeno grupo	153
6.4.3.3. O número dez e a introdução ao conceito de dezena	156
6.4.4. Avaliação global da turma do 1.º F.....	162
6.4.5. Refletir para evoluir: considerações da Prática III.....	163
Considerações Finais	167
Referências Bibliográficas	169
Referências Normativas	181

Lista de Siglas

- AE** – Aprendizagens Essenciais
- AEC** – Atividades de Enriquecimento Curricular
- CD** – Cidadania e Desenvolvimento
- CEB** – Ciclo do Ensino Básico
- EB1/PE** – Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar
- EE** – Encarregados de Educação
- EPE** – Educação Pré-Escolar
- LBSE** – Lei de Bases do Sistema Educativo
- NEE** – Necessidades Educativas Especiais
- OCEPE** – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
- PA** – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
- PAA** – Plano Anual de Atividades
- PAFC** – Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular
- PAT** – Plano Anual de Turma
- PCG** – Projeto Curricular de Grupo
- PEE** – Projeto Educativo de Escola
- SND** – Sistema de Numeração Decimal
- TEACCH** – Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Défices de Comunicação
- TIC** – Tecnologias de Informação e Comunicação

Índice de Figuras

Figura 1 – Questões fundamentais que devem orientar uma planificação	21
Figura 2 – Elementos envolvidos no processo de planificação	22
Figura 3 – Esquema concetual do PA	26
Figura 4 – Ciclo da investigação-ação.....	39
Figura 5 – Freguesia de Santo António	50
Figura 6 – EB1/PE da Ladeira.....	51
Figura 7 – Planta da sala Pré III	53
Figura 8 – Espaços e materiais existentes na sala Pré III.....	55
Figura 9 – Cartazes manipulativos	55
Figura 10 – História "É para isso que servem os amigos!"	66
Figura 11 – Pintura da cor da amizade e celebração de semelhanças	67
Figura 12 – O jogo “Os dois amigos”	68
Figura 13 – Crianças à espera do fim do jogo.....	69
Figura 14 – Saída para o pátio exterior	70
Figura 15 – Jogo “O Pai Natal e os duendes”	71
Figura 16 – Prova de frutos do outono	73
Figura 17 – Nova estratégia na prova dos frutos.....	73
Figura 18 – Levantamento dos frutos preferidos da sala Pré III	75
Figura 19 – Registo dos dados em frente às crianças	75
Figura 20 – Crianças a visualizarem a lenda de São Martinho	77
Figura 21 – Imagens alusivas à lenda de São Martinho	78
Figura 22 – Ordenação da narrativa sobre a lenda de São Martinho.....	78
Figura 23 – Cartaz com a lenda de São Martinho	79
Figura 24 – Dramatização da lenda de São Martinho	80
Figura 25 – História “Do Advento... até ao Natal”	82
Figura 26 – Decoração de caixas de fósforos	83
Figura 27 – Crianças a observar o calendário do Advento.....	83
Figura 28 – Entrega e junção de quadrados de lã.....	85
Figura 29 – Exposição de mantas na sala Pré III.....	86

Figura 30 – Ida até ao Centro Social e Paroquial de Santo António	86
Figura 31 – Entrega de mantas no Centro Social e Paroquia de Santo António	87
Figura 32 – Localização da freguesia e concelho de Machico	94
Figura 33 – EB1/PE e Creche Eng.º Luís Santos Costa, Machico	96
Figura 34 – Organização do espaço da turma 4.º N	98
Figura 35 – Planta da sala do 4.º N	99
Figura 36 – Esfregar o balão na camisola de lã.....	110
Figura 37 – Aproximação do balão ao papel crepe e ao açúcar	111
Figura 38 – Aproximação do balão friccionado ao cabelo.....	111
Figura 39 – Experiência: balão colorido por fricção.....	112
Figura 40 – Montagem de um circuito fechado.....	113
Figura 41 – Verificação de bons e maus condutores de corrente elétrica	114
Figura 42 – Experiências com o ar	115
Figura 43 – Diário de um descobridor de palavras	116
Figura 44 – Dramatização do poema "Formigas"	117
Figura 45 – Realização de desafios matemáticos	119
Figura 46 – Turma 4.º N a cantar o Hino Nacional.....	119
Figura 47 – Recolha e tratamento de dados.....	120
Figura 48 – A bandeira de Portugal representada no metro quadrado	121
Figura 49 – Visualização de uma atividade económica local (cana-de-açúcar).....	125
Figura 50 – Receita de bolo de chocolate.....	125
Figura 51 – Diferentes papéis desempenhados pelos alunos.....	126
Figura 52 – Decoração de espaços	128
Figura 53 – Elaboração de tranças para o cabelo e chaveiros	129
Figura 54 – Objetos elaborados em contexto familiar.....	130
Figura 55 – Bandas desenhadas elaboradas pelos alunos.....	130
Figura 56 – Bandas desenhadas expostas no segmento "Histórias (en)quadradas"	131
Figura 57 – Frases alusivas à família	131
Figura 58 – Planta da sala da turma 1.º F	136
Figura 59 – Conto da história “Lálá, Lélé e Lóló no campo”	142
Figura 60 – Dramatização da história “Lálá, Lélé e Lóló no campo”	143
Figura 61 – Junção da consoante «l» às vogais	145
Figura 62 – Jogo "À descoberta de palavras"	146

Figura 63 – Cenário lúdico de aprendizagem.....	147
Figura 64 – Exploração livre de materiais e construção de histórias	148
Figura 65 – Diferentes formas de representar o número 7	148
Figura 66 – Combinações possíveis para representar o número 7	149
Figura 67 – Conhecer normas de prevenção rodoviária.....	150
Figura 68 – Preenchimento da roda dos alimentos.....	153
Figura 69 – Leitura de palavras	154
Figura 70 – Treino de leitura em pequeno grupo	155
Figura 71 – Cenário montado para a aprendizagem do número 10.....	157
Figura 72 – Dramatização da canção "A velha e os números".....	158
Figura 73 – Representação do número 10 no material Cuisenaire.....	159
Figura 74 – Representação da dezena no ábaco	160
Figura 75 – Jogo do banqueiro	161

Índices de Gráficos

Gráfico 1 – Escolaridade dos pais/EE	58
Gráfico 2 – Situação profissional dos pais/EE	59
Gráfico 3 – Nível de escolaridade dos pais/EE	102
Gráfico 4 – Situação profissional dos pais/EE	103
Gráfico 5 – Escolha de receita a confeccionar	124
Gráfico 6 – Escolaridade dos pais/EE	140
Gráfico 7 – Situação profissional dos pais/EE	140

Índice de Quadros

Quadro 1 – Infraestruturas existentes na Freguesia de Santo António	50
Quadro 2 – Espaços físicos da EB1/PE da Ladeira.....	52
Quadro 3 – Áreas da sala e potencialidades correspondentes	54
Quadro 4 – Rotina diária das crianças da sala Pré III	56
Quadro 5 – Cronograma das fases do projeto de investigação-ação.....	63
Quadro 6 – Excerto do diário de bordo de 15/11/2016.....	66
Quadro 7 – Excerto do diário de bordo de 16/11/2016.....	68
Quadro 8 – Excerto do diário de bordo de 08/11/2016.....	77
Quadro 9 – Excerto do diário de bordo de 08/11/2016.....	78
Quadro 10 – Excerto do diário de Bordo de 22/11/2016	82
Quadro 11 – Excerto do diário de bordo de 30/11/2016.....	84
Quadro 12 – Infraestruturas existentes na freguesia de Machico.....	95
Quadro 13 – Espaços físicos da EB1/PE e Creche Eng.º Luís Santos Costa.....	97
Quadro 14 – Horário da turma 4.º N	100
Quadro 15 – Cronograma das fases do projeto de investigação-ação.....	107
Quadro 16 – Excerto do diário de bordo de 16/05/2017	110
Quadro 17 – Excerto do diário de bordo de 06/06/2017	122
Quadro 18 – Excerto do diário de bordo de 06/06/2017	123
Quadro 19 – Tabela de frequência absoluta	123
Quadro 20 – Horário da turma 1.º F.....	138

Índice de Anexos e Apêndices – Conteúdo do CD-ROM

Pasta A – Anexos

Anexo 1 – Matriz curricular 1.º CEB

Pasta B – Relatório de Estágio de Mestrado

Relatório de estágio de mestrado em formato Word

Relatório de estágio de mestrado em formato PDF

Pasta C – Prática Pedagógica I no Contexto educação pré-escolar (sala Pré III)

Apêndice 1 – Pedidos de autorização de registos fotográficos e saídas ao exterior

Apêndice 2 – Planificações

Apêndice 3 – Intervenção com a comunidade educativa na EB1/PE da Ladeira

Apêndice 4 – Diários de bordo

Apêndice 5 – Avaliação das aprendizagens observadas

Pasta D – Prática Pedagógica II no contexto 1.º Ciclo do Ensino básico (4.º ano)

Apêndice 6 – Pedidos de autorização de registos fotográficos

Apêndice 7 – Planificações

Apêndice 8 – Intervenção com a comunidade educativa na EB1/PE Eng.º Luís Santos Costa, Machico

Apêndice 9 – Diários de bordo

Apêndice 10 – Avaliação das aprendizagens observadas

Pasta E – Prática Pedagógica III no contexto 1.º Ciclo do Ensino básico (1.º ano)

Apêndice 11 – Pedidos de Autorização de registos fotográficos

Apêndice 12 – Planificações

Apêndice 13 – Avaliação das aprendizagens observadas

Introdução

A presente investigação enquadra-se no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e constitui o Relatório de Estágio para obtenção do grau de Mestre naquela área científica pela Faculdade de Ciências Sociais da Universidade da Madeira.

Este Relatório apresenta-se como o resultado da intervenção pedagógica nas valências de Educação Pré-Escolar (EPE) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e engloba não só as experiências que daí decorreram, como também toda a preparação e organização teórica que permite enquadrar essa mesma intervenção, fomentada ao longo deste percurso formativo.

Os Estágios Pedagógicos representam o primeiro contacto com a prática educativa e, como tal, são fundamentais para a construção da identidade docente de cada um de nós, como futuros profissionais. É através destas primeiras experiências que se torna possível interiorizar práticas, condutas, procedimentos e métodos inerentes à ação educativa e que são uma mais-valia para a nossa integração no ambiente educativo.

A estruturação das Partes e respetivos Capítulos seguiu uma lógica de coerência e articulação, de maneira a que os conteúdos abordados sejam mais facilmente compreendidos e interiorizados, tentando sempre estabelecer um paralelo entre a teoria e a prática. Neste âmbito, é importante realçar que uma parte da fundamentação teórica se encontra diretamente cruzada com a prática. Assim, o presente Relatório encontra-se dividido entre três partes estruturais que correspondem ao Enquadramento Teórico, ao Enquadramento Metodológico e ao Enquadramento das Práticas Pedagógicas, respetivamente.

No âmbito do Enquadramento Teórico, apresentam-se várias perspetivas, teorias e conhecimentos que, tal como o nome indica, permitem enquadrar a ação pedagógica levada a cabo em contexto de Estágio Pedagógico e uma melhor compreensão do Sistema Educativo atual. Tal como refere Esteves (2006): “(...) a prática não informada pelo conhecimento científico e pelos esquemas conceptuais que ele oferece, se arrisca a permanecer muito pobre, artesanal, incapaz de reagir e resolver com êxito os problemas

presentes e futuros da educação e formação” (142). Neste sentido, procurou-se não só fazer um levantamento teórico-descritivo, mas também uma abordagem crítico-analítica, essencial para a construção da capacidade de argumentação, do raciocínio e do espírito crítico. Esta Primeira Parte encontra-se, assim, dividida entre três capítulos: A Educação em (Des)construção; O Currículo e a Ação Educativa; Ensino e Aprendizagem em Interligação.

O primeiro capítulo aborda a temática da Educação associada aos seus elementos caracterizadores na atualidade, focando a Gestão do Sistema Educativo. O segundo capítulo versa sobre a temática do Currículo, explorando as várias ramificações teóricas decorrentes, tais como o desenvolvimento, a organização e a gestão curriculares. O terceiro capítulo pretende fornecer um olhar reflexivo sobre a interligação entre o ensino e a aprendizagem, a Criança/o Aluno e o Educador/Professor, abordando aspetos fundamentais para a compreensão dos perfis dos alunos e professores no sistema educativo atual.

Paralelamente, com o Enquadramento Metodológico tornou-se importante abordar a metodologia que, na nossa perspetiva, melhor enquadra o trabalho desenvolvido e que, neste caso, foi a metodologia da Investigação-Ação. Esta Parte foca, portanto, questões decorrentes da opção pela Investigação-Ação e problemáticas inerentes à mesma, como os seus contributos, etapas, técnicas e validade.

A Terceira Parte deste relatório corresponde ao Enquadramento das Práticas Pedagógicas e está segmentado em dois capítulos que englobam os três Estágios Pedagógicos realizados, tanto na Escola Básica com Pré-Escolar (EB1/PE) da Ladeira com as crianças da Pré III, como na EB1/PE e Creche Eng.º Luís Santos Costa, Machico, com as turmas do 4.º N e 1.º F (quinto e sexto capítulos respetivamente).

Ambos os capítulos iniciam-se com uma caracterização dos contextos educativos, procedidas, nos casos das Práticas I e II, pela exposição do enquadramento dos projetos de investigação-ação desenvolvidos, a revisão preliminar dos mesmos e as estratégias de intervenção adotadas com o propósito de encontrar resposta às questões-problema: “Como estimular e promover as competências sociomorais das crianças da sala Pré III?” e “De que forma atividades desenvolvidas no quadro do ensino experimental poderão estimular o carácter crítico-reflexivo dos alunos da turma do 4.º N?”, respetivamente. Nestas duas Práticas, expõe-se, ainda, algumas das atividades realizadas, em contexto de

estágio e a atividade com a comunidade educativa. No fim de cada prática pedagógica, é apresentada a avaliação e uma reflexão geral e abrangente a toda a intervenção realizada. Salienta-se que, no cenário particular da Prática III, previa-se uma maior atenção e reflexão sobre as questões e princípios didático-pedagógicos que emergissem ao longo da intervenção, sempre numa perspetiva de articulação curricular multinível.

A redação deste relatório apresenta-se, assim, como o culminar de um longo processo de aprendizagem, refletindo tanto as potencialidades como as limitações inerentes às intervenções pedagógicas prosseguidas, enquadradas numa lógica de articulação teórico-prática.

Cabe ainda acrescentar que, por forma a enriquecer e completar este trabalho, disponibilizam-se apêndices compilados num CD-ROM com as planificações, diários de bordo, tabelas de avaliação, autorizações, entre outros documentos.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1 – A Educação em (Des)construção

A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

(Declaração Universal dos Direitos Humanos, Artigo 26.º)

Falar de Educação é falar de um conceito que está enraizado na nossa própria identidade humana, é falar de algo que se encontra intrinsecamente relacionado com a nossa evolução ao longo da História. Nas palavras de Carneiro (2001): “a Educação pode ajudar-nos a compreender o que a humanidade aprendeu acerca de si mesma, pode ajudar-nos a contextualizar a nossa existência, pode ajudar a prepararmo-nos para a mudança ou para decidir sobre o nosso próprio futuro” (p.51).

A Educação sempre acompanhou o Homem, desde os tempos primordiais até aos dias de hoje e tem, indubitavelmente, acompanhado também as mudanças sociais que se têm vindo a desenrolar. Nesta lógica evolutiva, a própria “Educação” torna-se permeável a estas mudanças, adaptando-se às exigências impostas pela sociedade, também ela em evolução. Gaspar (2005) assume esta abordagem evolutiva e alude precisamente às alterações no âmbito da Educação, enfatizando os seus destinatários, objeto e finalidades. Assim, e segundo aquela autora, a Educação deixa de estar confinada a grupos etários, estratos sociais, géneros, etnias pré-definidos e passa a centrar-se em todos os indivíduos, afastando-se da mera transmissão de conhecimentos e aptidões “(...) para se situar nas diferentes dimensões do ser, com a preocupação em identificar e desenvolver competências” (p.357). A Educação está, portanto, intrinsecamente relacionada com a evolução das sociedades e dos indivíduos que as compõem, de tal modo que, se assumindo “(...) como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo” (Freire, 2014, p.96).

Por outro lado, não podemos esquecer que também esta intervenção no mundo não deixa de ser influenciada por fatores externos ao indivíduo e inerentes à sociedade em que está inserido. A título de exemplo, a ascensão do fenómeno da Globalização veio imprimir uma certa imprevisibilidade e instabilidade ao quotidiano atual, no sentido em que a sociedade está em constante mudança e a partilha de conhecimento se torna instantânea e volátil. De forma quase simultânea surge a era da informação, com novas e numerosas fontes a encher o quotidiano, com a emergência daquilo a que Alarcão (2010) se refere como oferta de “sirva-se quem precisar e do que precisar” e “faça de mim o uso que entender” (p.14).

A ação docente, também ela uma forma de intervenção no mundo, enquadra-se precisamente nesta dinâmica devendo, por isso, ser pautada por uma capacidade de reflexão e adaptação constantes, exigindo a formação e aprendizagem contínuas como formas de encarar e ultrapassar os desafios que daí advêm. A Educação surge, portanto, como uma variável constante neste contexto oscilante, cabendo-lhe “(...) fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (Delors *et al.*, 1997, p.89).

1.1. Gestão do sistema educativo português

É neste contexto que a gestão escolar desempenha um papel fundamental: na garantia de que todos os cidadãos que tenham acesso à Educação usufruam das mesmas oportunidades e das ferramentas necessárias ao seu sucesso. Numa perspetiva de enquadramento, é a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro)¹ que estabelece um dos quadros normativos e os princípios orientadores da Educação em Portugal.

Neste contexto normativo, o Sistema Educativo caracteriza-se precisamente como “(...) o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o

¹ A Lei 46/86 sofreu alterações com a homologação da Lei 85/2009 de 27 de agosto, que altera o artigo 4.º e revoga, sem prejuízo do disposto no n.º 2 do artigo 8.º, o n.º 4 do artigo 6.º.

desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Capítulo I, artigo 1.º, alínea 2).

Em termos de organização do Sistema Educativo, estabelecem-se três contextos de aprendizagem: a EPE a Educação Escolar e a Educação Extra-Escolar. No âmbito do presente Relatório e no quadro normativo da LBSE importa destacar a EPE que se apresenta como “(...) complementar e ou supletiva da acção educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação” (Capítulo II, artigo 4.º, alínea 2), e a Educação Escolar que engloba “(...) os ensinos básico, secundário e superior, integra modalidades especiais e inclui actividades de ocupação de tempos livres” (Capítulo II, artigo 4.º, alínea 3).

Por outro lado, no que diz respeito aos níveis de administração, a LBSE define dois: o central e o regional, acompanhados da administração e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino que estaria subordinada aos anteriores (Lima, 2011). Não podemos deixar de notar aqui que a Administração Escolar desempenha um papel central no debate sobre Educação, tanto que os órgãos diretivos dos estabelecimentos de ensino são um dos principais fatores que determinam a eficácia escolar (Delors *et al.*, 1997). Não obstante, o que se verifica é uma centralização da administração educativa, na qual as escolas são reduzidas “ao estatuto de extensões ou serviços periféricos” (Lima, 2011, p.16), sendo a ação educativa controlada através das diretrizes centrais e com contornos efetivamente homogéneos.

1.1.1. Autonomia escolar: retórica vs prática

Um dos debates que se tem levantado no âmbito da Educação ao longo dos séculos XX e XXI relaciona-se com a descentralização e a autonomia na gestão educativa. De facto, a dicotomia centralização/descentralização tem assumido um lugar de destaque nos estudos científicos sobre Educação ao longo do século XX, transpondo-se, igualmente, para o século XXI. Delors *et al.* (1997) afirmam mesmo que este debate é fundamental para “(...) o êxito das estratégias de aperfeiçoamento e reforma dos sistemas educativos” (p.171).

Lima (2006), por sua vez, alude às contradições associadas ao conceito de autonomia que têm influenciado a administração e as políticas educativas em Portugal e que expõem a discrepância existente e marcante entre discursos e diretivas políticas. De facto, o mesmo autor fala-nos de uma “autonomia meramente técnica ou funcional” (p.33) ou de uma “autonomia instrumental” (p.42), desnutrida de substância, uma vez que na realidade, e apesar da retórica autonómica utilizada pelos vários governos constitucionais, não se tem verificado a delegação de poderes substanciais e relevantes para as periferias, procedendo-se, ao invés, a uma desconcentração da administração que, no fundo, transforma as escolas e instituições educativas em meras extensões do poder central. Lima (2006) menciona, igualmente, a “saturação discursiva” que se desenvolveu em torno do conceito de autonomia escolar, especialmente após a aprovação da LBSE, que “conferiu à autonomia o estatuto de categoria ausente do domínio da acção, condenada a uma condição retórica, a ponto de entrar em crise de legitimidade enquanto discurso e promessa política eternamente adiada” (pp.52-53). Nota-se, assim, uma clara discrepância entre, por um lado, o discurso normativo e documentos de orientação política e, por outro, a prática educativa.

Por outro lado, não podemos deixar de referir que a autonomia é consubstanciada através da decisão, da ação, da prática. Isto quer dizer que não basta falar de autonomia, ou mencioná-la de forma inconsequente nos documentos normativos. Tal como afirma Freire (2014): “(...) uma pedagogia da autonomia tem que estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade” (p.105).

Não obstante, não podemos deixar de fazer referência a desenvolvimentos mais recentes que vão no sentido de expandir a autonomia delegada às escolas e aos docentes, como é exemplo o Despacho n.º 5908/2017, que permite a promulgação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC). Este é um passo importante na centralização da autonomia no âmbito pedagógico e curricular, pois culminou com a promulgação do Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, que veio fomentar a reflexão conjunta sobre as potencialidades deste Projeto que instiga os professores e as escolas a investirem em novas estratégias, atividades e modos de organização que conduzam a processos de ensino-aprendizagem verdadeiramente significativos (Cosme, 2018). Cohen e Fradique (2018) aludem à Autonomia e Flexibilidade Curricular como oportunidade de

mobilizar novas estratégias e metodologias de ensino-aprendizagem com base no trabalho colaborativo e com vista ao sucesso de todas as crianças e alunos.

Neste sentido, tornou-se imperativo abordar este ponto, uma vez que, na nossa opinião, a autonomia é condição necessária e essencial para a eficácia da Ação Educativa, na medida em que faculta aos docentes a liberdade necessária para tomar decisões curriculares e pedagógicas substantivas e significativas. De facto, nem todas as crianças possuem o mesmo ritmo de aprendizagem, nem as mesmas apetências, nem tão pouco os mesmos valores e comportamentos. A tentativa de homogeneização e centralização do Sistema Educativo não só dificulta a ação dos docentes, como também põe em causa, consequentemente, o aproveitamento completo do potencial das crianças e alunos e a sua preparação como cidadãos responsáveis e autónomos.

1.1.2. Projeto Educativo de Escola

O Projeto Educativo de Escola (PEE) surge como uma estratégia de que as escolas dispõem para manter alguma autonomia que lhes permita consolidar a sua ação, principalmente ao nível pedagógico. O PEE apresenta-se como a concretização da autonomia prevista das escolas, traduzindo-se no documento que consagra a orientação educativa da escola e lhe confere singularidade. Cohen e Fradique (2018) salientam que o PEE deverá estar articulado com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PA), refletindo os valores e princípios estipulados pela política educativa nacional. Morgado (2004), nesta linha de pensamento, considera o PEE como uma “ferramenta fundamental” para o desenvolvimento de cada escola, principalmente no que concerne ao seu papel na estruturação, regulação e mobilização das práticas e iniciativas de cada escola (pp.14-15).

O PEE serve, portanto, como ponto de referência e orientação para os agentes educativos, “(...) em prol da formação de cidadãos cada vez mais cultos, autónomos, responsáveis, solidários e democraticamente comprometidos na construção de um propósito comum e de uma sociedade melhor” (EB1/PE e Creche Eng.º Luís Santos Costa, 2017-2021, p.4). Trata-se de um documento único e inerente a cada escola, que prevê a colaboração da comunidade educativa em que a mesma se insere, de maneira a tornar a Ação Educativa coesa e eficaz.

Neste sentido, torna-se necessário relevar o papel importante do PEE no âmbito dos Estágios Pedagógicos, uma vez que se constituiu como um instrumento essencial não só para a adequação da prática educativa, como também para a compreensão da ação educativa no seio das escolas em apreço. O PEE representa, portanto, uma forma de operacionalizar o currículo e de adequar a Ação Educativa a cada contexto escolar, revelando-se um documento essencial, no âmbito da gestão do Sistema Educativo.

Capítulo 2 – O Currículo e a Ação Educativa

De nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável a mudanças.

(Edna Oliveira, citado por Freire, 2014, p. 12)

A reflexão sobre o currículo e a sua relação com a ação educativa é uma questão fundamental e de referência no enquadramento da temática panorâmica da Educação. O docente deverá ter completo conhecimento sobre os aspetos que sustentam a organização escolar, mas também deverá ser capaz de adequar as orientações estipuladas para cada ciclo à sua própria ação pedagógica e realidade educativa. Neste capítulo serão sucintamente explorados aspetos essenciais para a definição intrínseca de currículo e respetivo desenvolvimento, as orientações curriculares da EPE e a organização curricular do 1.º CEB, por se tratarem dos níveis de ensino com que se contactou na prática, e respetiva articulação, ao mesmo tempo que nos debruçamos sobre o papel do docente como gestor do currículo e as ferramentas essenciais que o auxiliam nesse propósito.

2.1. Currículo e desenvolvimento curricular

No sentido etimológico, o termo “currículo” encontra a sua origem na palavra latina *curriculum*, derivada do verbo *currere*, que significa caminho, trajetória ou percurso a seguir (Pacheco, 1999). Segundo Pacheco (1999), foi no início do século XX que o currículo surge pela primeira vez como objeto de estudo específico na área da Educação, nomeadamente, através dos trabalhos do americano Bobbit *The Curriculum* (1918) e *How to make a Curriculum* (1924), que determinaram uma etapa basilar e fundamental para a definição de uma nova área de estudo diretamente relacionada com o ensino e a sua gestão científica.

O conceito de “currículo” é ambíguo e polissémico, no sentido em que permite variadas interpretações e perspetivas de abordagem. Estas discrepâncias não implicam uma exclusão mútua de conceções teóricas distintas, permitindo, pelo contrário a

coexistência de perspectivas antagônicas. Verifica-se, assim, não uma evolução linear do conceito ao longo do tempo, mas uma abertura do conceito à interpretação. Neste contexto, importa destacar dois dos eixos estruturantes, mas distintos, do currículo: o currículo como plano e o currículo como projeto/processo. Segundo Gaspar e Roldão (2007), plano e processo possuem significados distintos, sendo que o primeiro evoca estaticidade e o segundo implica dinâmica.

Voltando a Bobbit, o precursor do currículo como área do conhecimento, encontramos a gênese tradicionalista do currículo como “(...) especificação precisa de objectivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que sejam socialmente desejáveis e possam ser mensuráveis (...)” (Gaspar & Roldão, 2007, pp.20-21). De facto, segundo Pacheco (1999), as primeiras definições de currículo estão frequentemente associadas a um conceito de plano ou programa, estruturado em objetivos, conteúdos, atividades e procedimentos de avaliação.

Por outro lado, o currículo poderá também surgir associado ao conceito de projeto, na medida em que o primeiro se apresenta “(...) como algo a ser construído, progressivamente, através de processos de decisão, de adequação e de reflexão” (Alonso, 1994, p.17). Esta é uma perspectiva mais dinâmica e associada à ideia de processo, ou seja, o currículo não representa apenas uma planificação linear, mas a interligação das intenções planificadas com as práticas ou experiências que condicionam e (re)orientam o desenvolvimento do processo curricular, originando a conceção do currículo como amplo, processual, aberto e flexível (Pacheco, 1999).

Na mesma linha de pensamento, Pacheco (2006) remete-nos para a ideia de currículo como “projecto social e cultural” que define “uma fronteira de competências entre uma autoridade administrativa, a da Administração central, e uma autoridade profissional, exercida por professores e outros actores no contexto das escolas” (p.67). Releve-se, do mesmo modo, a importância da imagem da escola como cultura, que estabelece aquela instituição como um ambiente social no âmbito do qual os alunos procuram formular as suas próprias identidades, algo que o currículo não deverá negligenciar (Sousa, 2011).

A nosso ver, a conceção de currículo como plano ou mero programa é deveras redutora e linear, não deixando transparecer todas as possibilidades que o currículo poderá abranger. Por outro lado, o currículo como projeto permite uma certa flexibilidade de

adaptação face ao ambiente educativo, que se torna essencial, de igual forma, para a adequação da ação docente. É também esta ideia de currículo associado a um processo dinâmico que determina a passagem do conceito de currículo para o conceito de desenvolvimento curricular, não esquecendo que este último resulta naturalmente do currículo em processo (Gaspar & Roldão, 2007, p.13).

Contudo, o desenvolvimento curricular, estando inevitavelmente sujeito à conceção de currículo que o constitui, assumirá, conseqüentemente, os contornos e elementos deste último. Isto é, os princípios orientadores do desenvolvimento curricular, são necessariamente os princípios orientadores da conceção de currículo assumida (Gaspar & Roldão, 2007), seja ela de plano ou de projeto.

Note-se que, no âmbito da LBSE, o desenvolvimento curricular surge associado a planos curriculares elaborados à escala nacional, ainda que se pressuponha alguma flexibilidade de adaptação a componentes regionais, nos quais se deve incluir áreas de formação pessoal e social, que vêm, certamente, completar e valorizar a formação curricular formal.

Na nossa perspetiva, o desenvolvimento curricular, deverá cada vez mais distanciar-se da visão redutora de planificação uniforme, adaptando-se e moldando-se consoante a realidade de cada estabelecimento de ensino e integrando as vertentes social e cultural, como forma de contribuir não só para a formação académica das crianças, mas também para o seu desenvolvimento pessoal e cívico. Nesta linha de pensamento, Pacheco (2006) sublinha a importância de centralizar as aprendizagens neste processo de desenvolvimento curricular, de maneira a privilegiar “(...) a capacidade de acção das escolas na organização de ambientes educativos e instrucionais favoráveis aos alunos” (p.118).

2.1.1. Orientações curriculares na Educação Pré-Escolar

Em termos normativos, a EPE está devidamente enquadrada no âmbito da Lei-Quadro da EPE (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro). Aprovada na esteira da LBSE, a Lei-Quadro surge como a reafirmação da importância da educação e do acesso escolar desde as primeiras etapas da vida da criança. A EPE consubstancia-se, assim, como a primeira

etapa da Educação Básica e está direcionada para as crianças entre os três anos e a idade de entrada na escolaridade obrigatória.

A operacionalização do currículo, propriamente dita, efetua-se por meio das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) que estabelecem os princípios que guiam a ação educativa dos Educadores. As OCEPE foram publicadas originalmente na sequência da Lei-Quadro da EPE em 1997 e revistas posteriormente em 2016. É de notar que estas Orientações não possuem carácter vinculativo nem prescritivo, uma vez que o currículo na EPE assume, claramente, um carácter mais dinâmico e flexível, concentrando-se maioritariamente em aprendizagens e experiências significativas e não tanto numa planificação rigorosa de conteúdos e objetivos.

Neste sentido, segundo as OCEPE, o currículo em educação de infância “(...) refere-se ao conjunto das interações, experiências, atividades, rotinas e acontecimentos planeados e não planeados que ocorrem num ambiente educativo inclusivo, organizado para promover o bem-estar, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.106).

Funcionando como um guia educativo, as OCEPE estabelecem um conjunto de fundamentos e princípios educativos que formam a “base comum para o desenvolvimento da ação pedagógica” e que englobam: o desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis, o reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, a exigência de resposta a todas as crianças e a construção articulada do saber (Silva *et al.*, 2016, p.5). A par destes fundamentos e princípios, a orientação global do trabalho pedagógico pressupõe a inclusão de outros elementos, como a intencionalidade educativa e a organização do ambiente educativo, que devem estar em constante interligação com as áreas de conteúdo² e com a continuidade educativa, parâmetros estruturantes destas Orientações (idem).

Deste modo, as OCEPE assumem-se como um instrumento essencial para a ação educativa e pedagógica dos educadores, de maneira que Serra (2004) as caracteriza como “(...) uma abordagem mais centrada em orientações para o educador do que a previsão

² Em EPE, áreas de conteúdo correspondem a âmbitos do saber articulados entre si, assentes nos princípios e fundamentos da ação pedagógica estabelecidos nas OCEPE, e que incluem variados tipos de aprendizagem. As áreas de conteúdo são: a Área de Formação Pessoal e Social; a Área de Expressão e Comunicação que, por sua vez, engloba vários Domínios (Domínio da Educação Física, Domínio da Educação Artística, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Domínio da Matemática) e a Área do Conhecimento do Mundo (Silva *et al.*, 2016).

das aprendizagens a realizar pelas crianças e o modo como serão implementadas” (p.69). Prevê-se, assim, que sejam os próprios educadores a construir o currículo na EPE, optando pelas estratégias e metodologias que considerem mais adequadas a cada grupo de crianças.

Em paralelo às OCEPE, surge o Projeto Curricular de Grupo (PCG) que, à semelhança do que foi abordado no Capítulo anterior com o PEE, constitui-se como um instrumento de apoio à organização e gestão curricular. De facto, no âmbito da Prática Pedagógica em contexto de EPE, o PCG, em específico, desempenhou um papel fundamental para a contextualização e compreensão do grupo em questão e para um melhor enquadramento da ação pedagógica no decorrer do Estágio.

2.1.2. Organização curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Da mesma forma que a EPE assume um papel basilar na formação sociocultural das crianças, também a Educação Básica se apresenta como indispensável para a aquisição de conhecimentos e experiências que fazem parte da vida das crianças. Segundo Delors *et al.* (1997), a Educação Básica não só é uma preparação para a vida, como também é “o melhor momento para aprender a aprender”³ (p.127).

A Educação Básica divide-se em três ciclos de ensino interligados entre si, correspondendo cada um deles a uma etapa progressiva face ao anterior. O 1.º CEB, especificamente, corresponde à etapa inicial e a um ensino globalizante, cuja responsabilidade está a cargo de um único professor, exceto em áreas especializadas nas quais o ensino poderá ser coadjuvado. A LBSE estabelece como objetivos particulares do 1.º CEB “(...) o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Capítulo II, seção II, subseção I, artigo 8.º, 3, alínea a).

³ Delors *et al.* (1997), estabelecem quatro pilares do conhecimento, centrados em aprendizagens fundamentais para cada indivíduo ao longo da vida: **aprender a conhecer** – “adquirir os instrumentos da compreensão”; **aprender a fazer** – “para poder agir sobre o meio envolvente”; **aprender a viver juntos** – “participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas”; **aprender a ser** – “via essencial que integra as três precedentes” (p.90).

A Organização Curricular no 1.º CEB está, portanto, direcionada para a obtenção de conhecimentos interdisciplinares, numa perspetiva integradora. Em julho de 2018, foi aprovado o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho⁴, que estabelece os princípios orientadores da conceção e operacionalização do currículo e avaliação de aprendizagens dos ensinos básico e secundário. Este Decreto-Lei configura o currículo como um instrumento a ser gerido e desenvolvido localmente pelas escolas e que direcione os alunos no sentido da obtenção de competências previstas no PA, aprovado em 2017 e ao qual aludiremos no Capítulo III do presente Relatório. Em articulação com o PA, o Decreto-Lei n.º 55/2018 estabelece as Aprendizagens Essenciais (AE) que se apresentam como “(...) as orientações curriculares de base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem” (Capítulo I, artigo 3.º, alínea d) e que definem os conhecimentos, capacidades e atitudes a adquirir e a desenvolver pelos alunos em cada disciplina, consoante o ano de escolaridade e assumem um carácter obrigatório. Não obstante a existência de planos curriculares que devem ser cumpridos, consubstanciados nas AE, prevê-se flexibilidade e autonomia no que toca à gestão e desenvolvimento do currículo, definido pela Matriz curricular-base.

A Matriz curricular-base estabelece as áreas de Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística (composta pelas Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música), Educação Física, Apoio ao Estudo, Oferta Complementar, Inglês e Educação Moral e Religiosa como componentes do currículo e a carga horária mínima para cada um deles, que constitui um valor de referência a ser gerido por cada escola (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho). A Cidadania e Desenvolvimento (CD) e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) são áreas de integração curricular transversal, enquadram-se no contexto globalizante do ensino do 1.º CEB e vão ao encontro da necessidade de formação de jovens com competências e conhecimentos que lhes permitam tornar-se cidadãos responsáveis e autónomos, perante todos os desafios impostos pelo século XXI.

Importa salientar, contudo, que este Decreto-Lei prevê uma implementação gradual, aplicando-se o referido decreto e respetivas matrizes curriculares-base a partir deste ano letivo de 2018/2019 às turmas dos 1.º, 5.º, 7.º e 10.º anos de escolaridade e às

⁴ O Decreto-Lei 139/2012 de 5 de julho ainda está em vigor para as turmas que não estão a trabalhar segundo o PAFC. Não foi, por isso, revogado.

turmas dos 2.º, 6.º, 8.º e 11.º anos de escolaridade que integraram o projeto piloto de autonomia e flexibilidade. Os 3.º e 4.º anos de escolaridade mantêm-se vinculados à matriz curricular anexa ao Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro⁵.

2.1.3. Articulação curricular: uma ponte entre a EPE e o 1.º CEB

Não obstante a importância individual da Organização Curricular quer no âmbito da EPE, quer no âmbito do 1.º CEB, deve sempre existir um elo de ligação entre ambos, isto é, uma articulação que permita “(...) proporcionar um percurso sequencial e articulados dos alunos (...) e favorecer a transição adequada entre níveis e ciclos de ensino” (Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, artigo 6.º, primeiro ponto, alínea b).

A Lei-Quadro da EPE estabelece esta valência como a “(...) primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida (...)” (Capítulo II, artigo 2.º). Serra (2004), refere que pelo facto de se estabelecer a EPE como a primeira etapa da educação básica, as Orientações Curriculares potenciaram uma maior aproximação em relação ao 1.º CEB, orientando e incentivando os educadores a procurar estratégias que facilitem a continuidade e a transição entre ambos os patamares.

Contudo, nem sempre se verifica uma adequada articulação curricular entre ambas as valências. Serra, Costa e Portugal (2004), citados por Pacheco (2006), apontam que esta articulação se encontra dependente da vontade e atuação dos Professores, sendo que estes últimos, muitas vezes, demonstram um fraco empenho na colaboração e trabalho conjunto entre os diferentes níveis de ensino. Também Serra (2004) faz referência à falta de comunicação entre os docentes dos vários patamares educativos e ao isolamento institucional, apontando um “profundo divórcio entre os vários sectores de ensino” (p.67). Ora esta tendência deve ser combatida e contrariada através de uma maior abertura e coordenação entre os vários agentes educativos, de maneira a construir e manter uma ponte de transição entre setores de ensino que seja coerente, segura e, acima de tudo, direcionada para o desenvolvimento e adaptação das próprias crianças e alunos. Atente-se, assim, nas seguintes palavras de Pacheco (2006): “porque o trabalho docente é um trabalho essencialmente relacional, ensinar implica co-responsabilização, mais ainda

⁵ Ver Pasta A | Anexo 1.

quando o currículo é entendido como uma prática a construir e não como um facto a implementar” (p.119).

2.2. Gestão curricular: o docente como gestor do currículo

A gestão curricular relaciona-se intrinsecamente com os pontos abordados anteriormente concretizando-se “(...) no processo de decisão curricular, referenciado aos actores que o protagonizam, no sentido de adequar a organização e o desenvolvimento do currículo a cada situação concreta” (Gaspar & Roldão, 2007, p.146).

Atendendo à conceção de currículo como projeto que tomamos como referência e exemplo a seguir, é inevitável que o docente assuma um papel ativo e significativo na sua gestão. Isto é, já não se espera que o docente seja um mero “cumpridor” do currículo nacional, mas sim um elemento fulcral na adaptação das diretivas centrais à realidade local. Numa Mesa Temática realizada em novembro de 2018 na Universidade da Madeira e subordinada ao tema: “Autonomia e Flexibilidade Curricular: Oportunidades e Desafios”, o Doutor Marco Gomes, Diretor Regional de Educação, referiu que a função do docente é juntar-se a outros docentes para, em conjunto e partindo de um currículo feito para alunos que não existem, o reconstruírem e adaptarem aos alunos que têm à sua frente. É precisamente esta ideia de adaptação que se encontra subjacente ao papel do docente como configurador do currículo.

Considerando o currículo em vigor com as fragilidades que lhe são reconhecidas (programas demasiados extensos e desadequação de alguns conteúdos), ao professor está reservada a liberdade de utilizar as estratégias que considerar mais adequadas e pertinentes, proporcionando um ensino diferenciado e garantindo várias formas de expansão de conhecimentos dos alunos, consolidando assim o seu papel como gestor do currículo (Gaspar & Roldão, 2007). O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, vem reforçar este papel dos docentes, reconhecendo-os como os “agentes principais do desenvolvimento do currículo, com um papel fundamental na sua avaliação, na reflexão sobre as opções a tomar, na sua exequibilidade e adequação aos contextos de cada comunidade escolar” (Capítulo I, artigo 4.º alínea d).

2.3. Ferramentas essenciais de gestão do currículo: planificação e avaliação

Planificar é uma ação essencial e indispensável no âmbito de uma prática pedagógica coerente e orientada no sentido de obtenção de aprendizagens significativas. O docente deve construir uma planificação que poderá ser de curto (aula), médio (unidade de conteúdo) ou longo (ano letivo) prazo e que deverá ser orientada por três questões fundamentais, como ilustra a figura 1:

Figura 1 – Questões fundamentais que devem orientar uma planificação



Fonte: Silva e Lopes (2015, p.4)

Segundo Silva e Lopes (2015), estas questões e as respetivas respostas alicerçam-se sobre quatro etapas, que devem ser articuladas entre si: a) definição dos objetivos de aprendizagem; b) seleção das atividades de ensino e de aprendizagem e dos métodos e estratégias para atingir os objetivos; c) seleção de métodos e/ou estratégias de avaliação para monitorizar a aprendizagem e d) previsão de atividades de remediação da aprendizagem. Estas etapas permitem que o docente oriente a sua intervenção pedagógica de forma flexível e que esteja preparado para lidar com as situações imprevisíveis, que fazem parte do quotidiano escolar.

Neste contexto, consideramos importante referir, em particular, a planificação diária, por ter sido a forma de planificação utilizada no contexto das Práticas Pedagógicas. As planificações diárias traçam um esboço do conteúdo que deverá ser ensinado e definem as estratégias e materiais a utilizar, as técnicas motivacionais e atividades adequadas e ainda definem quais os processos de avaliação (Arends, 2008). Depreende-se, portanto, que este é um tipo de planificação micro, cujo nível de detalhe e formato variam consoante a preferência e necessidade do docente.

Desta forma, a planificação deixa transparecer intencionalidade, ou seja, se há uma planificação, há, também, uma intenção para que a criança aprenda. Note-se que planificar implica que o docente “(...) reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização” (Silva *et al.*, 2016, p.15). Do mesmo modo, Arends (2008) refere que a planificação não só é útil para os professores, como também o é para os alunos, no sentido em que lhes permite saber quais são os objetivos inerentes às tarefas de aprendizagem que têm que realizar.

Silva e Lopes (2015), denotam o caráter complexo do processo de planificação do ensino e da aprendizagem, envolvendo uma multitude de fatores e exigindo trabalho árduo e reflexão por parte do professor. Sublinha-se ainda que a planificação não se assume como um instrumento rígido e prescritivo, mas sim como uma ferramenta flexível que permite ao docente orientar as suas práticas, adequando-as (e alterando-as, se necessário) ao contexto e aos grupos e/ou turmas com que trabalha, ao mesmo tempo que contribui para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Arends (2008) remete-nos nesta direção ao sublinhar que o processo de planificação total é cíclico, ou seja, a planificação não inclui apenas planos lineares pré-elaborados, mas também os ajustamentos naturais do processo de ensino e a planificação feita como resultado da avaliação. A figura 2 demonstra precisamente a complexidade de elementos envolvidos no processo de planificação.

Figura 2 – Elementos envolvidos no processo de planificação



Fonte: Silva e Lopes (2015, p.14)

Assim, tal como refere Ribeiro (1999): “(...) um plano de ação que constitui uma linha de rumo, representa um suporte de ensino valioso e com maiores probabilidades de sucesso do que uma actuação sem plano algum” (p.24). Para o professor do 1.º CEB, por exemplo, que tem a seu cargo áreas disciplinares tão fulcrais e incontornáveis como o Português, a Matemática e o Estudo do Meio, a planificação é essencial para a organização e gestão do currículo e a sua adequação a cada turma.

Por outro lado, e agora no respeitante à avaliação, esta assume-se como um elemento chave do processo de ensino-aprendizagem, e como tal, é parte integrante do currículo. Segundo o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, a avaliação constitui um processo regulador do ensino e da aprendizagem que não só orienta o percurso dos alunos, como contribui para consolidar aprendizagens, conhecimentos, capacidades e atitudes. A legislação oficial remete-nos, portanto, para uma avaliação significativa, reguladora, orientadora e certificadora, cujo objetivo se centra na melhoria do ensino e da aprendizagem, assente num processo contínuo de intervenção pedagógica. De facto, as atividades de avaliação são cruciais para a monitorização do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que permitem dar *feedback* tanto aos professores como aos alunos (numa lógica de auto e heteroavaliação) sobre a aprendizagem, permitindo a sua regulação (Silva & Lopes, 2015).

A avaliação poderá ser efetuada de forma interna ou externa, no entanto, para os efeitos deste Relatório iremos apenas abordar a avaliação interna que, por sua vez, pressupõe três modalidades predominantes: a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa.

De uma forma geral, a avaliação diagnóstica, tal como o próprio nome indica, serve o propósito de verificar os conhecimentos pré-existentes dos alunos sobre um determinado assunto. Segundo o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, a avaliação diagnóstica “(...) realiza-se 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” (Capítulo III, seção I, artigo 24.º-A, alínea 1).

A avaliação formativa, segundo Silva e Lopes (2015) é um processo através do qual se pretende descobrir “o que” os alunos compreendem e “como” compreendem os assuntos abordados (p.153), pelo que a avaliação formativa evidencia um carácter mais regulador, ao permitir um acompanhamento da evolução das aprendizagens. O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, refere-se à avaliação formativa como a principal modalidade de avaliação, que permite “obter informação privilegiada e sistemática nos diversos domínios curriculares” (Capítulo II, seção III, artigo 24.º, alínea 5). De facto, esta modalidade de avaliação permite detetar as eventuais dificuldades e/ou problemas de aprendizagem dos alunos conforme ocorrem, oferecendo-lhes um *feedback* construtivo que se baseia na informação sobre o seu desempenho (Silva & Lopes, 2015).

A avaliação sumativa, por sua vez, “(...) traduz-se na formulação de um juízo global sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação” (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, capítulo II, seção III, artigo 24.º, alínea 3). Neste sentido, esta modalidade de avaliação encontra-se mais centrada no produto e com uma capacidade de regulação de processos menor, não só para os professores, como também para os alunos (Morgado, 2004).

Por outro lado, importa sublinhar que a avaliação na EPE é fundamentalmente distinta da avaliação no 1.º CEB, principalmente porque a avaliação na EPE não pressupõe a classificação da aprendizagem, valorizando-se, ao invés, o progresso das crianças. Segundo as OCEPE, a avaliação do progresso das crianças prevê a comparação de cada uma consigo própria com o intuito de verificar a evolução da sua aprendizagem ao longo do tempo (Silva *et al.*, 2016). Este é um exemplo de avaliação formativa que pode (e deve) ser aplicada também no 1.º CEB, pois “(...) os resultados escolares são fundamentais, desde que discutidos em função dos processos de aprendizagem” (Pacheco, 2006, p.118).

Articulando-se com a planificação, a avaliação deve sempre contemplar uma reflexão contínua sobre os métodos e intervenções a utilizar, de maneira a que a ação pedagógica seja adequada a cada grupo/turma e, neste contexto, o docente desempenha um papel fundamental.

Capítulo 3 – Ensino e Aprendizagem em Interligação

Crianças são como borboletas ao vento, algumas voam rápido, algumas voam pausadamente, mas todas voam do seu melhor jeito... Cada uma é diferente, cada uma é linda e cada uma é especial.

Alexandre Lemos

No seguimento dos capítulos anteriores, é possível fazer a ilação de uma relação de interligação estreita entre o ensino e a aprendizagem. A aprendizagem é um processo contínuo, dinâmico e que deve ser estimulado por uma ação docente responsável, direta e potenciadora. De facto, o binómio ensino-aprendizagem é central e crucial nas questões relativas à Educação, daí que seja pertinente abordar esta temática de ambas as perspetivas (criança/aluno – educador/professor) e sempre de forma articulada.

3.1. O perfil da criança/do aluno

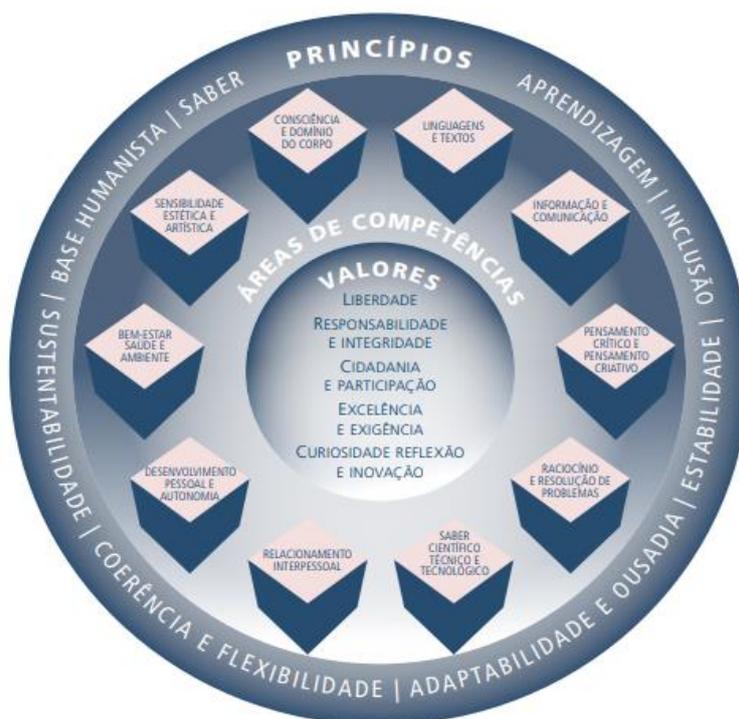
Cada criança/cada aluno é diferente. Esta é a premissa com a qual decidimos começar este ponto, porque consideramos essencial sublinhar a unicidade e originalidade inerentes ao próprio ser humano, vale dizer, que cada um de nós, desde o nascimento à idade adulta, desenvolve características próprias e exclusivas que compõem um todo único e indissociável. Quando se fala de medidas educativas, de ação pedagógica, de decisões curriculares, é esta a premissa que se deve ter sempre em conta, numa ótica de adaptação e inclusão. A utilização da palavra “perfil” não se encontra estritamente relacionada com um conjunto de traços homogéneos e restritos, comuns a todas as crianças e a todos os alunos. Pelo contrário, procuramos fornecer um panorama caracterizador geral que vai ao encontro daquele preconizado pelo PA, elaborado em 2017 sob a égide do Ministério da Educação.

O PA (Martins *et al.*, 2017) estabelece um “(...) referencial educativo único que, aceitando a diversidade de percursos, assegure a coerência do sistema de educação e dê sentido à escolaridade obrigatória” (p.7). O que se pretende, no fundo, é que à saída da

escolaridade obrigatória o jovem seja um cidadão autónomo, com capacidade crítico-analítica, preparado para lidar com a mudança e a incerteza características da sociedade atual, capaz de trabalhar em equipa e que respeite os princípios fundamentais da sociedade democrática e a dignidade humana, rejeitando a discriminação e a exclusão social (idem), conforme ilustra a figura 3.

É possível denotar a base humanista, princípio orientador deste *Perfil*, nesta conceção e até relacioná-la com um dos princípios orientadores da própria LBSE que pressupõe um sistema educativo que valorize a dimensão humana do trabalho e que seja capaz de contribuir para o desenvolvimento completo da personalidade dos indivíduos, potenciando a formação de cidadãos livres, autónomos, responsáveis, solidários.

Figura 3 – Esquema concetual do PA



Fonte: Martins *et al.*, 2017, p.11

Ressalva-se, neste contexto, o papel das instituições de ensino e dos agentes educativos no sentido de proporcionar a todas as crianças e alunos a oportunidade de se desenvolverem num contexto que potencie a sua evolução, integração e aprendizagem no sentido de alcançarem este perfil, cada um ao seu ritmo. Aqui importa sublinhar que:

(...) as normas do desenvolvimento estabelecidas ou as aprendizagens esperadas para uma determinada faixa etária/idade não devem ser encaradas como etapas pré-determinadas e fixas, pelas quais todas as crianças têm que passar, mas antes como referências que permitem situar um percurso individual e singular de desenvolvimento e aprendizagem (Silva *et al.*, 2016, p.8).

O PA deve ser articulado com as AE, por forma a orientar a ação educativa no sentido de estimular a interiorização de aprendizagens significativas e a obtenção de competências que permitam às crianças/aos alunos a sua integração plena na sociedade complexa e desafiante do século XXI. Neste sentido, é crucial manter sempre presente que a criança/o aluno está no centro de toda a ação educativa e é imperativo que seja protagonista da sua aprendizagem, de modo a torná-la enriquecedora e significativa.

3.1.1. A criança/o aluno no centro da aprendizagem

Quando falamos em aprendizagem e, mais especificamente, em aprendizagens significativas centradas na criança/no aluno, as OCEPE são claras:

o reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades (Silva *et al.*, 2016, p.9).

Note-se, aliás, que uma “escola para todos” deve apresentar-se como uma organização cooperativa, de partilha de ideias e saberes que não se limita à subordinação, nem à transmissão linear de conhecimentos, nem limita a partilha do conhecimento entre os profissionais de Educação, estendendo-a às vivências das próprias crianças e à contribuição que elas têm na construção de momentos de aprendizagem significativa.

Nas palavras de Alarcão (2010), o aluno deverá observar o mundo e a si mesmo, questionando-se e atribuindo significado àquilo que o rodeia e às interações que vivencia, ou seja, tem que aprender a ser aprendiz ao longo da vida. Como “ser aprendiz”, é a

própria criança que atribui significado aos conhecimentos que adquire e às interações que experiencia, numa perspetiva construtiva e participativa. Alarcão (2010) denota precisamente o caráter socio-construtivista subjacente a esta realidade, tendo o docente um papel fundamental na orientação das crianças no percurso da aprendizagem.

O desafio que se coloca ao docente é, portanto, perceber “como” é que a criança aprende, isto é, de que maneira é que vivencia e apreende o contexto que a rodeia e o conhecimento que daí advém, por forma a melhor adequar a sua intervenção pedagógica.

3.2. A ação docente: perfil do educador e professor

Em termos normativos, o perfil de competência exigido ao Educador e ao Professor do 1.º CEB está devidamente enquadrado no âmbito do Decreto-Lei n.º 240/2001 e do Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, que definem o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário e o perfil de desempenho específico do educador de infância e do professor do 1.º CEB, respetivamente.

Assim, e segundo o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, o profissional de educação assume a “(...) função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa para cuja definição contribui activamente” (Anexo II, alínea 2-a).

Deste modo, em ambas as valências, o docente deverá procurar assumir-se como “construtor ativo de ambientes de aprendizagem de elevada qualidade” (Sanches & Sá-Chaves, 2008, s/p), ou seja, deverá ser capaz de mobilizar conhecimentos adequados de várias naturezas (científica, metodológica e prática), ao mesmo tempo que exhibe a necessária abertura à inovação, reflexão e investigação e se mostra disponível não só para aceitar as diferenças, como para dialogar e colaborar com os diversos agentes educativos.

Neste contexto, emerge a noção de professor como “interlocutor qualificado” (Cosme, 2018, p.11), cujo papel é apoiar o processo de formação e de aprendizagem dos alunos, ou seja, defende-se que o professor não é o ator central no ambiente educativo, mas sim um ator que promove iniciativas englobantes e que fomenta o desenvolvimento

integrado do aluno ao nível cognitivo e relacional. Nesta linha orientadora, Fernandes (2011) apela à adoção do “paradigma da interação social, da comunicação e da atividade individual e coletiva” em detrimento do limitador paradigma da *transmissão* (p.136). Somos da opinião que, de facto, o docente deverá afastar-se de um papel meramente informativo e consultivo, no qual “debita” informação e conteúdos curriculares previamente definidos e delineados que deverão ser interiorizados pelos alunos e posteriormente avaliados de forma uniforme e quase “estandardizada”. Este é um papel redutor que condiciona o desenvolvimento pleno das crianças e alunos.

Desta forma, a ação docente deverá pautar-se não só pela partilha de conhecimentos técnico-científicos, mas também pelo fomento da consciência social e relacional, da interpretação de informação e do espírito crítico. Na mesma linha de pensamento, Freire (2014) reforça que ensinar não se trata de uma mera transferência de conhecimento, mas sim da criação das possibilidades para produzir ou construir esses mesmos conhecimentos. Silva e Lopes (2015) reforçam este argumento ao afirmar que a maneira como se ensina (processo) acaba por ser mais importante do que aquilo que se ensina (produto), uma vez que as competências que os alunos irão desenvolver são condicionadas não pelo conteúdo em si, mas pela maneira como ele é ensinado. Numa perspetiva semelhante, Delors *et al.* (1997) sublinham o papel desempenhado pelo docente não só na preparação dos jovens para encararem o futuro, mas também para serem atores de mudança e de construção desse mesmo futuro de forma “determinada e responsável” (p.152).

Para tal, torna-se necessário que o próprio docente seja capaz de estimular o diálogo, a reflexão e a participação assumindo, assim, um perfil de docente investigador e reflexivo.

3.2.1. O docente investigador e reflexivo

Evocando a instabilidade e incerteza que caracterizam a sociedade atual já mencionadas e os desafios que as mesmas impõem aos docentes, torna-se, portanto, imprescindível o exercício da reflexão e o debate de ideias entre pares. Exige-se que os docentes sejam capazes não somente de reproduzir conhecimentos, mas de os construir. Nas palavras de Cosme (2018): “(...) profissionalmente, é cada vez menos vantajoso que

os professores se limitem a reproduzir as respostas construídas por outros, noutras contextos e noutras situações e a eternizar as respostas que os próprios foram implementando” (p.102).

Na mesma linha de pensamento, Freire (2014) refere que “não há ensino sem pesquisa, nem pesquisa sem ensino” (p.30), fazendo denotar o carácter e natureza reflexivos e indagadores da ação docente. Sem dúvida, a curiosidade natural ao ser humano instiga-o a investigar, a procurar saber mais, mas não basta acumular conhecimento: é necessário refletir sobre ele.

O docente reflexivo é aquele que reflete e se questiona sobre a sua ação pedagógica, é aquele que possui um olhar crítico e analítico sobre as suas intervenções e métodos, de maneira a estar melhor capacitado para melhorar o seu ensino e as aprendizagens que dele advêm. De facto, Silva e Lopes (2015) denotam que os professores reflexivos analisam as suas ações e as motivações por detrás das mesmas por forma a aprimorar as aprendizagens dos seus alunos. Entende-se, portanto, que a reflexividade se destina fundamentalmente à melhoria da ação docente, no sentido de proporcionar às crianças/aos alunos aprendizagens significativas.

Alarcão (2010) define o professor reflexivo como um profissional que, face a situações profissionais frequentemente caracterizadas pela incerteza e imprevisibilidade, atua de forma “inteligente e flexível, situada e reativa” (p.44), o que implica ir além da mera reprodução de ideias e práticas exteriores a si mesmo. A mesma autora sublinha ainda que, de forma a desenvolver as capacidades dos seus alunos, o docente deverá procurar estar sempre num processo de autoformação e identificação pessoal.

Desta forma, e numa nota final, torna-se importante referir que também os Educadores e Professores (à semelhança do que acontece com as crianças/os alunos) passam por várias etapas de educação e formação que lhes permitem exercer as suas profissões de forma responsável e cientificamente fundamentada. No entanto, seria erróneo considerar que após a obtenção das devidas qualificações o processo de aprendizagem docente se dá por acabado. Pelo contrário, e tal como já se referiu anteriormente, os Educadores e Professores enfrentam desafios que não lhes permitem (ou não deveriam permitir) estagnar e depender do conhecimento pré-existente. Assim, a par com a investigação e reflexão está a formação contínua que desempenha um papel

fulcral para que os docentes acompanhem as mudanças inevitáveis que a sociedade impõe à Educação, no geral, e à Escola, em particular, e sejam capazes de desenvolver a sua ação pedagógica de forma rigorosa, informada e adequada.

3.2.2. Diferenciação pedagógica

A incursão sobre o perfil do Educador e do Professor, não pode deixar de ser pautada pela referência à importante questão da diferenciação pedagógica. Importante porque, a nosso ver, não poderá existir aprendizagem significativa para todos se não se considerar as especificidades, as dificuldades e capacidades de cada criança/aluno. Tal como se refere nas OCEPE: “a inclusão de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos” (Silva *et al.*, 2016, p.10).

Neste sentido, e segundo Roldão (2013), a ação de ensinar deve ser desenvolvida de forma apropriada a cada contexto e situação, de forma a maximizar o sucesso do aprendiz. Contudo, Morgado (2004) alerta para a distinção entre diferenciação e individualização, no sentido em que o trabalho desenvolvido pelo docente no contexto da sala de aula não deverá ser apenas de apoio individual, mas sim de “(...) diversificação dos métodos e das situações de forma a envolver todos os alunos” (p.31). Isto é, o docente deverá sempre ter presente que a diferenciação pedagógica não se baseia apenas na ação individual, nem apenas na execução de atividades diferentes para cada criança ou aluno, tanto que este tipo de iniciativas poderá surtir o efeito contrário ao pretendido e contribuir para a perpetuação da exclusão que se pretende evitar. Pelo contrário, na escola plural e multicultural de hoje, a intervenção pedagógica deverá basear-se no uso de metodologias e formas de avaliação diversificadas e adequadas “(...) à diversidade de ritmos, estilos, interesses, dificuldades e experiências prévias dos alunos” (Alonso, 1994, p.24).

Face a um cenário demasiado atual com programas e metas excessivamente uniformes, impregnados num currículo nacional que orienta no sentido da homogeneização do ensino, Gouveia (2014) reforça a necessidade de se “construir uma nova cultura escolar” que valorize a diversidade, a implicação, a participação, a autonomia coletiva e uma atitude de acordo e comprometimento, que vá ao encontro de

uma pedagogia diferenciada (p.109). Nesta linha de pensamento, é imperativo que o docente procure sempre fazer uso da autonomia que lhe foi outorgada, para consolidar a sua ação nos termos da diferenciação e adequação pedagógicas, de maneira a proporcionar aos seus grupos e/ou turmas experiências de aprendizagem significativa, pois “se nem todos podem subir a mesma montanha, têm que existir outros percursos que lhes sejam favoráveis” (Pacheco, 2006, p.117).

PARTE II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Capítulo 4 – Investigar em Educação através da Investigação-Ação

A acção e a reflexão formam o eixo estratégico do processo de investigação-acção.

(Máximo-Esteves, 2008, p. 21)

Recuperando um pouco do que foi explanado no capítulo anterior, é importante denotar a crescente relevância associada à investigação em educação e ao professor-investigador, devido às possibilidades que coloca na melhoria da intervenção pedagógica por via da constante busca pelo conhecimento e pelas melhores práticas educativas. Considerando a investigação em educação como tarefa inerente à ação educativa (Fino, 2011), abre-se a porta para que o docente identifique eventuais lacunas nas suas práticas, fornecendo as ferramentas para que as possa colmatar, ao mesmo tempo que contribui para o desenvolvimento de novas estratégias que lhe permitem adequar a sua ação pedagógica aos grupos e/ou turmas com que trabalha.

De facto, contemplando a importância da investigação em educação e do professor-investigador, e por se estar perante um ramo científico ligado às Ciências Sociais, torna-se fulcral adotar uma estratégia investigativa que nos leve mais além da mera generalização e conclusões superficiais. Neste sentido, optou-se pela Investigação-Ação como a metodologia basilar de toda a prática pedagógica por se impor como um “projeto de ação” (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira, & Vieira, 2009), que leva o investigador a procurar solucionar problemas vivenciados em contexto prático real.

4.1. Investigação-ação: princípios e fundamentos

A Investigação-Ação surge conceitualmente mais consolidada nos anos 40 do século XX, através dos estudos de Kurt Lewin, considerado o precursor desta metodologia (Máximo-Esteves, 2008). Para Lewin a experiência assume-se como produção de mudança no seio de um grupo e, portanto, a “forma privilegiada de produção de conhecimentos” (Silva, 1996, p.23).

Esta metodologia de investigação resulta de uma articulação paralela entre a teoria e a prática e tem um papel preponderante na formação do profissional docente, devido às suas características reflexivas e investigadoras, que fundamentam e consciencializam toda a prática pedagógica, no sentido de melhoria contínua. Nas palavras de Filipe (2004) na investigação-ação “(...) os professores são investigadores das suas próprias práticas (...)” (p.112), levando-os a refletirem sobre as mesmas. Coutinho *et al.* (2009), por sua vez, afirmam que a investigação-ação valoriza especialmente a prática, daí a importância vital atribuída à reflexão.

A própria definição deste conceito é uma tarefa desafiante devido à sua polissemia, isto é, as inúmeras possibilidades conceptuais são sustentadas por perspetivas filosóficas muito diversificadas. Da mesma forma, Silva (1996) refere que a investigação-ação associa duas práticas com lógicas, à partida, contraditórias: a investigação e a ação⁶, o que contribui para a dificuldade de definição do conceito.

Máximo-Esteves (2008) alerta que a indefinição teórica poderá provocar aquilo a que a autora denomina de “paralisia da ação” (p.17), pelo que procura fazer um levantamento das principais contribuições teóricas apresentadas por diferentes autores, que permite identificar as principais linhas de força desta metodologia. Destacamos aqui a proposta concisa de Elliott (1991, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.18), que define “investigação-ação como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre”. De facto, para Elliott (1991) o propósito da investigação-ação não se centra na produção de conhecimento, mas sim na melhoria das práticas. Pardal e Lopes (2011), sintetizam os traços essenciais da investigação-ação nos seguintes pontos: (i) investigação de reflexão sobre um problema específico; (ii) investigação aplicada; (iii) investigação para a mudança; (iv) investigação com consequências visíveis (p.44). Cohen, Manion e Morrison (2000) fazem referência a um trabalho anterior (Cohen & Manion, 1994, p.186) para aludir à sua definição de investigação-ação, que se assume como uma intervenção em pequena escala em contexto real e consequente análise dos efeitos de tal intervenção.

⁶ Silva (1996) denota que a investigação “(...) exige uma distância em relação à realidade e um controlo rigoroso dos processos de produção de conhecimento (...)”, ao passo que a ação “(...) implica um envolvimento nas situações e uma resposta imediata aos problemas que se colocam num determinado contexto (...)” (p.17).

Por outro lado, Fino (2011) refere, na sua análise, que a investigação-ação, tal como foi preconizada por Kurt Lewin, assume que a investigação deve ser conduzida por um “especialista externo” num grupo ao qual não pertence, condição que foi esmorecendo com a emergência de teorizações que expõem a importância de ser o próprio professor a conduzir a investigação num ambiente que é o seu, num meio em que atua e interage. Neste sentido, também Elliott (1991) sublinha as potencialidades que a investigação-ação representa no que diz respeito à redução da tensão existente entre teoria e prática, no sentido em que são os próprios professores a conduzir os projetos de investigação, diminuindo assim o sentimento de ameaça em relação à própria teoria que se encontra tradicionalmente na esfera exterior à experiência prática em contexto real.

4.2. Porquê investigação-Ação?

A investigação-ação representa um grande potencial enquanto recurso imprescindível para melhorar a educação, no sentido em que serve de alavanca para a mudança, melhoria e inovação da realidade educacional, pois é neste ambiente que se geram incertezas, anseios, problemas, conflitos, decorrentes da ação humana (Coutinho *et al.*, 2009). Por outro lado, o docente ao adotar uma postura de professor-investigador beneficia e melhora a sua *práxis* através da investigação que efetuar.

Coutinho (2013), sublinha precisamente a importância da “exploração reflexiva” que o docente faz da sua prática, no sentido em que lhe permite não só resolver eventuais problemas que surjam, como também contribui para a “(...) planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática” (p.364). Segundo Latorre (2003, citado por Coutinho *et al.*, 2009), a melhoria da prática, a compreensão da prática e a melhoria da situação onde tem lugar a prática são os principais benefícios trazidos pela investigação-ação.

Considera-se este tipo de estratégia investigativa especialmente útil para a intervenção durante os estágios pedagógicos, por ser um instrumento valioso na adequação dos conhecimentos teóricos a um contexto prático e real e vice-versa, ou seja, permitiu que se pudesse realizar um acompanhamento e reflexão constantes sobre a intervenção realizada, adequando e melhorando-a continuamente. Atentando nas palavras de Sousa (2009), para quem a investigação-ação se traduz na “(...) observação de

comportamentos e atitudes constatadas no decorrer da acção pedagógica e lidando com os problemas concretos localizados na situação imediata” (p.96), julga-se que se adequa à nossa intenção investigativa e ao propósito a que nos propusemos no decorrer das práticas pedagógicas.

Como futuros profissionais docentes, é essencial que se aprenda desde cedo a realizar este exercício reflexivo e investigativo, de maneira a fomentar o espírito crítico, o rigor e a flexibilidade necessários a uma prática docente responsável e significativa. Fino (2011) vai mais além e relaciona a investigação-ação com a inovação pedagógica, dado o seu propósito intrinsecamente relacionado com a estimulação da mudança, seja ela de pessoas ou de situações.

4.3. Etapas da Investigação-Ação

Socorrendo-se dos contributos de vários autores, Coutinho *et al.* (2009) destacam algumas das características específicas da investigação-ação: participativa e colaborativa; prática e interventiva; cíclica; crítica; e autoavaliativa. Os mesmos autores realçam que a investigação-ação recorre a um “(...) processo cíclico ou em espiral, que alterna entre acção e reflexão” (p.360), que se desenvolve de forma contínua e que engloba as fases da planificação, acção, observação (avaliação) e reflexão (teorização), tal como ilustra a figura 4. Do mesmo modo, Fino (2011) reforça que esta espiral se constitui como a “(...) acumulação de interacções entre a prática, a observação e a teorização” (p.40). De acordo com Lessard-Hérbert (1996), o termo ciclo pressupõe um conjunto ordenado de fases que após estarem completas, poderão ser retomadas no contexto de um segundo projeto.

Figura 4 – Ciclo da investigação-ação

Fonte: Adaptação de Coutinho *et al.*, (2009)

Este processo cíclico enfatiza a importância da interligação entre ação e reflexão, ou seja, a importância de refletir sobre as práticas e sobre as estratégias mais apropriadas ao contexto, assumindo uma intervenção adequada. Desta forma, o docente regula continuamente a sua ação, planeando, agindo, observando e refletindo, dando início a um novo ciclo e assim contribuindo para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da sua ação educativa. Coutinho (2013) reforça que o processo de investigação-ação não se limita a um ciclo, consistindo, ao invés, numa sequência de fases que se repetem ao longo do tempo de maneira a que o investigador explore e analise consistentemente todas as interações que decorrem durante todo o processo investigativo. O investigador fica, assim, capacitado para compreender melhor os acontecimentos provenientes do seu contexto, encontrar soluções para os problemas sugeridos e, dessa maneira, reorientar as suas práticas futuras.

4.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

No que concerne às formas de recolher a informação que advém da investigação, cabe ao professor-investigador refletir sobre os meios técnicos e instrumentos que mais se adequam à sua intervenção. Esta reflexão torna-se pertinente, na medida em que permite facilitar o tratamento dos dados, representando uma maior qualidade e rigor para o desenvolvimento de toda a ação investigativa.

No âmbito dos projetos de investigação-ação desenvolvidos em contexto de estágio pedagógico, a observação participante assume-se como a técnica basilar para a recolha de dados, à qual subjaz uma multiplicidade de instrumentos, dos quais destacamos: as notas de campo e os diários de bordo, os registos fotográficos e a análise documental.

4.4.1. Observação participante

Observar é um ato natural do ser humano e da sua vida quotidiana, especialmente importante no âmbito da investigação, pois tal como explicam Pardal e Lopes (2011): “não há ciência sem observação, nem estudo científico sem um observador” (p.71). Contudo, a observação requer treino para se evitar a dispersão e melhorar a concentração nas questões formuladas (Máximo-Esteves, 2008).

Segundo Máximo-Esteves (2008) “a observação ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (p.87). Contudo, existem várias formas de observação consoante o critério que se tome por principal e que no caso dos estágios pedagógicos foi o de observador participante. Segundo Estrela (2008), “fala-se de *observação participante* quando, de algum modo, o observador participa na vida do grupo por ele estudado” (p.31). Neste sentido, a observação participante permite que o investigador viva a situação, conhecendo o fenómeno de estudo a partir do interior (Pardal & Lopes, 2011).

Assim, tomando o papel de observadora participante, desde o primeiro contacto com as crianças/os alunos, praticou-se o envolvimento no contexto educativo, para que fosse possível perceber problemas e procurar respostas para as questões que se levantaram. De facto, esta postura foi ao encontro daquilo que Haro *et al.* (2016) designam como a característica fundamental da observação participante: o papel de relevo do investigador que “(...) partilha o espaço, o tempo e as próprias práticas com os sujeitos que investiga, estabelecendo um tipo de interação mais estreita (...)” (pp.100-101).

Estrela (2008) refere que: “só a observação permite caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento” (p.128), vale dizer que

a observação é uma técnica de recolha de dados de importância significativa para que o professor possa conhecer verdadeiramente a realidade em que atua.

4.4.2. Notas de campo e diários de bordo

Para registar os dados recolhidos, na sequência da observação participante, optou-se por utilizar os instrumentos metodológicos mais frequentemente utilizados pelos professores: as notas de campo e os diários. Estes instrumentos inserem-se no campo metodológico dos documentos pessoais, que Bogdan e Biklen (1994) definem como “(...) qualquer narrativa feita na primeira pessoa que descreva as acções, experiências e crenças dos indivíduos” (p.177).

As notas de campo são utilizadas pelo investigador para escrever tudo o que acontece, ou seja, tudo o que aquilo que experiencia no decorrer da recolha (Bogdan & Biklen, 1994). Estas notas são de extrema importância, pois fornecem uma visão esclarecedora das experiências do professor-investigador e constituem um instrumento que facilita a análise dos dados recolhidos e a respetiva reflexão, encaminhando para o propósito da investigação. Durante a prática pedagógica as notas de campo foram escritas num bloco de notas, para evitar a perda de factos observados e de forma seletiva para evitar a saturação de dados irrelevantes, na expectativa de dar resposta às questões de investigação formuladas. As notas de campo foram essenciais, pois a partir delas foram elaborados os diários.

Máximo-Esteves (2008) expressa que os diários são instrumentos auxiliares dos quais o professor não deverá prescindir, pois permitem o registo das notas de campo decorrentes da observação. Esta mesma autora afirma que “o diário representa o lado mais pessoal do trabalho de campo, uma vez que inclui os sentimentos, as emoções e as reacções e tudo o que rodeia o professor-investigador” (p.89). Nesta linha de pensamento, Amado e Ferreira (2014) notam que o diário é uma forma de expressão que, através do processo de escrita, se traduz numa “forma efetiva de refletir e aprender” (p. 278). De facto, tal como afirma Zabalza (1994), o diário representa quase um diálogo que o professor realiza consigo mesmo sobre a sua prática, através da leitura e, sobretudo, da reflexão que é componente essencial nos diários de professores.

No mesmo sentido, Elliott (1991) afirma que os diários devem ir além da mera descrição dos factos, para evocar o sentimento de estar a participar na situação, de maneira a ser possível, mais tarde, reconstruir de forma fiel essa mesma situação. Zabalza (1994) refere-se aos diários como o “espaço narrativo dos pensamentos dos professores”, no qual expõem, como também explicam e interpretam as suas ações dentro e fora da sala de aula (p.91).

As notas de campo e os diários de professores são instrumentos com uma dimensão mais expressiva e, segundo referem Bolívar *et al.* (2001, p.184, citado por Amado & Ferreira, 2014, p.280), são cruciais para “(...) salvar as vivências e perceções dos efeitos de distorção que, com o tempo, a memória pode introduzir”.

4.4.3. Registos fotográficos

Os registos fotográficos foram uma outra forma utilizada para registar os dados recolhidos. As fotografias têm a capacidade de capturar os aspetos visuais de uma situação que, num contexto de sala de aula, pode focar: os alunos a trabalhar em diferentes tarefas; o que se passa “nas costas do professor”; a distribuição física da sala de aula; padrões de organização social ou mesmo a postura física do professor e a sua posição ao falar com as crianças, sendo que podem ser tiradas por um investigador exterior ou pelo próprio professor-investigador (Elliott, 1991).

Para Bogdan e Biklen (1994) a utilização mais comum para o uso da fotografia é em combinação com a observação participante. A fotografia foi, de facto, um recurso importante na medida em que permitiu registar, ilustrar produções e interações das crianças/dos alunos, constituindo-se “como um meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os reflectir” (idem, p.189).

No que diz respeito a autorizações, importa destacar que todas as fotografias tiradas e posteriormente utilizadas neste relatório foram devidamente autorizadas pelos pais/encarregados de educação (EE) das crianças/dos alunos⁷.

⁷ Ver Pasta C | Apêndices 1; Pasta D | Apêndice 6; e Pasta E | Apêndice 11.

4.4.4. Análise documental

A análise documental é uma técnica fundamental, na medida em que permite melhorar a ação pedagógica e investigativa. Optar por esta técnica “implica uma pesquisa e leitura de documentos escritos que se constituem como uma boa fonte de informação” (Coutinho *et al.*, 2009, p.373).

Durante a intervenção pedagógica sentiu-se a necessidade de recorrer à análise de documentos, principalmente de cariz científico como artigos e obras literárias, no sentido de melhor compreender o quadro teórico-conceptual que contextualiza e fundamenta as práticas pedagógicas. Por outro lado, é também importante conhecer o contexto de intervenção e compreender determinadas situações, pelo que se optou também por consultar o PEE, o Regulamento Interno da Escola, o Plano Anual de Atividades (PAA), o PCG e o Plano Anual de Turma (PAT) das escolas em que se realizaram os estágios pedagógicos, como forma de selecionar os elementos mais importantes e que possam encaminhar para o propósito da investigação. A consulta destes documentos foi fulcral para um conhecimento mais pormenorizado do meio e do grupo.

4.5. Método de análise e tratamento de dados

O processo de recolha de dados é necessariamente procedido pelo processo de tratamento dos dados recolhidos, tanto que Amado, Costa e Crusoé (2014) afirmam que não é possível fazer um sem o outro, pois é essencial saber analisar e interpretar os dados. Para analisar os dados recolhidos, na investigação qualitativa e, em particular em investigação-ação, recorreu-se à descrição, à interpretação e à triangulação.

Segundo Loughran e Northfield (1998, citados por Máximo-Esteves, 2008), “(...) a descrição deve explicitar detalhadamente a complexidade e o contexto da situação para que ‘soe verdade’ ao leitor, incluindo, ainda, um leque de várias perspectivas sobre as questões apresentadas (processo de triangulação)” (p.118). Uma descrição rica em pormenores torna-se num instrumento determinante para uma boa investigação e, do mesmo modo, para que o contexto em análise possa ser compreendido e interpretado por observadores exteriores à investigação.

Após a recolha de dados na investigação surge o método da interpretação que embora complexo “é uma parte essencial de toda a investigação” (Stake, 2012, p.24). Aqui podemos refletir e tirar conclusões, ou seja, atribuir significados a tudo o que foi recolhido na etapa de recolha de dados. Note-se que a interpretação está sobretudo patente nas reflexões realizadas ao longo da prática.

Por último, enfatiza-se a triangulação que, nas palavras de Sousa (2009), é uma metodologia de investigação cujo “objectivo é procurar recolher e analisar dados obtidos de diferentes origens, para os estudar e comparar entre si” (p. 173). Deste modo, a triangulação representa uma importante estratégia para a validação da investigação, possibilitando ao investigador uma maior confiança nos dados obtidos, através do cruzamento de diferentes métodos de recolha de dados como a observação participante, as notas de campo e diários de bordo, os registos fotográficos e a análise documental.

4.6. Limitações e validade da investigação-ação

Como metodologia intrínseca às Ciências Sociais, a investigação-ação encontra-se inevitavelmente sujeita ao escrutínio científico e às críticas que daí advêm. Como tal, existem autores que apontam algumas limitações à utilização desta metodologia, principalmente relacionadas com a sua natureza subjetiva, contextual e pragmática.

Podemos começar por referir Amado e Cardoso (2014) que aludem à “forte implicação do investigador” que poderá conduzir a uma distorção dos dados recolhidos (p.195). De facto, a proximidade do investigador e, no caso da educação em específico, do professor-investigador com a realidade que investiga poderá resultar no enviesamento das conclusões retiradas. Simões (1990, p.46, citado por Amado & Cardoso, 2014, p.195) remete-nos neste sentido ao afirmar que “(...) na medida em que mais participa, mais provável é que emocionalmente se implique com conseqüente prejuízo da necessária objetividade”. Do mesmo modo, é possível apontar um desequilíbrio entre teoria e prática que poderá caracterizar alguns projetos de investigação-ação, no sentido em que o investigador tenderá sempre a beneficiar uma vertente em detrimento da outra. A vertente prática, da ação, tende a ser aquela a que o investigador dedica mais tempo e que mais valoriza (Coutinho *et al.*, 2009) o que poderá contribuir para a crítica generalizada de que à investigação-ação falta o rigor científico (Sousa, 2009) característico da investigação

quantitativa considerada mais rigorosa e fiável por ter como propósito a generalização. Além disso, o carácter qualitativo e inerentemente interventivo da investigação-ação, associado à resolução de problemas práticos em contexto real, dificulta a sua generalização e aplicabilidade a contextos distintos (Amado & Cardoso, 2014; Sousa, 2009).

Não obstante, é precisamente a complexidade e flexibilidade de abordagens e métodos da investigação-ação que constituem a sua potencialidade. Tal como Cohen, Manion e Morrison (2000) enfatizam, a investigação-ação pode ser utilizada virtualmente em qualquer cenário onde se encontre um problema que envolva pessoas, tarefas e procedimentos que careçam e necessitem de solução ou, por outro lado, onde a mudança leve a um resultado mais desejável. Por outro lado, a utilização de uma variedade notória de técnicas e instrumentos permite que a investigação-ação seja capaz de contornar os perigos que advêm do excesso de subjetividade, nomeadamente, através da triangulação, da observação prolongada no terreno e da interação mais próxima entre sujeitos em situações diferentes (Silva, 1996). A mesma autora sublinha que a investigação-ação não pretende produzir saberes generalizáveis, mas sim *comunicáveis*, englobando, para o efeito, a descrição do contexto, o relato do processo e os efeitos do mesmo (idem). Na mesma linha de pensamento, Amado e Cardoso (2014) reforçam a importância da comunicação/divulgação dos resultados obtidos para a afirmação da investigação-ação, quer ao nível formal com a publicação de artigos científicos, quer ao nível interno da própria escola.

Conclui-se, assim, que a investigação-ação, tal como qualquer outra metodologia vigente, está sujeita à crítica científica e apresenta, naturalmente, características que poderão suscitar contestação. No entanto, as suas fragilidades são também as suas forças, na medida em que “pelo seu carácter flexível, a investigação-ação mantém-se aberta a inovações técnicas, a novas contribuições teóricas e metodológicas” (Silva, 1996, p.263).

PARTE III – ENQUADRAMENTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Capítulo 5 – Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar

A melhor maneira de tornar as crianças boas, é torná-las felizes!

Oscar Wilde

O estágio em contexto de EPE decorreu na EB1/PE da Ladeira, com o grupo de crianças da sala da Pré III. Este capítulo desenvolve-se, assim, no sentido de apresentar a Prática Pedagógica I realizada ao longo de 10 semanas, divididas em 2 de observação e 8 de intervenção, mais concretamente nas manhãs de segunda-feira e terça-feira e nas quartas-feiras em horário rotativo (uma semana de manhã, outra semana à tarde), entre os dias 10 de outubro e 14 de dezembro de 2016. As planificações e os diários de bordo elaborados ao longo deste período podem ser consultados na Pasta C dos Apêndices.

5.1. Caracterização do meio

O desenvolvimento sociocultural do ser humano está sempre interligado com o meio que o rodeia, tanto que este meio poderá condicionar ou potenciar as capacidades dos indivíduos. No século XXI, já não faz sentido tentar separar o meio exterior do meio escolar, uma vez que “(...) pobreza, fome, violência, droga entram com os alunos nos estabelecimentos de ensino, quando até há pouco tempo ainda ficavam de fora com as crianças não escolarizadas” (Delors *et al.*, 1997, p.154).

Neste sentido, e no contexto do meio envolvente da EB1/PE da Ladeira, é deveras importante versar sobre as características desse meio, por forma a contextualizar padrões de comportamento e identificar potencialidades e condicionantes que possam afetar o desenvolvimento das crianças em apreço.

A EB1/PE da Ladeira⁸ insere-se no Concelho do Funchal, mais especificamente na freguesia de Santo António (figura 5). Segundo o PEE daquele estabelecimento, o meio envolvente é heterogéneo, com coexistência de níveis socioeconómicos muito baixos, baixos e médios, chegando a verificar-se situações de desintegração social,

⁸ Dados recolhidos do PEE (2015-2019) da EB1/PE da Ladeira e da página *online* da Junta de Freguesia de Santo António.

geralmente derivadas da toxicod dependência, alcoolismo, prostituição e desestruturação social. Devido às suas dimensões, esta é uma freguesia que engloba não só um meio urbano e citadino como também um meio rural e agrícola que contribui certamente para a diversidade social e económica da região.

Figura 5 – Freguesia de Santo António



Santo António é uma das freguesias mais extensas e populosas da Madeira e, como tal, possui diversas infraestruturas comerciais, sociais, culturais, históricas, desportivas e educativas de relevo e apresenta ainda vários projetos recreativos e de integração social, conforme é possível verificar pela consulta do quadro 1.

Quadro 1 – Infraestruturas existentes na Freguesia de Santo António

Sociais	Centro de Saúde Casa do Povo Centro Social e Paroquial de Santo António Casa de Saúde Psiquiátrica (Casa de Saúde São João de Deus, que inclui uma clínica de desintoxicação de álcool)
Culturais	Arquivo Regional e Biblioteca Pública da Madeira Cineteatro de Santo António Estação de Rádio e RTP/Madeira Centro Cultural de Santo António Centro Internacional de Feiras e Congressos
Históricas	Miradouro do Pico dos Barcelos Solar da Água de Mel Diversas quintas Igreja Matriz de Santo António, Mosteiro das Irmãs Clarissas e distintas capelas
Desportivas	Campos de futebol e pavilhões gimnodesportivos Piscinas Olímpicas da Penteada Vários grupos de escutismo, campismo, desportivos (futebol, atletismo, andebol, basquetebol, entre outros) e musicais
Educativas	Universidade da Madeira Centro de Formação Profissional Infantários e Escolas com Pré-Escolar, 1.º Ciclo e Ensino Especial
Comerciais	Bancos Estação de Correios

5.2. Caracterização da escola

Da mesma maneira que a caracterização do meio envolvente é essencial, também a caracterização da escola se torna importante no sentido de averiguar o tipo de condições físicas em que a criança está inserida e no seio das quais se desenvolve. Por outro lado, são estas condições físicas que poderão funcionar como condicionantes ou potenciadores da ação dos docentes.

A EB1/PE da Ladeira⁹, que se situa no Caminho da Terra Chã, foi inaugurada a 17 de janeiro de 2007 (figura 6). No que concerne aos espaços físicos, o estabelecimento é constituído por cinco pisos que englobam diferentes áreas de lazer, educação e infraestruturas de apoio interiores e exteriores.

Figura 6 – EB1/PE da Ladeira



Importa, do mesmo modo, destacar que a escola possui uma sala TEACCH (Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Défices de Comunicação), afirmando-se como uma escola inclusiva e capaz de investir em percursos educativos de sucesso para todos seus alunos. No âmbito da LBSE estabelece-se que o Sistema Educativo se deve organizar de forma a: “assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas” (Capítulo I, artigo 3.º).

⁹ Dados recolhidos do PEE (2015-2019) da EB1/PE da Ladeira.

Quadro 2 – Espaços físicos da EB1/PE da Ladeira

Pisos	Interior	Exterior
Piso 2	Biblioteca e sala de apoio.	
Piso 1	Quatro salas destinadas ao 1.º CEB, sala TEACCH, sala dos professores, gabinete da direção, e duas casas de banho.	
Piso 0	Sala de Expressão Musical, sala de Informática, refeitório, cozinha, duas casas de banho para os alunos e uma casa de banho para os professores.	Parque de estacionamento e pátio descoberto.
Piso -1	Três salas destinadas à EPE, sala das educadoras, uma casa de banho direcionada para as crianças do Pré-Escolar, duas casas de banho para os alunos do 1.º Ciclo, sala de Expressão Plástica, quatro arrecadações.	Um pátio dividido entre uma área coberta e outra descoberta e um parque infantil com um escorrega, um baloiço, dois assentos e um balancé.
Piso -2	Sala polivalente, três casas de banho para alunos, escadaria e elevador de acesso às salas dos vários pisos.	Campo polidesportivo e pátio coberto.

Assim, e de uma forma geral, através da consulta do quadro 2 é possível verificar que a EB1/PE da Ladeira possui boas infraestruturas de apoio, condições físicas e equipamentos adequados, com espaços interiores e exteriores amplos e diversos que reúnem as condições adequadas para o bem-estar das crianças e para o bom funcionamento da atividade escolar.

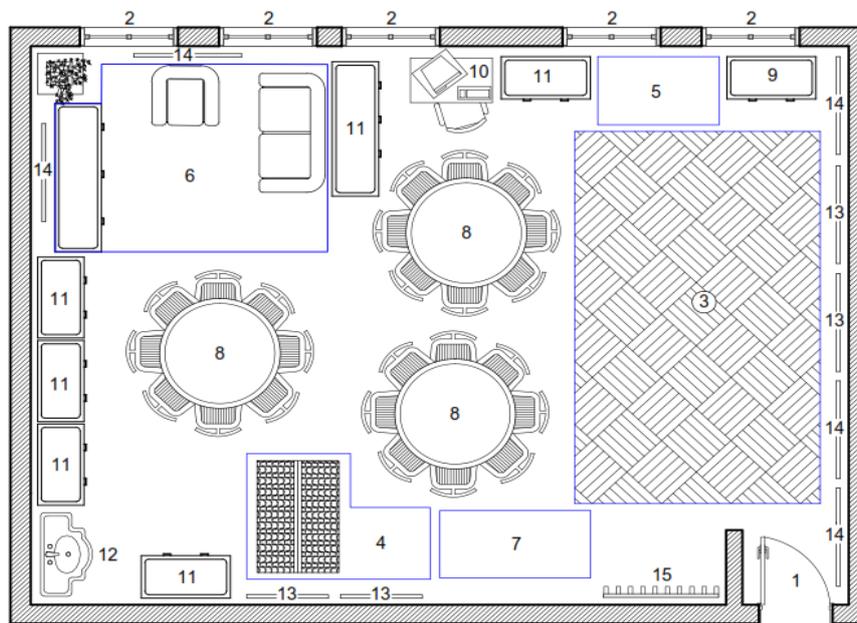
5.3. A sala Pré III

5.3.1. Organização do ambiente e tempo educativos

A sala onde decorrem as atividades e se desenrola grande parte do dia-a-dia das crianças dispõe de um espaço bem organizado, de fácil circulação e com bastante luminosidade natural e arejamento. Tal como é visível na figura 7, a sala Pré III está dividida por áreas de interesse devidamente identificadas e diferenciadas e que estabelecem um número limite de crianças que as podem frequentar simultaneamente. Neste sentido, considerando que o Ambiente Educativo deve estabelecer-se como uma comunidade de aprendizagem, surge a necessidade de organizar “o material pedagógico em áreas de trabalho, de maneira a que tudo o que se relaciona com cada uma das áreas

esteja ao alcance de todos num determinado espaço, devidamente identificado” (Santana, 2000, p.31 citada por Cosme, 2018, p.76).

Figura 7 – Planta da sala Pré III



Legenda:

- | | |
|----------------------------------|---|
| 1 – Porta de acesso à sala | 9 – Móvel com televisão |
| 2 – Janelas | 10 – Secretária com computador |
| 3 – Área do tapete | 11 – Armário de materiais |
| 4 – Área da casinha | 12 – Lavatório |
| 5 – Área da garagem | 13 – Placares para expor os trabalhos realizados pelo grupo |
| 6 – Área da leitura | 14 – Cartazes com mapas das tarefas diárias (presenças, tempo, ajudante do dia, aniversários) |
| 7 – Área dos jogos | 15 – Local destinado a cabides |
| 8 – Área de trabalhos/plasticina | |

Tendo em consideração este aspeto, e no sentido de procurar incutir nas crianças o gosto pela adaptação à diversidade, é importante que todas as crianças explorem as diferentes áreas, sem escolher sempre a mesma. É igualmente importante que as crianças sejam desafiadas a explorar novas experiências e brincadeiras, de maneira a melhorar, também, a capacidade de adaptação a novos ambientes.

Assim, e segundo o PCG da Pré III concebido e gerido pelas Educadoras, cada Área está direccionada para um tipo de atividade específica que permite explorar e fomentar as várias potencialidades cognitivas e sociais das crianças, como evidencia o quadro 3.

Quadro 3 – Áreas da sala e potencialidades correspondentes

ÁREAS DA SALA	ATIVIDADES	POTENCIALIDADES
Área de Acolhimento/Tapete	Conversas em grupo; Jogos; conto de histórias; partilha de experiências e vivências familiares.	Partilha; aprender a ouvir os outros e a respeitar opiniões diferentes; esperar a sua vez de falar.
Área da Casinha ou Área do “Faz de Conta”	Imitações e representação de variados papéis; exploração de típicas brincadeiras de “faz de conta” como brincar aos pais, aos médicos, polícias, entre outros.	Interpretação de experiências do dia-a-dia.
Área da Garagem	Construção de garagens, pontes, parques de estacionamento, entre outros, com a ajuda de carros e blocos de madeira.	Imaginação, criatividade e visualização de resultados.
Área da Leitura	Leitura de diferentes tipos de livros que englobam diversas formas de contar e interpretar as histórias: fábulas, as conhecidas histórias da Disney, contos tradicionais, entre outros.	Reconhecimento do livro como um importante instrumento facilitador da aprendizagem da leitura e da escrita, com um papel virtualmente inigualável na estimulação da imaginação, da fantasia e da criatividade.
Área dos Jogos de Construção	Utilização dos mais variados jogos de construção disponíveis no armário móvel.	Criatividade e imaginação; desenvolvimento da motricidade fina ¹⁰ e da concentração e a aquisição de noções básicas de matemática e competências próprias da área do conhecimento do mundo.
Área dos Trabalhos	Fichas referentes aos conteúdos e temas abordados, os desenhos de expressão livre ou os registos gráficos; colagem, corte e recorte, rasgagem e pinturas.	Expressão plástica e artística; criatividade e interpretação de conteúdos.
Área da Plasticina	Construção com cores e formas.	Exploração da criatividade; desenvolvimento da estética e imaginação.

Fonte: Adaptação do PCG da EB1/PE da Ladeira (2016-2017)

Do mesmo modo, torna-se importante destacar que cada uma destas Áreas está devidamente equipada com os mais variados materiais respetivos e adequados a cada atividade (figura 8). Este é um aspeto importante e essencial, uma vez que a existência de materiais diversificados estimula os interesses e curiosidade das crianças, contribuindo para o seu envolvimento e empenho (Silva *et al.*, 2016).

¹⁰ Portugal e Laevers (2018) definem motricidade fina como “(...) a capacidade de manipulação de pequenos instrumentos e objetos, requerendo uma coordenação meticulosa ao nível da mão e dos dedos, podendo envolver a coordenação olho-mão” (p.56).

Figura 8 – Espaços e materiais existentes na sala Pré III

Por outro lado, nas paredes da sala encontram-se placares reservados à exposição de trabalhos realizados pelo grupo. Na parede, junto à porta, estão afixadas informações destinadas aos EE, assim como outros dados referentes às rotinas diárias do grupo. De igual modo, na parede, junto à área do tapete estão afixados cartazes manipulativos, como o mapa de presenças e o quadro do tempo, destinados à marcação da assiduidade e ao registo do tempo pelas crianças (figura 9). Estas ações são extremamente importantes, pois o seu preenchimento leva as crianças a “estabelecerem e a coordenarem um grande número de relações espaciais, temporais e simbólicas” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p.50).

Figura 9 – Cartazes manipulativos

Relativamente aos recursos humanos, a sala Pré III possui uma equipa composta por duas educadoras (uma realiza o turno da manhã e a outra o turno da tarde) e duas

assistentes operacionais que apoiam nas rotinas diárias da sala. Existem ainda professores especializados para cada uma das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) de Inglês, Expressão Musical e Expressão Físico-Motora.

Ao nível da organização do tempo, verifica-se a existência de uma rotina diária, visível no quadro 4, que funciona como fator de segurança para as crianças, que ficam familiarizadas com as tarefas e demonstram maior predisposição para as desempenhar e para propor alterações. Segundo as OCEPE, uma rotina é pedagógica porque é planeada pelos Educadores e conhecida pelas crianças, além de que: “a vivência destas diferentes unidades de tempo permite que a criança se vá progressivamente apropriando de referências temporais que são securizantes e que servem como fundamento para a compreensão do tempo: passado, presente, futuro” (Silva *et al.*, 2016, p.27).

Desta forma, a rotina das crianças da sala da Pré III está devidamente planeada e divulgada entre as crianças, atendendo sempre ao fator da flexibilização, característica da organização do tempo na EPE.

Quadro 4 – Rotina diária das crianças da sala Pré III

08h15 - 09h20	Acolhimento
09h20 - 09h30	“Bons dias”
09h30 - 09h45	Higiene
09h45 - 10h00	Lanche
10h00 - 11h00	Recreio e Higiene
11h00 - 12h00	Atividade orientada
12h00 - 12h10	Higiene
12h10 - 12h30	Almoço
12h30 - 12h45	Higiene
12h45 - 14h45	Repouso
14h45 - 15h00	Higiene
15h00 - 15h15	Lanche
15h15 - 16h00	Recreio
16h00 - 16h15	Higiene
16h15 - 18h00	Atividades orientadas/livres
18h00 - 18h15	Arrumar a sala
18h15	Encerramento
Segunda-feira: Inglês (11h00 - 11h30)	
Quinta-feira: Expressão Físico-Motora (11h00 - 12h00)	
Sexta-feira: Expressão Musical (10h00 - 10h45)	

5.3.2. Caracterização do grupo

O grupo da sala da Pré III é composto por um total de 22 crianças com idades compreendidas entre os 4 e 5 anos, existindo uma preponderância do sexo masculino (16 meninos) face ao sexo feminino (6 meninas).

Do grupo, apenas duas crianças frequentam este estabelecimento pela primeira vez. Ao nível do desenvolvimento, existem sete crianças com problemas na articulação das palavras, das quais cinco frequentam a terapia da fala no Centro de Saúde de Santo António. Uma destas cinco, para além da terapia da fala, participa em sessões de psicologia e de terapia ocupacional, beneficiando, na escola, de apoio da equipa do ensino especial, por apresentar um atraso global do desenvolvimento. No mesmo grupo, existe ainda uma criança que frequenta a sala TEACCH, à qual foi diagnosticado “Transtorno do Espectro Autista Ligeiro”¹¹. Esta criança visita a sala apenas às quartas-feiras durante a manhã, acompanhada por uma professora do ensino especial.

As crianças desta sala são, de um modo geral, curiosas e demonstram interesse naquilo que as rodeia e em executar até ao fim as atividades. Não obstante, torna-se difícil mantê-las concentradas nas tarefas, por serem muito suscetíveis a distrações externas e a conflitos interpares. O bom comportamento, o cumprimento das regras e o respeito pelos adultos nem sempre se verificam neste grupo de crianças. Admitindo-se que os conflitos interpares são condição inerente da interação humana e, como tal, normais numa sala de pré-escolar, o que se verificou neste grupo em específico foi uma sobreposição de comportamentos que, pela sua natureza agressiva, põem em causa a boa convivência e desestabilizam os momentos de aprendizagem e convívio social. Em alguns momentos em que, por exemplo, as educadoras ou assistentes operacionais chamavam as crianças à atenção para comportamentos menos bons, algumas delas reagiam com frustração, chegando a bater nos colegas e mesmo nos próprios adultos.

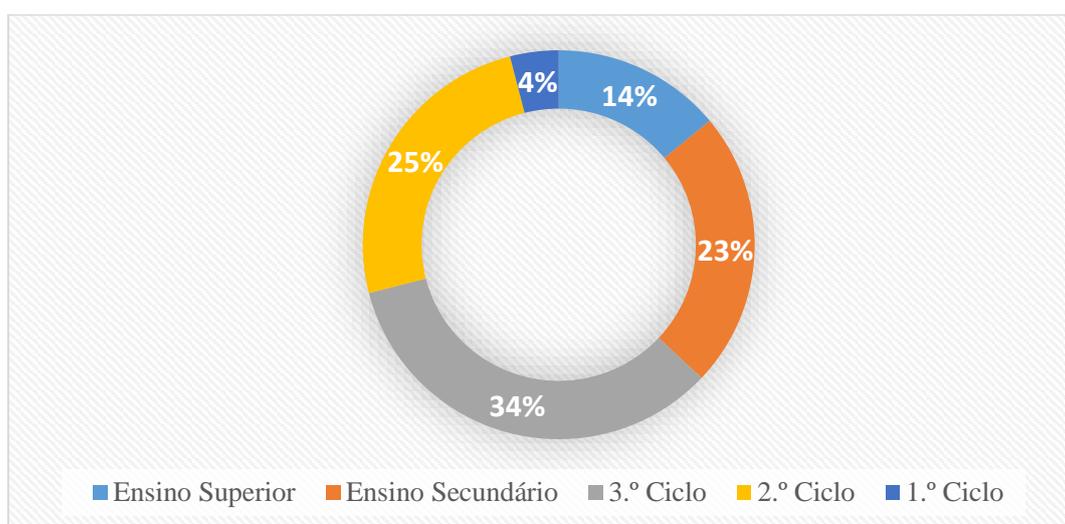
O grupo demonstra grande interesse pelas AEC, nomeadamente nos Domínios da Educação Física e da Expressão Musical. As atividades realizadas em grande grupo são apreciadas por quase todas as crianças, existindo, contudo, maior probabilidade de conflitos entre elas devido à sua fraca capacidade de partilha e respeito pela vez de

¹¹ Transtorno do Espectro Autista é caracterizado por dificuldades nas áreas da comunicação (verbal e não verbal), das competências sociais (partilha de emoções, empatia, estabelecer conversas) e do comportamento (diferenças nos tipos de brincadeiras e insistências em rotinas rígidas, entre outros).

falar/participar. Denota-se, portanto, algumas dificuldades e necessidades principalmente no Domínio da Formação Pessoal e Social.

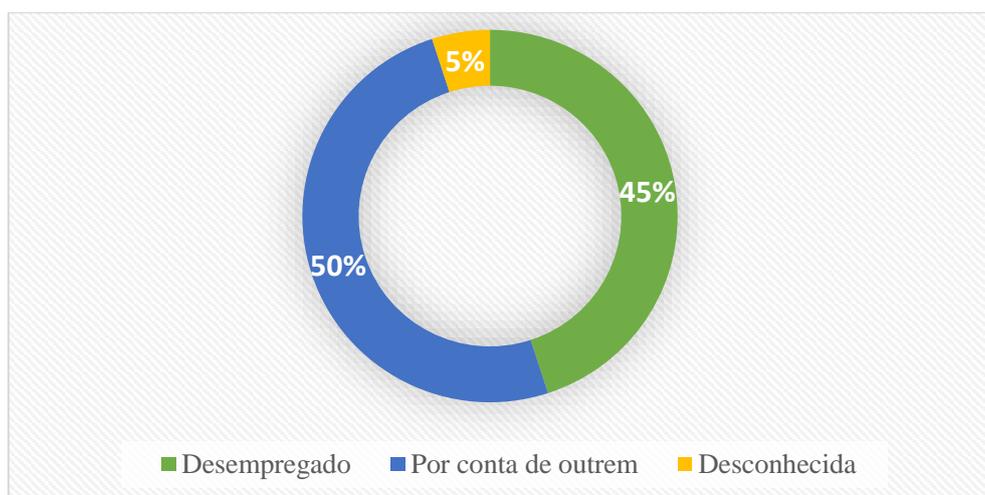
Num outro ponto, torna-se relevante versar brevemente sobre o contexto familiar de que provêm as crianças em causa, com base nas informações contidas no PCG¹², uma vez que exerce influência direta sobre o desenvolvimento social das crianças. Deste modo, verifica-se que a maior parte das crianças provém de famílias convencionais (presença de ambos os progenitores), com uma pequena parte (18%) a pertencer a famílias monoparentais. Por outro lado, relativamente às qualificações dos pais/EE, através da análise ao gráfico 1, é possível constatar que 63% dos pais possui escolaridade inferior à mínima obrigatória. Apenas 14% dos pais tem formação superior e 23% terminou o ensino secundário, perfazendo um total de 37% dos pais com escolaridade mínima obrigatória.

Gráfico 1 – Escolaridade dos pais/EE



O gráfico 2 demonstra que, em relação à situação profissional dos pais/EE e de um modo geral, as famílias apresentam condições financeiras de nível médio/baixo. De facto, quase metade dos pais encontra-se em situação de desemprego e exatamente 50% são trabalhadores por conta de outrem.

¹² Dados recolhidos do PCG (2016-2017) da EB1/PE da Ladeira.

Gráfico 2 – Situação profissional dos pais/EE

5.4. Prática Pedagógica I: intervenção na sala Pré III

A intervenção pedagógica na sala da Pré III desenvolveu-se, sobretudo, com base no Projeto de investigação-ação realizado. Contudo, torna-se importante destacar que não foi possível conduzir a intervenção inteiramente segundo as diretrizes do projeto de investigação, devido à condicionante naturalmente imposta pelos temas e objetivos já constantes dos documentos curriculares (PCG e planificações mensais). Neste sentido, passar-se-á a explicar algumas das atividades realizadas com as crianças da sala Pré III que versaram sobretudo sobre o desenvolvimento das mesmas de acordo com os Domínios de Aprendizagem estipulados pelas OCEPE. No entanto, sempre que possível, procurou-se introduzir elementos de desenvolvimento sociomoral que pudessem fomentar a continuidade dos elementos do projeto de investigação-ação.

Aludindo às temáticas que estavam a ser trabalhadas na sala, tentou-se desenvolver atividades dinâmicas que permitissem não só reter a atenção das crianças, pois tal como se referiu anteriormente este é um grupo com pouca capacidade de concentração, mas também introduzir algumas noções essenciais às boas práticas de convívio criança-criança e criança-adulto. Torna-se pertinente aqui destacar o conceito de desenvolvimento psicológico proposto por Lourenço (2002), no qual refere que “(...) o desenvolvimento não é tanto o saber mais, ou mais do mesmo, mas **saber melhor**, ou de uma maneira mais integrada” (p.30). De facto, este foi o objetivo de toda a intervenção

pedagógica: contribuir para o desenvolvimento das crianças potenciando aprendizagens significativas.

5.4.1. Projeto de investigação-ação: enquadramento do problema

A problemática deste projeto de investigação-ação surgiu nas primeiras semanas de observação participante do grupo da sala Pré III, quando se percebeu que se tratava de um grupo bastante agitado, tendo por vezes comportamentos agressivos entre colegas. O tempo de concentração e envolvimento das crianças nas atividades é também bastante reduzido, pois perdem rapidamente o interesse e distraem-se facilmente com qualquer estímulo exterior, originando muitas das vezes conflitos entre pares.

Estes comportamentos das crianças eram evidenciados de forma mais significativa durante a rotina diária, particularmente, durante a organização do comboio, no tempo de tapete, no recreio e durante as atividades livres. Durante tais situações, constatou-se ainda em determinadas crianças a dificuldade em: (i) gerir e resolver conflitos entre pares; (ii) partilhar jogos ou brinquedos com outros colegas; (iii) cumprir regras de boa convivência social.

Portanto, na tentativa de compreender as relações que emergem deste contexto educativo e de colmatar tais comportamentos, optou-se por desenvolver um projeto de investigação-ação que favorecesse o desenvolvimento sociomoral entre as crianças, encorajando-as para uma boa convivência em grupo e em sociedade e consciencializando-as para os valores da partilha, da responsabilidade, da tolerância, do respeito, da solidariedade e da igualdade/justiça para com os outros. Tais atitudes, valores e disposições “(...) constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária” (Silva *et al.*, 2016, p.33).

Segundo Bento (2011), “na educação, os investigadores focam-se em condições que desejariam melhorar, dificuldades que querem ver eliminadas e questões para as quais querem obter respostas” (p.20). Deste modo, e tendo em conta as problemáticas encontradas e após a devida reflexão e pesquisa, surgiu a questão:

“Como estimular e promover as competências sociomorais das crianças da sala Pré III?”

5.4.1.1. Revisão preliminar para o estudo

Estando o desenvolvimento sociomoral interligado com os quatro pilares da educação, Delors *et al.* (1997) enaltecem que *aprender a viver juntos* representa “um dos maiores desafios da educação” (p.96) e que implica desenvolver “a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projectos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz” (p.102). Neste contexto, a educação desempenha um papel fundamental no sentido de desenvolver as competências sociomorais das crianças enquanto futuros cidadãos ativos e responsáveis no seio de uma sociedade que necessita encarecidamente da aquisição de valores cívicos, sociais e morais para o seu desenvolvimento sustentável. De facto, não podemos esquecer que o desenvolvimento moral está invariavelmente relacionado com o desenvolvimento pessoal e social, especialmente se se tiver em consideração que os primeiros anos são aqueles nos quais a criança inicia o processo de estabelecer um maior número de relações interpessoais (Fonseca & Rosa, 2015). Desta forma, a educação escolar assume-se como essencial no sentido de complementar a ação das famílias na formação pessoal e social, tal como está previsto na Lei Quadro da EPE, associando as suas funções “tradicionais” de instruir e socializar com a função de desenvolver (Campos, 1997).

Esta é uma temática que tem vindo a ser abordada frequentemente por diversos autores sendo, contudo, o seu desenvolvimento substancial atribuído muitas vezes a Kohlberg, que faz referência ao conceito de “comunidades justas”, colocando a justiça no centro do desenvolvimento sociomoral (Lourenço, 2002).

Carita (2005), baseando-se nos estudos de Rest, Turiel, Kohlberg, 1969, afirma que este desenvolvimento é potenciado, principalmente, pela interação dos indivíduos com o meio social em que se integram. Já as OCEPE preveem que esta interação com o meio e com os outros é crucial para o desenvolvimento psicológico da criança, no sentido em que

(...) lhe permitem tomar consciência da sua identidade e respeitar a dos outros, desenvolver a sua autonomia como pessoa e como aprendiz, compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros, valorizar o património natural e social (Silva *et al.*, 2016, p.33).

Dias (2004) refere-se ao trabalho de Kohlberg para constatar que os “estímulos ambientais” podem assumir várias formas, mas apresentam-se sobretudo como “(...) as possibilidades de adoção de papéis (...), a atmosfera moral do grupo ou a instituição a que [o indivíduo] pertence, assim como o diálogo moral” (p.149).

O desenvolvimento moral situa-se, portanto, no domínio dos valores adquiridos e obedece invariavelmente à dicotomia bem/mal ou justo/injusto. Tal como refere Lourenço (2002), a moralidade “(...) ocupa-se essencialmente da descrição, explicação e avaliação das mudanças que vão ocorrendo no pensamento e na acção de um sujeito em desenvolvimento e que incidem especialmente sobre direitos e deveres, justiça e bem-estar dos outros” (p.31). Na mesma linha de pensamento, Matta (2001) refere que o desenvolvimento moral não está sujeito a uma “moral heterónoma” imposta por normas sociais, mas resulta de “(...) **um reconhecimento autónomo de uma obrigação moral (...)**” (p.295), ou seja, está subjacente a uma noção pessoal de certo e errado. Neste sentido, importa manter presente a noção de que a função do Educador não passa por impor certos valores que considera corretos às crianças, mas sim explorá-los e desenvolvê-los de maneira a dar a conhecer a sua potencialidade. Isto é, o Educador deve criar uma “atmosfera moral” na sala, demonstradora do respeito pelas motivações e interesses das crianças, do encorajamento à experimentação e da promoção da cooperação (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008). Carita (2005) remete-nos neste sentido ao afirmar que “é no contexto de relações pautadas por uma moral cooperativa, e não pela conformista obediência, que é possível promover o desenvolvimento moral (...)” (p.144).

A moralidade é frequentemente incorporada nos documentos oficiais e orientadores da ação pedagógica para esta primeira etapa da educação básica, nomeadamente, as OCEPE e a LBSE, estando implícita na área de desenvolvimento pessoal e social. Estes aspetos vêm demonstrar e enfatizar a importância que o desenvolvimento de valores morais e sociais assentes numa base humanista, representa na Educação das crianças. É de salientar, ainda, que também o PCG em questão apresenta como um dos seus objetivos gerais o intuito de proporcionar às crianças interações que potenciem a construção de valores morais e possibilitar o desenvolvimento de condutas, hábitos e atitudes sociais, fundamentais à convivência em sociedade (EB1/PE da Ladeira, 2016-2017).

A decisão de enveredar por este “nicho” do conhecimento científico prende-se não só com os aspetos acima mencionados, mas também com curiosidade pessoal em observar e compreender as relações estabelecidas no grupo e da dificuldade em lidar com certos comportamentos menos positivos por parte de algumas crianças. Estas dificuldades foram, progressivamente, resolvidas e ultrapassadas com a ajuda da experiência ganha e, claro, da revisão da literatura sobre a temática em questão que foi sendo feita ao longo de todo o percurso formativo.

Ao longo deste projeto de investigação-ação, percorreram-se várias etapas e colocaram-se em prática diversas estratégias e atividades realizadas com este grupo, com a finalidade de garantir o sucesso e a melhoria da problemática encontrada. Neste âmbito o cronograma presente no quadro 5 reflete as diferentes fases e respetiva duração, nas quais este projeto de investigação-ação foi constituído.

Quadro 5 – Cronograma das fases do projeto de investigação-ação

CRONOGRAMA		DURAÇÃO									
FASES	PROCEDIMENTOS	OUTUBRO				NOVEMBRO				DEZEMBRO	
		1.ª	2.ª	3.ª	4.ª	5.ª	6.ª	7.ª	8.ª	9.ª	10.ª
PLANIFICAÇÃO	Observação/Diagnóstico do problema										
	Definição da questão de investigação										
	Análise documental/Revisão literária										
	Escolha das estratégias de intervenção										
AÇÃO	Operacionalização das estratégias										
REFLEXÃO	Recolha e análise de dados										

5.4.1.2. Promover competências sociomorais: estratégias de intervenção

Para Vieira e Vieira (2005), uma estratégia de ensino/aprendizagem “(...) reporta-se a um conjunto de acções do professor ou do aluno orientadas para favorecer o desenvolvimento de determinadas competências de aprendizagem que se têm em vista” (p.16). Desta forma, entende-se que qualquer estratégia requer que se planeie a ação adequadamente de forma a atingir o propósito estabelecido.

Considerando o que Silva *et al.* (2016) enfatizam a importância da educação para os valores no pré-escolar, cabe ao Educador(a), através da sua ação pedagógica, demonstrar “atitudes de tolerância, cooperação, partilha, sensibilidade, respeito, justiça, etc. para com as crianças e adultos (outros profissionais e pais/famílias), (...) para que as

crianças reconheçam a importância desses valores e se apropriem deles” (p.33). Desta forma é nas relações e interações com os outros e com o meio que a “criança vai aprendendo a atribuir valor aos seus comportamentos e atitudes e aos dos outros” (idem).

Tendo em conta o atrás exposto e a questão de investigação-ação, procurou-se implementar ao longo da intervenção pedagógica algumas estratégias e atividades propostas por diversos autores, que fossem ao encontro dos interesses e motivações das crianças da sala Pré III e que visassem fomentar comportamentos sociomoraes adequados e promover, de um modo transversal, a educação para cidadania. Tais estratégias de intervenção passaram por:

- (i) Diálogo e conversações individuais e em grande grupo com a partilha de vivências e opiniões (Formosinho, 2001);
- (ii) Criação de situações, atividades e projetos que envolvam a partilha e a cooperação (Formosinho, 2001; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008);
- (iii) Jogo dramático e simulação de situações (*role-playing*) (Matos, 1997; Sousa, 2003);
- (iv) Jogos com regras (Reymond-Rivier, 1977; Matos, 1997);
- (v) Audição de histórias e narrações (Lino, 2001);
- (vi) Reforço de comportamentos positivos (Noronha, 1996; Reyes, 2010);
- (vii) Promoção da autoestima; construção de uma imagem positiva de si mesmos (Carita & Fernandes, 2002; Silva *et al.*, 2016).

Deste modo, o objetivo desta prática passou por tentar estimular as competências sociomoraes das crianças através da execução de várias atividades que envolveram o conto de histórias sobre o valor da amizade, atividades de artes visuais e a realização de jogos com regras. Estes últimos, em particular, visaram especialmente a promoção do espírito de ajuda mútua no grupo de forma harmoniosa, o estímulo das relações no seio do mesmo e a ativação da aprendizagem cooperativa entre as crianças. Segundo Reymond-Rivier, 1977, “(...) a experiência da cooperação, do jogo em comum e, especialmente, dos jogos com regras vai desenvolvendo pouco a pouco na criança uma Moral” (p.103).

Note-se aqui que, apesar de se terem desenvolvido atividades cujo objetivo primordial versou sobre o desenvolvimento sociomoral em específico, este é um tema transversal e passível de ser explorado e trabalhado em todos os momentos decorridos na sala de EPE. De facto, considera-se que o desenvolvimento de uma moralidade social assente no respeito mútuo, partilha e boa convivência social deve ser fomentado e incentivado nas crianças de forma contínua e em todas as atividades e foi com este intuito que se desenvolveu todas as atividades durante o período de estágio pedagógico. Importa referir que se procurou: criar momentos de diálogo em grande grupo com a partilha de vivências e opiniões, fomentar o reforço de comportamentos positivos e potenciar a resolução dos conflitos interpares pelas próprias crianças de modo positivo.

- **É para isso que servem os amigos!**

A temática da “Amizade” deu o mote para a realização de jogos em equipa, contos de histórias e projetos de artes visuais. Note-se aqui que este tema é relevante neste contexto, uma vez que as crianças nesta faixa etária (4 e 5 anos) são “(...) mais capazes de conceptualizar, reflectir sobre e descrever as suas amizades devido ao desenvolvimento das suas capacidades cognitivas e linguísticas” (Ladd & Coleman, 2010, p.123).

A primeira atividade iniciou-se com um diálogo em grande grupo acerca do que sabem sobre a amizade, possibilitando conhecer a opinião de cada elemento. Este momento de reflexão e partilha foi importante para perceber que noções de amizade cada criança já teria e se estas se refletem nas interações no seio do grupo.

Posto isto, foi apresentada a história intitulada *É para isso que servem os amigos*, de Júlia Hunbery e Caroline Pedler (figura 10). Releve-se aqui a importância das histórias como potenciadoras da criação de “estratégias de clarificação de valores”, isto é, as histórias permitem que as crianças distingam entre “(...) comportamentos adequados e inadequados, no âmbito da história, e chegam, em algumas ocasiões a comparar os comportamentos das personagens das histórias com situações vividas por elas próprias no jardim de infância” (Lino, 2001, p.95).

Figura 10 – História "É para isso que servem os amigos!"

Após a exploração da história e de um pequeno diálogo, questionou-se as crianças sobre o que é “Ser amigo”, gerando-se uma discussão em torno do tema que permitiu entender que as crianças deste grupo possuem noções distintas e variadas do conceito de “amizade”, existindo, contudo, um denominador comum que passa pela noção do respeito pelos outros (tanto crianças como adultos), da partilha e da ajuda, como é possível verificar no quadro 6.

Quadro 6 – Excerto do diário de bordo de 15/11/2016

- “- Ser amigo da professora (...) dar carinho (...) não fazer birras” (ID, 4 anos)
- “- Brincar sem magoar” (IS, 4 anos)
- “- Saber brincar com os nossos amigos” (NC, 5 anos)
- “- Pedir desculpa quando batemos” (AF, 5 anos)
- “- Não empurrar os amigos” (EG, 5 anos)
- “- Dar beijinhos” (DR, 4 anos)
- “- Gostar deles” (AL, 4 anos)
- “- Ajudar a mãe (...) dar de comer aos animais” (LC, 5 anos)
- “- Partilhar as coisas” (BB, 5 anos)
- “- Não gritar nos ouvidos” (RA, 5 anos)
- “- Não bater nos amigos” (LD, 5 anos)
- “- Ajudar a mãe” (LF, 4 anos)

Diário de Bordo, 15/11/2016

Por outro lado, torna-se necessário uma abordagem estratégica diversificada, uma vez que nem todas as crianças reagem da mesma forma a estímulos semelhantes. Neste sentido, mantendo presente os interesses já expressos pelas crianças, planeou-se uma

atividade no Domínio da Educação Artística - *A cor da Amizade*¹³ -, com o propósito de desenvolver o respeito por todas as crianças e a criação de relações interpessoais positivas, impulsionadoras de um bom desenvolvimento pessoal e social.

Num primeiro momento, formaram-se pequenos grupos de quatro elementos onde cada criança, na mesa de trabalho, pintou um molde em forma de coração com a sua cor preferida. Depois de pintados os corações, foi pedido às crianças que comparassem a sua cor com as dos colegas e se existissem corações com a mesma cor, as crianças deveriam celebrar as semelhanças partilhando um abraço (figura 11).

Figura 11 – Pintura da cor da amizade e celebração de semelhanças



No culminar desta atividade, verificou-se que a mesma contribuiu para favorecer a partilha de emoções, comportamentos e atitudes que ajudaram, em certa medida, ao desenvolvimento emocional e social deste grupo, através de momentos de cooperação que deixaram antever as melhorias que se foram verificando neste grupo, particularmente ao nível da boa convivência entre eles, conforme ilustrado no quadro 7.

¹³ Ver Pasta C | Apêndice 2 | Planificação 6 – 14 a 16 de novembro de 2016.

Quadro 7 – Excerto do diário de bordo de 16/11/2016

O momento da pintura coletiva foi, também, um momento de cooperação, sendo que passadas seis semanas de estágio, foi possível verificar algumas melhorias ao nível do trabalho colaborativo entre crianças, assim como menos conflitos enquanto todos estavam a realizar o mesmo trabalho.

Diário de Bordo, 16/11/2016

- **Os dois amigos**

No que concerne aos jogos realizados, destaca-se o jogo *Os dois amigos*¹⁴ que permitiu abordar os comportamentos menos positivos entre colegas, com intuito de apelar ao espírito do grupo, trabalhar a lateralidade e a capacidade de resposta. Para a realização desta atividade promoveu-se um diálogo em grande grupo, no qual se começou por fazer uma analogia entre dois amigos e duas bolas, mencionando que as bolas representariam dois amigos que tinham comportamentos desadequados e por isso não podiam estar juntos no mesmo lugar (figura 12).

Figura 12 – O jogo “Os dois amigos”



Durante a observação do jogo foi interessante ver o modo como as crianças lidavam com o facto de serem eliminadas. Naturalmente, as crianças demonstram muita vontade em participar nas atividades, mas nem sempre sabem perder nem compreendem que no jogo há resultados diferentes. Para tentar melhorar este aspeto e incutir-lhes que a derrota faz parte da aprendizagem, procurou-se realizar atividades que implicassem uma eliminação gradual das crianças do jogo. Nestes casos foi necessário estabelecer uma

¹⁴ Ver Pasta C | Apêndice 2 | Planificação 7 – 21 a 23 de novembro de 2016.

estratégia concreta e direcionada para o efeito, pois nem sempre é fácil controlar as reações das crianças e quanto mais específica for a estratégia, mais facilmente será realizada no âmbito da atividade. Assim, para este jogo adotou-se a estratégia que Reyes (2010) denomina de “acordos de conduta” que consistem na “troca de favores” entre o docente e a criança, isto é, caso a criança apresente um comportamento adequado, será reforçada positivamente pelas suas ações. A resposta das crianças face a estes “acordos de conduta” é geralmente positiva porque “(...) *gostam de conquistar as coisas com o seu próprio esforço* (Reyes, 2010, p.125). Esta estratégia vai igualmente ao encontro da premissa defendida por Oliveira-Formosinho e Lino (2008) de que o Educador deve estabelecer regras pragmáticas e colaborativamente construídas de maneira a “(...) celebrar atitudes positivas e não para (...) punir atitudes negativas” (p.50).

Assim, durante o diálogo inicial em grande grupo, mencionou-se que no final do jogo haveria uma “surpresa” para os três vencedores, mas que também haveria uma “surpresa” para as crianças que soubessem perder e esperar até ao jogo terminar para os restantes colegas. Esta estratégia veio a revelar-se pertinente, na medida em que as crianças souberam sair do jogo e esperar que o jogo terminasse para as restantes crianças (figura 13). Desta forma apelou-se ao respeito pelas regras de convivência social essenciais para a permanência no mesmo.

Figura 13 – Crianças à espera do fim do jogo



- **O Pai Natal e os duendes**

Ainda sob o tema da “Amizade”, decidiu-se realizar uma atividade que conjugasse os valores inerentes ao desenvolvimento sociomoral, em particular o trabalho em equipa,

com o tema geral que estava a ser explorado na sala Pré-III – o Natal. Neste sentido, planeou-se o jogo *O Pai Natal e os duendes*¹⁵, que visou incentivar e valorizar o trabalho em equipa deste grupo no âmbito de um jogo que, “(...) enquanto actividade lúdica, facilita directa e indirectamente a aquisição de normas e de regras, componentes da competência social” (Matos, 1997, p.67).

Iniciou-se a atividade, como é habitual, com um diálogo no tapete, onde foi comunicado às crianças que iriam para o exterior para participarem no jogo do *Pai Natal e os duendes*. Foram distribuídos chapéus feitos em folha de jornal e pintados de verde pelas crianças, que iriam desempenhar o papel de duendes (figura 14). Constatou-se que este pormenor foi recebido com agrado pelas crianças e aumentou consideravelmente o seu nível de motivação para participar no jogo.

Figura 14 – Saída para o pátio exterior



Já no exterior começou-se por explicar as regras do jogo, os seus objetivos e depois fez-se a divisão do grupo em duas equipas.

O jogo realizou-se com alguma dificuldade, uma vez que algumas crianças não estavam seguras do que tinham de fazer. Esta situação poderia ter sido colmatada caso tivesse existido uma melhor orientação dos grupos em relação aos objetivos da atividade ainda dentro da sala, talvez fazendo recurso aos materiais audiovisuais e projetando-se uma ilustração do jogo. Por outro lado, teria sido útil elaborar, em conjunto com as próprias, um quadro ilustrativo das regras do jogo, uma atividade introdutória que seria

¹⁵ Ver Pasta C | Apêndice 2 | Planificação 9 – 5 de novembro de 2016.

útil não só para a interiorização das próprias regras e objetivos do jogo, mas também para estimular a criatividade, motivação e empenho do grupo.

No entanto, e como ainda tínhamos algum tempo, foi possível realizar novamente o jogo, o que se revelou oportuno, pois correu muito melhor e evidenciou-se, que as crianças estavam mais entusiasmadas em participar e mostraram compreender melhor e seguir as regras enunciadas no jogo (figura 15). Esta atividade permitiu colher a lição de que nem sempre as estratégias e/ou atividades planeadas se afiguram como as mais adequadas no momento, podendo (e devendo) ser alteradas e adaptadas.

Figura 15 – Jogo “O Pai Natal e os duendes”



5.4.2. Outras atividades de aprendizagem

5.4.2.1. Os frutos do outono

A temática “Os frutos do outono” foi explorada durante a primeira semana de intervenção¹⁶ e tinha como intuito incutir nas crianças a curiosidade e o desejo de compreenderem as propriedades (cheiro, sabor, aparência, forma e textura) de alguns frutos da época, assim como potenciar a sua capacidade de análise e tratamento de dados.

Primeiramente, optou-se por uma abordagem informal ao tema reunindo com as crianças no tapete, em círculo, e dialogando com elas sobre o outono e os frutos típicos

¹⁶ Ver Pasta C | Apêndice 2 | Planificação 1 – 24 a 26 de outubro de 2016.

daquela estação do ano. Após esta breve conversa, realizou-se um jogo de exploração dos frutos como forma de sensibilizar as crianças para os vários frutos da estação e introduzir alguns frutos com os quais previa-se que as crianças não estivessem familiarizadas.

Numa primeira fase, e atentando no facto de que “(...) a música é um meio de estimular o desenvolvimento noutras áreas da competência pessoal e social” (Peery, 2010, p.476), socorreu-se da canção “A saquinha das surpresas” para introduzir a atividade e, com um saco na mão (que continha frutos da época), suscitar a curiosidade das crianças para o seu conteúdo. O propósito do jogo seria que assim que a canção terminasse, a criança que ficasse com a “saquinha das surpresas” na mão, sem olhar, retiraria um fruto do saco e mostraria o fruto aos colegas, para que todos o identificassem. Seguiu-se uma conversa informal em grupo sobre algumas das propriedades dos frutos: mole/duro; suave/áspero; grande/pequeno; a cor; quem já provou; quem gosta/quem não gosta.

De um modo geral, esta foi uma atividade que correu bem e que estimulou a participação do grupo. A utilização da música neste contexto representa uma mais-valia, por inculcar dinamismo e interesse redobrado à atividade.

Dando continuidade à abordagem ao tema dos frutos do outono, no dia seguinte realizou-se uma atividade coletiva estruturada em duas partes: primeiramente, fez-se a “Prova dos frutos do outono” que constavam na “saquinha das surpresas” e, subsequentemente, realizou-se um pequeno estudo sobre “Os frutos preferidos da Pré III”.

- **Prova dos frutos do outono**

Após preparar o material essencial à realização da atividade e no seguimento de um breve momento de partilha de ideias e recapitulação da aula anterior, dirigiu-se as crianças para a mesa de trabalho onde, após se proceder à preparação dos frutos, optou-se por colocar o prato em cima da mesa para que pudessem tirar, cada uma, uma porção de fruta. No entanto, aqui notou-se visivelmente que as crianças ainda têm alguma dificuldade em respeitar as regras de boa convivência, quando se atropelaram umas às outras para tirar a fruta do prato, comportamento visível na figura 16.

Figura 16 – Prova de frutos do outono

Neste sentido, procurou-se manter a ordem entre as crianças e decidiu-se distribuir a fruta pelas crianças de maneira a evitar eventuais conflitos e inculcar-lhes o respeito pela partilha e pela participação de cada um. A figura 17 ilustra uma melhoria na postura das crianças e na sua atitude perante os restantes colegas, pelo que se percebeu que, tendo em conta as especificidades do grupo em questão, a mudança de estratégia se revelou oportuna e é precisamente por isso que a flexibilidade deve ser característica inerente à ação pedagógica.

Figura 17 – Nova estratégia na prova dos frutos

A prova dos frutos foi um bom mote para iniciar a segunda parte da atividade, na qual se pretendia aprofundar as competências das crianças no Domínio da Matemática, mais especificamente na Organização e Tratamento de Dados.

- **Os frutos preferidos da Pré III**

De volta ao tapete, desenvolveu-se um diálogo em grande grupo, onde cada criança teve a oportunidade de indicar qual o fruto que mais gostou de provar. À medida que cada criança referia o seu fruto preferido foi-lhe entregue um cartão com a imagem do fruto correspondente. Após se ter verificado a fruta preferida de cada criança e mantendo presente que a recolha, organização e tratamento de dados “(...) decorre da curiosidade e da resposta a questões que fazem sentido para a criança (...)” (Silva *et al.*, 2016, p.78), surgiu a questão: “Qual será o fruto preferido das crianças desta sala?”. A resposta não foi imediata e algumas crianças responderam entusiasticamente com o seu fruto preferido. Neste sentido, procurou-se levá-las a pensar na forma como se poderia organizar os dados e perceber qual o fruto mais apreciado pela maioria. Esta estratégia vai ao encontro daquilo que Castro e Rodrigues (2008) propõem, isto é, a formulação de perguntas que não têm uma resposta óbvia e que ajudam a desenvolver “(...) as capacidades de recolha, organização, tratamento e análise de informação significativa” (p.59).

Assim, para dar resposta à questão inicial, colocou-se no centro do tapete um pictograma construído em cartolina com imagens dos frutos dispostos em linha de maneira a que as crianças, à vez, pudessem colar as suas opções a partir da linha de partida. Note-se aqui que, “a organização dos dados em gráficos permite uma análise mais rápida, uma vez que a contagem dos elementos da mesma categoria é mais evidente” (Castro & Rodrigues, 2008, p.72).

Como se pode observar pela figura 18, as crianças aderiram facilmente e com entusiasmo a esta recolha, organização e representação dos seus frutos preferidos. Esta foi uma estratégia pensada no sentido de incutir algumas noções de número, estatística e tratamento de dados utilizando uma temática com a qual as crianças já se encontravam familiarizadas e que fosse passível de suscitar o seu interesse e participação ativa. De facto, tal como referem Moreira e Oliveira (2003), este tipo de atividade é passível de ser desenvolvido com crianças da EPE “(...) desde que se apresentem experiências e actividades às crianças em contextos que lhes sejam familiares e lhes despertem o interesse” (p.164).

Figura 18 – Levantamento dos frutos preferidos da sala Pré III

Neste sentido, para que a aprendizagem destes elementos matemáticos fosse significativa, foi necessário envolver as crianças no decorrer da atividade de forma ativa e participativa, para que pudessem criar as relações de conhecimento por si próprias. Baroody (2010) remete-nos neste sentido ao afirmar que “na aprendizagem significativa não se trata, simplesmente, de absorver passivamente a informação, mas sim de dar um sentido activo ao mundo” (p.336).

Após a construção do pictograma, seguiu-se um diálogo construtivo com as crianças, onde se formularam várias questões sobre o mesmo, tendo o cuidado de incluir relações numéricas e a contagem de elementos (Castro e Rodrigues, 2008). Findo este momento, registaram-se as respostas diante das crianças (figura 19), pois como referem Martins e Niza (1998, p.85) escrever em frente às crianças contribui para que elas compreendam não só “**que a escrita é um instrumento auxiliar da memória**”, mas também que a linguagem falada encontra um paralelo na linguagem escrita.

Figura 19 – Registo dos dados em frente às crianças

Desta forma, aliando a matemática ao conhecimento do mundo, procurou-se estimular o desenvolvimento de conceitos matemáticos através da identificação de quantidades, contagens e da oportunidade de organizar a informação recolhida recorrendo a um pictograma. Num diálogo que envolveu conceitos matemáticos como “mais”, “menos”, “a mesma quantidade”, apoiou-se a reflexão das crianças através de questões que permitiram construir e desenvolver noções matemáticas básicas.

5.4.2.2. O São Martinho

Com a chegada do São Martinho, a 11 de novembro, e uma vez que esta temática estava prevista na planificação da sala, optou-se por trabalhá-la na semana de 7 a 9 de novembro de 2016¹⁷. Dando asas à imaginação e largas à criatividade, nesta semana foram realizadas diversas atividades associadas à lenda de São Martinho, onde as palavras de ordem foram “partilha” e “amor ao próximo”. No decorrer das atividades foram trabalhadas diferentes áreas de conteúdo (Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação, e a Área do Conhecimento do Mundo).

A introdução desta temática foi feita com recurso à visualização de um vídeo/canção intitulado “A lenda de São Martinho” de Alda Fernandes¹⁸. Optou-se por utilizar esta estratégia por ser, sem dúvida, importante introduzir elementos tecnológicos como instrumentos de intervenção numa lógica de preparação das crianças para a entrada no 1.º CEB e de preparação para a vida na sociedade altamente tecnológica de hoje. Além disso, os registos audiovisuais são meios de transmissão de conhecimento inerentemente dinâmicos e que “(...) a criança vê como lúdicos e aceita com prazer” (Ministério da Educação, 1997, p.72). Por outro lado, a variedade de TIC permite ao docente diversificar as suas abordagens e estratégias, de forma a cativar a atenção e a desenvolver aprendizagens significativas em educandos com diferentes estilos e preferências de aprendizagem (Arends, 2008).

¹⁷ Ver Pasta C | Apêndice 2 | Planificação 5 – 7 a 9 de novembro de 2016.

¹⁸ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=54eABmBSyns>.

Quadro 8 – Excerto do diário de bordo de 08/11/2016

As crianças ao entrarem na sala, ficaram curiosas para saber o que ia acontecer, pois havia um equipamento novo na sala (videoprojetor e tela).

Surgiram questões, tais como:

- *Carla vamos ter uma surpresa?* (IS)
- *O que é aquilo?* (EG)
- *Para que serve?* (RF)

Então expliquei que era uma televisão, mas em ponto grande, como aquelas do cinema. Para meu espanto, percebi que as crianças nunca tinham tido a oportunidade de ver tal equipamento, pelo menos na sala.

Diário de Bordo, 08/11/2016

A consulta do quadro 8 e da figura 20 põem em evidência o grande interesse que a projeção do vídeo suscitou nas crianças, potenciando uma discussão mais alargada sobre os elementos da lenda de São Martinho, que se desenvolveu no sentido de uma aprendizagem significativa não só do conteúdo formal que diz respeito às sequências, vocabulário e interpretação da história, mas também da compreensão dos valores sociomoraes subjacentes.

Figura 20 – Crianças a visualizarem a lenda de São Martinho



De maneira a fomentar a capacidade de identificar os padrões que permitem sequenciar os acontecimentos e ações das histórias, adquirindo assim competências literárias (Marques, 2008), apresentou-se às crianças um conjunto de imagens alusivas à lenda de São Martinho, ilustradas na figura 21, pedindo-lhes que observassem as imagens e que identificassem em cada uma a parte da história que viam retratada.

Figura 21 – Imagens alusivas à lenda de São Martinho

Posteriormente, na mesa de trabalho, cada criança organizou as imagens segundo a sequência correta da história, colando-as em folhas de papel disponibilizadas para o efeito, tal como demonstra a figura 22.

Figura 22 – Ordenação da narrativa sobre a lenda de São Martinho

Apesar de as crianças se terem mostrado muito empenhadas e curiosas com esta atividade (quadro 9), admite-se que a mesma poderia ter sido enriquecida caso as crianças tivessem tido a oportunidade de serem elas próprias a cortar as figuras, por exemplo, na medida em que contribuiria não só para um maior envolvimento, mas também para o aperfeiçoamento da motricidade fina, cujo desenvolvimento é crucial nesta faixa etária.

Quadro 9 – Excerto do diário de bordo de 08/11/2016

As crianças interiorizaram muito bem a Lenda de São Martinho e demonstraram muito apreço pela história, como foi o caso da DN que afirmou: “*Fiquei feliz com esta história*”, e quis que se registasse isso mesmo na sua folha. Senti que a abordagem escolhida se verificou profícua e suscitou interesse e empenho neste grupo.

Diário de Bordo, 08/11/2016

- **Entre palavras e imagens**

Dando continuidade à temática do São Martinho, o grupo começou por recontar a lenda de São Martinho abordada no dia anterior, constatando-se que, de facto, conseguiam associar a lenda às suas personagens e moral inerente. A questão da moral da história foi algo que se procurou sublinhar e passar às crianças, pois os valores da solidariedade, entreajuda e empatia são pilares do desenvolvimento sociomoral das crianças e essenciais para este grupo em particular, no qual se notava um claro subdesenvolvimento neste domínio.

A atividade principal iniciou-se, assim, com a apresentação de um cartaz com o texto lacunado da lenda de São Martinho e com a seguinte questão: *Trazia uma surpresa para os meninos, mas com este sol de São Martinho, as imagens caíram! Será que podem ajudar-me a colá-las novamente?*

Note-se aqui que esta forma de apelo à empatia das crianças foi algo que se procurou fazer frequentemente de maneira a incentivá-las não só a fomentar o gosto pela ajuda ao próximo, quer sejam crianças ou adultos, mas também a desenvolver as suas próprias capacidades de identificar e expressar emoções.

Após formular a questão, dispôs-se as imagens no tapete à volta do cartaz e à medida que se contava a história e se dava por falta de uma palavra, as crianças descobriam-na através das imagens disponíveis e colando, à vez, a imagem corresponde no lugar correto, conforme ilustra a figura 23. Foi perceptível que este tipo de abordagem dinâmica, envolvendo as crianças ativamente na criação dos conhecimentos, resulta em demonstrações de interesse e níveis de participação ativa bastante positivos por parte das crianças.

Figura 23 – Cartaz com a lenda de São Martinho



A este momento seguiu-se a dramatização da lenda de São Martinho (figura 24), atividade escolhida por representar uma oportunidade de “(...) a criança representa[r] situações reais ou imaginárias que são significativas para ela” (Silva *et al.*, 2016, p.51).

Neste contexto, foi crucial estabelecer regras de bom comportamento para que as crianças se mantivessem atentas à representação dos colegas e soubessem respeitar a vez das outras crianças. Felizmente, não se verificaram situações de conflito nem inquietação o que poderá estar relacionado com o facto de se terem discutido inicialmente, no contexto do diálogo em grande grupo no tapete, regras claras e objetivas como “Prestar atenção à atuação dos colegas” ou “Não falar nem rir alto enquanto os colegas estão a representar”, que as crianças interiorizaram facilmente. Optou-se por esta estratégia no seguimento do que dizem Oliveira-Formosinho e Araújo (2008) de que as regras devem ser visíveis, evolutivas, colaborativamente construídas e pragmáticas, de forma a que as crianças sintam que fazem parte da construção destas regras e, portanto, evidenciam maior disposição para as cumprir. Por outro lado, o facto de se procurar associar o respeito pelos outros com o respeito por si mesmos, parece surtir algum efeito neste grupo de crianças, ou seja, dizer “Se querem que os colegas estejam atentos à vossa atuação, devem comportar-se da mesma maneira durante a atuação deles” é uma forma de inculcar às crianças que o respeito tem, na sua essência, características de reciprocidade.

Figura 24 – Dramatização da lenda de São Martinho



Esta atividade cimentou a certeza de que o jogo dramático/teatro deveria ser mais estimulado nesta sala, não só por representar inúmeros benefícios que envolvem, entre

outros, a “(...) expressão e comunicação de situações reais ou imaginárias, através do gesto, da palavra, do movimento, do corpo, da expressão facial e da mobilização de objetos” (Portugal & Leavers 2018, p.61), mas também porque suscitam nas crianças um entusiasmo e motivação que, muitas vezes, contribuem também para o seu empenho em realizar as tarefas com uma ordem e disciplina invulgares neste grupo.

5.4.2.3. O Natal

O Natal é uma temática tão urgente e complexa que não poderia passar despercebida na Sala Pré III, uma vez que é uma época, à partida, vivida com grande entusiasmo pelas crianças.

Como ponto de partida para a exploração da temática natalícia¹⁹ utilizou-se a história, em suporte digital, intitulada “Do Advento... até ao Natal” de Maria Jesus Sousa²⁰. Note-se que as histórias têm indubitavelmente uma importância fulcral para o desenvolvimento cognitivo das crianças, dado que não só contribuem para a aquisição de vocabulário, como permitem “(...) estruturar a **imaginação** e constituir um importante motor da **sensibilidade** e da **reflexão**” (Bastos, 1999, p.283).

O conto e exploração da história serviram, igualmente, para motivar e entusiasmar as crianças para a criação do Calendário do Advento, que permitiu a contagem decrescente para o grande dia de Natal e suscitou um diálogo interessante com as crianças, tal como ilustra o quadro 10. Iniciou-se, portanto, este momento com a reunião das crianças no tapete, questionando-as sobre o que era o Natal para cada uma delas. As crianças partilharam vivências e conhecimentos e foi possível constatar que já tinham presentes algumas tradições do Natal.

¹⁹ Ver Pasta C | Apêndice 2 | Planificação 7 – 21 a 23 de novembro de 2016.

²⁰ Disponível em <https://slideplayer.com.br/slide/11663593/>.

Quadro 10 – Excerto do diário de Bordo de 22/11/2016

A descrição da capa originou as perguntas: “Alguém sabe dizer-me o que é o Advento? E de que falará esta história?”. As crianças, como era de prever, não demonstraram saber o que era o Advento, termo muito abstrato, no entanto, observando as imagens apelativas do primeiro diapositivo, conseguiram descortinar o que falaria a história e a maioria das crianças conseguiu associar a temática ao nascimento do menino Jesus e ao presépio.

Diário de Bordo, 22/11/2016

Este momento de diálogo em grande grupo contribuiu para que as crianças pudessem partilhar as suas experiências e estabelecer paralelos entre si, o que fomenta a criação de laços entre elas. Após o diálogo projetou-se, através do equipamento audiovisual, a capa da história e o grupo observou-a, analisou-a e descreveu-a (figura 25).

Figura 25 – História “Do Advento... até ao Natal”



Posto isto, anunciou-se às crianças que iriam ter a oportunidade de criar o seu próprio Calendário do Advento para poderem contar os dias que faltam até chegar ao Natal. Para fazer o calendário, pediu-se a colaboração de todos os pais, no sentido das crianças trazerem de casa uma caixa de fósforos vazia. Na fase seguinte, as crianças decoraram a sua caixa de fósforos com tiras de papel crepe e cola branca.

Durante o preenchimento de tiras de papel crepe na caixa de fósforos, foi perceptível o empenho, entusiasmo e respeito das crianças em relação ao trabalho que estavam a desenvolver (figura 26). Esta foi uma atividade desenvolvida em pequenos grupos, de forma a potenciar a cooperação e interação das crianças durante todo o processo de decoração, ou seja, procurou-se aliciar as crianças a ajudarem-se umas às outras no sentido de estimular a aprendizagem cooperativa. Notou-se que este foi um

momento do agrado das crianças e que incentivou, inclusive, à participação da criança com NEE, potenciando a sua integração ativa no grupo.

Figura 26 – Decoração de caixas de fósforos



Decorrido todo o processo de decoração, montagem e exposição do Calendário do Advento na porta de entrada da sala, as crianças expressaram o seu agrado em relação ao produto final do seu trabalho e elogiaram o trabalho concluído pelas outras crianças da sala (figura 27). Estando o calendário montado, diariamente e no momento do acolhimento, uma criança diferente abria a caixa com o número respetivo a esse dia e descobria o que a mesma continha²¹.

Figura 27 – Crianças a observar o calendário do Advento



Neste sentido, foi possível verificar que as produções das próprias crianças constituem um importante incentivo ao seu empenho nas atividades. Isto é, envolver as crianças na construção da sua aprendizagem é essencial para fomentar a sua criatividade,

²¹ Ver Pasta C | Apêndice 2 | Planificação 9 – 5 dezembro de 2016.

desenvolver a sua autonomia e potenciar a criação de uma imagem positiva de si mesmos e do seu trabalho, tal como se verifica através da consulta do quadro 11.

Quadro 11 – Excerto do diário de bordo de 30/11/2016

As crianças gostaram muito do Calendário do Advento e estiveram durante algum tempo maravilhadas a explorá-lo, tentando identificar onde estava a sua caixinha. Foram momentos gratificantes ao vê-las tão felizes e a dizerem: “esta é a minha!” (IN), “olha a minha é esta” (AF), “a minha está aqui” (IS)

Diário de Bordo, 30/11/2016

5.4.3. Projeto com a comunidade educativa

Para a construção de um “ambiente inclusivo e valorizador da diversidade” é fulcral que exista uma relação de proximidade entre a instituição de EPE e a família, para que todos se sintam acolhidos e respeitados (Silva, *et al.*, 2016, p. 10). Neste sentido, cabe ao educador encontrar “estratégias que promovam esse envolvimento”, junto dos pais ou EE de modo a facilitar a “articulação entre os diferentes contextos de vida da criança”, só assim teremos uma prática pedagógica integradora e globalizante (*idem*, p.13).

Sendo o Natal a época, por excelência, da família, do espírito de solidariedade e de fraternidade, procurou-se, desde logo, intervir nesse contexto, que se apresentou como ideal para o envolvimento de toda a comunidade educativa. Nesta senda, e em colaboração com as colegas de estágio das salas Pré I e Pré II, idealizou-se um projeto baseado na elaboração de mantas solidárias que seriam posteriormente doadas ao Centro Social e Paroquial de Santo António, na presença de todas as crianças do Pré-Escolar (cerca de 62 crianças).

Neste sentido, escreveu-se um pedido à diretora a explicar a nossa proposta de atividade, pedindo a sua autorização. Tendo recebido uma resposta positiva, procedeu-se à sua planificação conjunta²². Além disso, tratando-se de uma atividade planeada com o intuito de envolver a comunidade educativa, a sua divulgação afigurou-se essencial. Neste sentido, foi entregue um folheto informativo aos EE das crianças do Pré-Escolar e foram

²² Ver Pasta C | Apêndice 3 | Planificação 11 – Atividade com a comunidade.

afixados cartazes nos vários pisos desta instituição para a restante comunidade educativa a explicar pormenorizadamente a atividade e a pedir a sua colaboração.

O projeto pressupunha que se solicitasse aos EE que tricotassem um quadrado de lã (20cm x 20cm) em conjunto com os seus filhos, que deveriam ser entregues até ao dia 2 de dezembro nas respetivas salas, com o intuito de se proceder à sua junção e formar mantas. Todos nós sabemos que ajudar quem mais precisa é um dos gestos mais nobres da época natalícia e é uma excelente oportunidade para sensibilizar/despertar nas crianças os valores da entreajuda e solidariedade e transmitir que mais importante do que receber, é dar, abrindo caminho para o desenvolvimento daquilo a que Duska e Whelan (1994), chamam de “alto estágio de maturidade” (p.59).

Note-se que os EE das crianças da Pré III aceitaram desde logo a proposta de atividade e mostraram-se muito participativos e criativos. Tal foi perceptível à medida que as crianças traziam os quadrados de lã para a sala e apresentavam ao grupo, explicando que tinha sido feito por si e pela sua mãe, ou pela sua avó ou até mesmo pela sua tia (figura 28). Tornou-se igualmente importante deixar transparecer para as crianças a importância e o significado inerentes às mantas que estavam a compor, incutindo-lhes um sentido de responsabilidade e solidariedade para com a boa ação que estavam a realizar.

Figura 28 – Entrega e junção de quadrados de lã



Antes da entrega, as mantas foram expostas nas salas respetivas para que as crianças e os pais/EE e toda a comunidade escolar tivessem a oportunidade de ver o produto final da sua pequena/grande contribuição (figura 29).

Figura 29 – Exposição de mantas na sala Pré III

O momento da entrega das mantas decorreu na manhã do dia 13 de dezembro com a ida, a pé, das crianças das três salas de EPE até ao Centro Social e Paroquial de Santo António (figura 30). De mencionar que para uma maior segurança das crianças a escola decidiu pedir a colaboração da PSP, no âmbito do “Programa Escola Segura”, para acompanharem nesta caminhada, uma vez que a estrada é muito movimentada. Este é um exemplo da interação das escolas com a comunidade educativa, que beneficia não só a aprendizagem das crianças, mas também permite que o estabelecimento de ensino beneficie “(...) dos serviços e recursos da comunidade próxima e alargada (...) para realizar as suas finalidades educativas” (Silva *et al.*, 2016, p.30).

Figura 30 – Ida até ao Centro Social e Paroquial de Santo António

Com esta ação considera-se que foi possível envolver toda a comunidade escolar, as crianças e as famílias numa atividade pedagógica de grande valor, que foca o tema da

solidariedade e fraternidade e que, certamente, contribuiu para o crescimento de todos os envolvidos. Constatou-se, igualmente, uma participação e contribuição dos pais/EE muito positiva e deveras importante para o enriquecimento das aprendizagens. De facto, a integração dos pais e das famílias nos momentos de aprendizagem contribui para o desenvolvimento de um “(...) clima de comunicação, de troca e procura de saberes entre crianças e adultos” (Silva *et al.*, 2016, p.30).

Certamente este encontro intergeracional representou inúmeros benefícios para ambas as partes (Manta, 2015), pois não só levamos a alegria, energia e boa disposição das crianças a quem mais dela precisava, como também podemos passar para as próprias crianças os valores que representam a quadra natalícia (figura 31). O nosso propósito primordial foi, de facto, fomentar a reflexão de que ajudar quem mais precisa é fundamental e apresenta uma excelente oportunidade para mostrar às crianças que o Natal vai além do consumismo exacerbado, focando na solidariedade, partilha e entreatjada.

Figura 31 – Entrega de mantas no Centro Social e Paroquia de Santo António



5.4.4. Avaliação global do grupo da Pré III

A avaliação é parte fundamental da aprendizagem e, como tal, é um elemento natural à intervenção pedagógica. De facto, tal como preconiza a Direção-Geral da Educação: “a avaliação em educação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, em cada nível de educação e ensino e implica princípios e procedimentos

adequados às suas especificidades” (Direção-Geral da Educação, n.d., s/p.). Numa fase tão precoce do percurso escolar das crianças como é a EPE, torna-se contraproducente sistematizar a avaliação como forma de classificação de conhecimentos e, portanto, deu-se primazia à observação das aprendizagens. Portugal e Laevers (2018) referem precisamente que a observação é a abordagem mais “(...) importante para a apreciação e reconhecimento das aprendizagens e desenvolvimento da criança (...)” (p.41). Assim, e tal como foi abordado na parte inicial deste relatório, é possível referir que a avaliação na EPE tem contornos mais flexíveis e dinâmicos (avaliação essencialmente formativa), quando comparada com a avaliação nos restantes níveis de ensino (avaliação essencialmente sumativa).

Neste sentido, partindo de uma observação participante, apoiada pelos registos escritos (notas de campo, diários de bordo e registo fotográfico) e por um processo de reflexão constante, foi possível acompanhar as crianças e apreender as suas evoluções mais significativas nas várias Áreas de Conteúdo das OCEPE. Do mesmo modo, foi possível acompanhar o seu desenvolvimento no âmbito identificado como mais crítico neste grupo: o desenvolvimento sociomoral. Por outro lado, é essencial ter em mente que “O ciclo de avaliação e planificação não pode deixar de respeitar a curiosidade natural, conhecimentos e capacidades prévios, interesses e experiências das crianças” (Portugal & Laevers, 2018, p.7).

Como forma de organizar e sistematizar a informação recolhida ao longo da prática pedagógica, compilada nos diários de bordo, foi criada uma tabela estruturada consoante as Áreas de Conteúdo das OCEPE²³. É importante sublinhar que se tentou, sempre que possível, dar *feedback* às crianças sobre o seu desenvolvimento e/ou regressão face a uma determinada competência e/ou comportamento. No âmbito de uma avaliação de carácter formativo, considerou-se que seria essencial envolver as crianças neste processo através de indicações sobre, por exemplo, o seu comportamento, a forma de pintar, a pronúncia das palavras, entre outras situações subjacentes ao contexto de uma sala de EPE. Não se tratou tanto de chamar a atenção das crianças no sentido de as repreender, mas sim de as incentivar e conceder-lhes os mecanismos para melhorar e evoluir. Este passo revelou-se especialmente importante tendo em conta o período

²³ Ver Pasta C | Apêndice 5 | Avaliação das aprendizagens observadas.

relativamente reduzido da intervenção pedagógica que não permitiu uma avaliação formativa a longo prazo.

Assim, e não obstante as limitações associadas ao curto espaço de tempo disponível, foi possível verificar algumas evoluções principalmente no que diz respeito à capacidade de convivência e de cooperação entre as crianças. Notou-se, particularmente, que as crianças se tornaram cada vez mais capazes de assimilar regras e compreender a sua razão de ser, muito devido aos diálogos promovidos no início e no fim de cada atividade. No entanto, apesar de ter tentado lançar as bases para o desenvolvimento de uma consciência moral e social adequada, foi possível notar que as crianças continuavam a ter alguns problemas em respeitar os colegas, principalmente em momentos de diálogo em grande grupo.

No geral, as crianças apresentaram uma evolução modesta, mas significativa em várias áreas. Este é um grupo que demonstra muito interesse em aprender e em participar na construção da sua própria aprendizagem, o que considero uma característica muito importante nesta faixa etária.

5.4.5. Refletir para evoluir: considerações da Prática I

Como se verificou ao longo do capítulo 4 deste relatório, um projeto de investigação-ação como aquele que se desenvolveu na intervenção pedagógica na EPE, pressupõe um ciclo dinâmico que engloba a planificação, a ação, a observação e a reflexão crítica por forma a realizar uma avaliação. Deste modo, é possível constatar que a reflexão crítica é parte essencial deste processo, porque permite a adaptação da ação consoante as características e exigências do meio educativo em questão.

Sem dúvida que a voz da criança, como sujeito ativo da sua própria aprendizagem, deve ser ouvida, por isso procurou-se ir ao encontro dos interesses e curiosidades das crianças do grupo da Pré III como forma de fomentar a apreensão de aprendizagens significativas através da planificação de atividades pedagogicamente relevantes e, em simultâneo, lúdicas e apelativas. De facto, considera-se essencial que o Educador mantenha sempre presente que as crianças são crianças, passe o pleonasmo, e, portanto, devem ser tratadas como tal. Isto quer dizer que a aprendizagem não deve ser

condicionada a momentos estruturados e constantes, pois as crianças aprendem brincando; aprendem com a inovação; aprendem com os desafios diferentes; enfim, aprendem de várias maneiras e cada uma à sua maneira. O desafio com este grupo tão heterogêneo e volátil, passou precisamente pela adoção de estratégias e atividades que fossem não só relevantes do ponto de vista da aprendizagem propriamente dita, mas também motivadoras e apelativas o suficiente para captar e manter a atenção e interesse das crianças.

Neste sentido, também os materiais utilizados foram essenciais para a construção de ambientes diversificados e estimulantes. Uma das limitações encontradas foi a falta de tempo de intervenção que dificultou o desenvolvimento de certas atividades de caráter artístico e visual. Isto é, em várias das atividades lúdicas realizadas, o material foi previamente preparado como forma de poupar tempo que seria importante para a realização das atividades propriamente ditas. Este foi um aspeto menos positivo, pois reconhece-se a importância que tem o envolvimento das crianças em todas as fases da atividade.

De facto, envolver as crianças no processo de elaboração dos adereços teria sido uma mais-valia para aumentar o seu empenho e motivação, contudo, foi interessante observar que, mesmo não estando diretamente implicadas no processo de criação, as crianças reagiram favoravelmente à introdução de adereços e novos materiais. Assim, e apesar desta limitação, foi possível notar que os materiais utilizados fizeram a diferença no momento da atividade, no sentido em que contribuíram para estimular a curiosidade e reflexão das crianças. Destaco aqui a utilização de materiais audiovisuais, como o videoprojetor, que não só foram uma novidade na sala Pré III, como fomentaram o interesse das crianças nas histórias apresentadas e representaram uma forma dinâmica e interativa de aprender. Além disso, considerou-se crucial introduzir atividades e materiais diferentes e inovadores porque notou-se alguma permanência de rotinas e hábitos algo constrangedores da liberdade de criação e participação das crianças. Ir ao encontro dos seus interesses foi fundamental, por exemplo, no subdomínio do jogo dramático/teatro que se verificou ser pouco explorado nesta sala.

Por outro lado, a promoção do diálogo e partilha de ideias e/ou opiniões revelou ser uma das estratégias mais adequadas a este grupo, uma vez que permitiu criar as bases para o desenvolvimento de uma boa convivência social. Contudo, permanece a noção de

que o caminho não foi tão fácil quanto poderá parecer, uma vez que este era um grupo de crianças muito irrequietas, distraídas e com algumas dificuldades em respeitar o espaço pessoal dos colegas e a sua vez de falar e intervir, muitas vezes chegando a exibir comportamentos agressivos entre colegas. Foi um processo que envolveu alguma paciência e persistência, mas que, no geral, foi bastante positivo para o desenvolvimento sociomoral das crianças neste aspeto em particular. No entanto, a área do desenvolvimento sociomoral é muito complexa e necessita de um trabalho e acompanhamento contínuos, pelo que se tratou de uma temática um tanto ou quanto difícil de desenvolver e de observar resultados imediatos. Não obstante, foi uma área que suscitou um verdadeiro sentimento de concretização, nutrindo um sentimento de verdadeira contribuição para a formação cívica das crianças e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de futuros cidadãos conscientes e responsáveis.

Neste contexto, considera-se que um aspeto crucial para os pequenos avanços que se verificaram ao nível do desenvolvimento sociomoral, foi precisamente o estabelecimento de uma boa relação com as crianças, baseada em princípios de igualdade e justiça. Desta forma, procurou-se evitar comportamentos controladores e/ou autoritários de maneira a liderar pelo exemplo, ou seja, para estimular nas crianças comportamentos civilizados de compreensão, respeito mútuo e cooperação, tentou-se agir com elas dessa forma. Esta estratégia demonstrou alguns frutos, no sentido em que ao fim das 10 semanas em que se contactou com as crianças da Pré III verificaram-se algumas melhorias na convivência entre elas e uma pequena redução nos conflitos, resultante do desenvolvimento das suas capacidades de lidar e resolver conflitos.

Capítulo 6 – Prática Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Only the children know what they are looking for

Antoine de Saint-Exupéry, *The Little Prince*

O sexto capítulo deste relatório a clara a intervenção educativa no âmbito das Práticas Pedagógicas II e III em contexto escolar do 1.º CEB, na EB1/PE e Creche Eng.º Luís Santos Costa, situada na freguesia de Machico. Naturalmente, cada uma destas práticas tinha os seus objetivos próprios, adequados ao nível de ensino, no geral, e à turma, no particular. De facto, todas as atividades realizadas no decorrer destes estágios pedagógicos foram ao encontro da faixa etária dos alunos e foram sempre enquadradas no âmbito dos respetivos Planos Anuais de Turma e dos conteúdos abordados pelas professoras cooperantes, numa perspetiva de continuidade, sequencialidade e diversificação de estratégias de intervenção.

Com a Prática Pedagógica II pretendia-se retomar a construção de um projeto de investigação-ação e a intervenção junto da comunidade educativa, à semelhança da prática pedagógica na EPE, agora num contexto e ciclo completamente diferente.

Para a Prática III, por outro lado, previa-se uma maior atenção e reflexão sobre as questões e princípios didático pedagógicos que emergissem ao longo da intervenção, sempre numa perspetiva de articulação curricular multinível.

Releve-se aqui que, ao longo de ambas as práticas pedagógicas, procurou-se desenvolver uma panóplia de atividades dinâmicas e didáticas com o intuito de promover aprendizagens que se querem essencialmente interdisciplinares e, conseqüentemente, significativas. Assim, foi possível abordar diversas áreas do saber com particular ênfase para as áreas disciplinares de Português, Matemática e Estudo do Meio, pela sua importância basilar para o desenvolvimento cognitivo das crianças e subseqüente caráter obrigatório e carga horária mais densa.

6.1. Caracterização do meio²⁴

À semelhança do que se referiu no capítulo anterior, é importante proceder à caracterização do meio envolvente para contextualizar a realidade em que as crianças vivem e aprendem e em que os professores atuam. De facto, e retomando o conceito de desenvolvimento psicológico abordado no âmbito do projeto de investigação-ação na EPE, aludimos a Campos (1997) que argumenta que as características do meio envolvente com que cada indivíduo tem a possibilidade de interagir influencia diretamente o seu nível de desenvolvimento psicológico.

A EB1/PE e Creche Eng.º Luís Santos Costa insere-se no concelho e freguesia de Machico (figura 32). Nesta freguesia o meio é predominantemente urbano, onde a população trabalhadora pertence, maioritariamente, ao setor terciário (comércio, turismo e restauração) e em menor escala, ao setor primário (agricultura e pesca).

Figura 32 – Localização da freguesia e concelho de Machico



Uma curiosidade interessante sobre esta freguesia é que foi aqui que desembarcaram os exploradores Tristão Vaz Teixeira e João Gonçalves Zarco entre 1418 e 1425. Além disso, Machico foi uma das primeiras freguesias da Ilha da Madeira a ser povoada e cultivada.

Das cinco freguesias que compõem o concelho, Machico é a mais povoada e, consequentemente, a mais desenvolvida. Este crescimento deveu-se à expansão da via

²⁴ Dados recolhidos do PEE (2017-2021) da EB1/PE e Creche Eng.º Luís Santos Costa, Machico.

rápida que aumentou a afluência de visitantes e residentes, assim como aos investimentos nas infraestruturas das freguesias vizinhas, como é o caso do Aeroporto Internacional da Madeira Cristiano Ronaldo, o Campo de Golfe do Santo da Serra e a Zona Franca Industrial da Madeira. É de referir que, atualmente, a freguesia de Machico dispõe de boas infraestruturas de apoio comercial, social, cultural, histórico, desportivo e educativo em redor da escola em questão, conforme se pode verificar pela consulta do quadro 12.

Quadro 12 – Infraestruturas existentes na freguesia de Machico

Sociais	Biblioteca Municipal Bombeiros Municipais Centro de Saúde Farmácias Posto da PSP Câmara Municipal, Junta de Freguesia, Casa do Povo, Segurança Social, Finanças Fórum Machico
Culturais	Banda Municipal e vários grupos folclóricos Vários jardins municipais Parques infantis Praia de areia amarela
Históricas	Capela do Senhor dos Milagres Igreja Matriz (Igreja de Nossa Senhora da Conceição) Capela de São Roque Forte de Nossa Senhora do Amparo Solar do Ribeirinho Diversos fontenários, miradouros e levadas
Desportivas	Campos de futebol Piscinas Municipais Vários grupos de escutismo, campismo, desportivos (dança, futebol, atletismo, andebol, entre outros) e musicais
Educativas	Infantários e escolas com Pré-Escolar, 1.º Ciclo e Secundário CAO (Centro de Atividades Ocupacionais) e CREE (Centro de Recursos Educativo Especializado)
Comerciais	Bancos Estação de Correios Centros Comerciais

6.2. Caracterização da escola²⁵

A EB1/PE e Creche Eng.º Luís Santos Costa, foi inaugurada em 2006 e dispõe de um espaço amplo e adequadamente equipado, sendo formada por um complexo com três edifícios: o edifício principal localizado na Rua Senhor dos Milagres, o anexo 1 na Ribeira Seca e o anexo 2 no sítio da Graça.

Figura 33 – EB1/PE e Creche Eng.º Luís Santos Costa, Machico



A escola propriamente dita está localizada no edifício principal, que por sua vez se encontra dividido em três blocos A, B e C com três pisos, nos quais se distribuem salas de aula, salas de atividades extracurriculares e demais infraestruturas de apoio (figura 33).

Importa, do mesmo modo, salientar que a escola está equipada com um elevador que não só facilita o transporte eficaz de diversos materiais para os diferentes pisos, como também permite a deslocação de pessoas com deficiências motoras. Esta característica física aliada à existência de uma sala de Unidade Especializada adaptada a crianças com necessidades educativas especiais (NEE), demonstra e fomenta uma consciencialização social importante, que se impõe como um exemplo essencial de integração e tolerância. De facto, quando as crianças têm necessidades específicas “(...) é à escola que compete fornecer ajuda e orientação especializadas de modo a que possam desenvolver os seus talentos, apesar das dificuldades de aprendizagem e das deficiências físicas” (Delors *et al.*, 1997, p.130).

²⁵ Dados recolhidos da página *online* da EB1/PE e Creche Eng.º Luís Santos Costa.

Quadro 13 – Espaços físicos da EB1/PE e Creche Eng.º Luís Santos Costa

	Bloco A	Bloco B	Bloco C	Bloco D
Piso 1	Gabinete de gestão; Gabinete de administração; Gabinete da equipa disciplinar; Reprografia; 4 salas da PE; 1 sala de trabalho de educadores; Sala de apoio educativo; Sala de EE; Laboratório; 2 casas de banho para crianças da PE; 2 casas de banho para professores; 2 casas de banho para alunos; 1 casa de banho para deficientes motores; Escadaria e elevador de acesso às salas do Bloco A e B.	Cantina da escola	Hall de entrada; Elevador.	
Piso 2	7 salas componente curricular; 1 sala de trabalho de professores; 1 sala da Unidade Especializada; Balneários (professores e alunos); Arrecadação de material didático; 2 casas de banho para alunos; 2 casas de banho para professores.	Ginásio e respetiva arrecadação de apoio		
Piso 3	1 sala de Expressão Plástica; 1 sala de Inglês; 2 salas de Estudo; 1 sala de Informática; 1 sala de apoio; 1 sala de Arquivo; Bar de professores; 1 arrecadação de material didático; 2 casas de banho para alunos.		Sala de Educação Musical e Dramática; Ludoteca e Videoteca; Biblioteca.	Sala de estudo

Através da análise do quadro 13 é possível verificar que a EB1/PE e Creche Eng.º Luís Santos Costa possui instalações abrangentes, com várias infraestruturas de apoio que proporcionam um bom ambiente escolar, adequado para o desenvolvimento e bem-estar das crianças que frequentam esta escola.

6.3. Prática Pedagógica II: intervenção na turma 4.º N

O primeiro estágio em contexto de 1.º CEB decorreu com o grupo de alunos da turma 4.º N. Este ponto desenvolve-se, assim, no sentido de apresentar a Prática Pedagógica II realizada ao longo de 10 semanas, durante as tardes de segunda-feira a

quarta-feira compreendidas entre 27 de março e 13 de junho de 2017 (15h de observação e 120h de intervenção). As planificações e os diários de bordo elaborados ao longo deste período podem ser consultados na Pasta D dos Apêndices.

Num primeiro momento, é realizada uma breve contextualização do ambiente e tempo educativos, a par com uma caracterização sucinta do grupo de crianças. Numa segunda fase, decorre-se sobre a problemática levantada no âmbito do projeto de investigação-ação, a descrição e reflexão sobre algumas das atividades desenvolvidas nas áreas nucleares. Do mesmo modo, e pela importância de que se reveste, aborda-se a intervenção com a comunidade educativa, expondo as atividades desenvolvidas nesse contexto.

Por fim, é apresentada a avaliação global do grupo e uma reflexão geral e abrangente a toda a intervenção realizada.

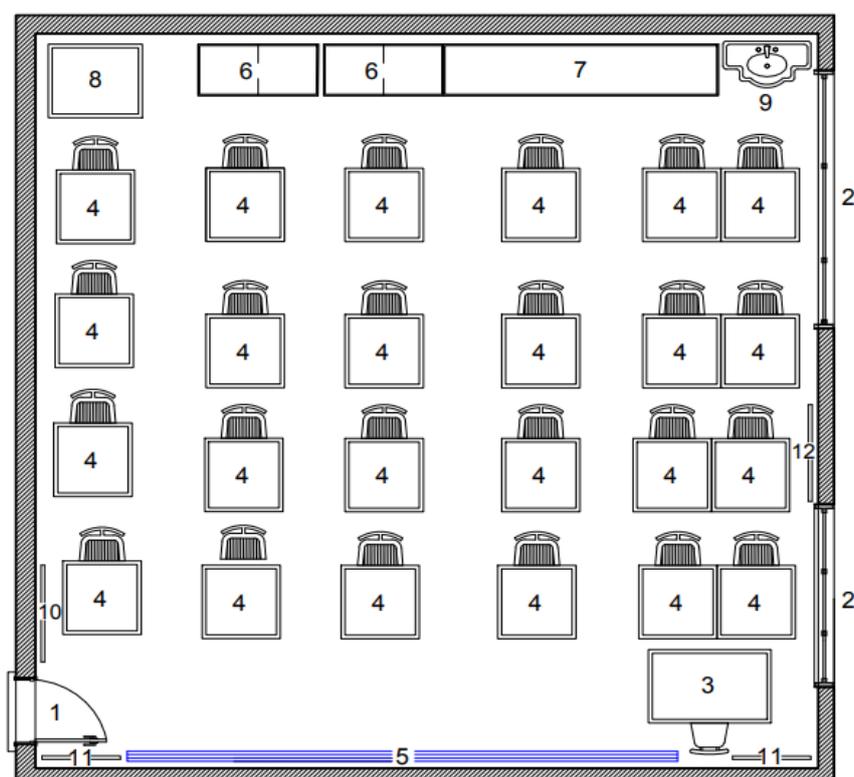
6.3.1. Organização do ambiente e tempos educativos

A sala do 4.º N não se encontra organizada segundo um modelo pedagógico específico, mas sim de forma tradicional através de quatro fileiras de uma mesa, uma fileira de duas mesas e com diversos armários de apoio ao fundo da sala (figura 34). Esta disposição prevê um certo grau de flexibilidade, de maneira a que o espaço possa ser organizado tendo em conta as necessidades dos alunos e as especificidades das atividades a realizar. Este aspeto é deveras importante, pois garante que o espaço seja um fator estimulante da qualidade do ambiente educativo e, dessa forma, contribua para a pertinência e valorização das aprendizagens (Morgado, 2004).

Figura 34 – Organização do espaço da turma 4.º N



Figura 35 – Planta da sala do 4.º N

**Legenda:**

- | | |
|-----------------------------------|------------------------------------|
| 1 – Porta de acesso à sala | 7 – Armários com material didático |
| 2 – Janelas | 8 – Canto da leitura |
| 3 – Secretária do professor | 9 – Lavatório |
| 4 – Mesas dos alunos | 10 – Quadro das regras |
| 5 – Quadro de ardósia | 11 – Placares com informações |
| 6 – Armário com manuais escolares | 12 – Quadro de aniversários |

A sala situa-se no segundo piso da escola e dispõe de um espaço facilitador quer na movimentação dos alunos e do professor quer no acesso aos diferentes materiais. Como ilustra a figura 37, trata-se de um espaço amplo com bastante luminosidade natural e arejamento proporcionados por uma lateral de janelas com persianas, que é partilhado também com a turma do 2.º ano no turno da manhã, pelo que nas paredes da sala se encontram afixados os trabalhos de ambas as turmas. A sala dispõe de dois armários pertencentes à turma 4.º N, nos quais se guardam os manuais escolares e uma ampla variedade de materiais de apoio ao processo de aprendizagem. Note-se aqui não só a importância de existir material didático variado e adequado, mas também aquilo que Morgado (2001) designa como “ajustada consideração” do tempo, espaço, recursos e materiais, ou seja, cabe ao professor decidir sobre a utilização adequada e interligada

destes elementos ao longo da sua intervenção pedagógica por forma a promover o sucesso dos alunos (p.23).

Relativamente aos recursos pedagógicos, nesta sala existia apenas um globo, obras de literatura infantil e alguns jogos, no entanto, sempre que o professor necessitasse de algum material específico para o desenvolvimento de uma atividade, poderia requisitá-lo. Junto à porta de entrada encontravam-se expostas as regras da sala, de maneira a que todos os alunos as pudessem consultar. Uma das estratégias iniciadas pela professora cooperante e que foi também mantida ao longo desta prática pedagógica, passou precisamente pela utilização do quadro correspondente às regras da sala para fomentar nos alunos as noções básicas de uma boa convivência, isto é, quando um aluno não respeitava alguma regra, era-lhe solicitado que relesse as regras da sala como forma de o incentivar a corrigir o seu comportamento e a adequá-lo à situação.

No que concerne à organização do tempo educativo, em termos de horário escolar, a turma do 4.º N frequenta as áreas curriculares disciplinares no turno da tarde, das 13h30 às 18h30 (quadro 14). Apesar de ser um horário relativamente fixo, com uma carga horária semanal previamente estipulada, pressupunha-se sempre a existência da flexibilidade necessária na adaptação do tempo à ação educativa, pois tal como refere Arends (2008), “(...) uma utilização eficaz do tempo é tão importante como a quantidade de tempo utilizado num tópico” (p.125).

Quadro 14 – Horário da turma 4.º N

Horas	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
13h30 – 14h30	Português	Português	Matemática	Inglês	Apoio ao Estudo/Estudo do Meio
14h30 – 15h30	Expressão Físico-Motora/Educação para a Cidadania	Expressão Musical e Dramática	Matemática	TIC	Estudo do Meio
15h30 – 16h00	INTERVALO				
16h00 – 17h00	Matemática	Português	Biblioteca/Português	Português	Expressão Plástica
17h00 – 18h00	Matemática	Inglês	Português	Português	Matemática
18h00 – 18h30	Matemática	Estudo do Meio	Matemática	Matemática	Matemática

Deste modo, e tendo em consideração a importância de uma boa gestão do tempo educativo, torna-se essencial criar rotinas e hábitos que permitam o aproveitamento integral de cada momento que decorre na sala de aula. Arends (2008), por exemplo, relaciona a eficácia dos professores com a sua capacidade de armazenar, organizar e distribuir os materiais e equipamentos, recorrendo aos alunos e envolvendo-os neste processo. Esta estratégia era visível nas rotinas dos alunos do 4.º N, uma vez que todos os dias era escolhido um aluno diferente para ser responsável pela distribuição e arrumação dos cadernos e manuais escolares dos restantes colegas. Esta atribuição de tarefas não só permitia que se preparasse a atividade seguinte com maior celeridade, mas também fornecia aos alunos um sentido de autonomia e de responsabilidade ao mesmo tempo que se desenvolviam noções básicas de organização e gestão do tempo e do material.

6.3.2. Caracterização da turma

A turma do 4.º N é composta por 21 alunos, com idades compreendidas entre os 8 e 10 anos, sendo 9 do género feminino e 11 do género masculino. Um destes alunos, apesar de estar matriculado nesta turma, frequenta a sala da Unidade Especializada. Ao longo das duas semanas de observação participante, procurou-se conhecer melhor o grupo de modo a identificar as suas potencialidades, fragilidades e interesses e, desta forma, desenvolver uma prática pedagógica focada no desenvolvimento integral dos alunos.

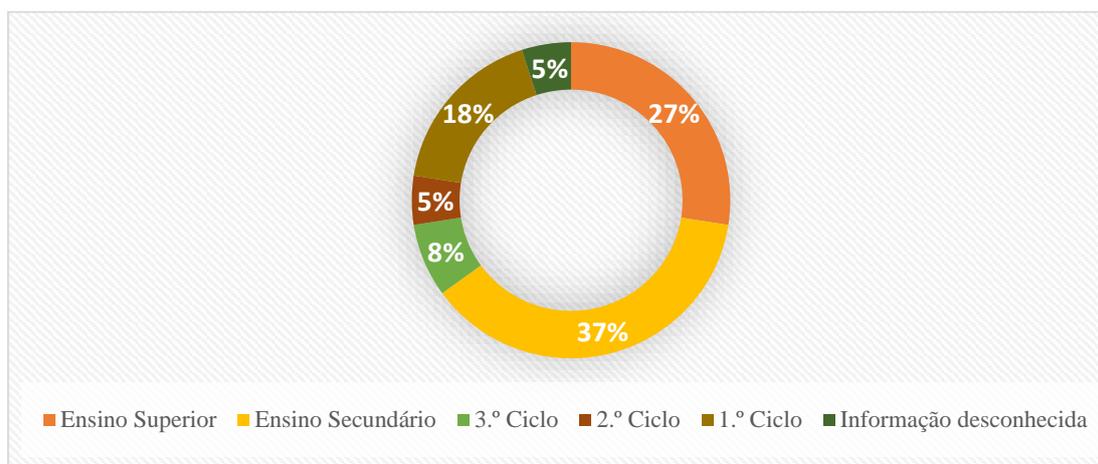
Assim, foi possível constatar que a maioria dos alunos se encontra num bom nível de aprendizagem, à exceção de três alunos que beneficiam de apoio pedagógico acrescido na área de Português, verificando-se uma certa dificuldade na leitura, compreensão e interpretação de textos e na escrita criativa. Contudo, notou-se que estes são alunos que têm capacidades, mas precisam de estímulos constantes. Em relação à Matemática, no geral, o grupo é capaz de resolver problemas, envolvendo diferentes operações matemáticas. Além do mais, demonstram grande facilidade no tratamento de dados e nas medidas de capacidade (massa, área e volume). Em relação à componente de Estudo do Meio, a turma revela particular interesse por atividades práticas, pelo meio que a rodeia e pelo passado nacional, demonstrando capacidade de pensamento crítico e espírito de descoberta em torno destas temáticas. Neste período de observação foi possível inferir

que apesar da turma demonstrar grande entusiasmo e motivação pelas temáticas abordadas no âmbito da Área de Estudo do Meio, a maioria das atividades nucleares versam sobre as Áreas de Português e Matemática.

De uma forma geral, pode-se afirmar que esta é uma turma quase homogénea em termos de comportamento e relações interpessoais, sendo que a maioria dos alunos exhibe bons conhecimentos das regras de convivência social e, como tal, são também bastante respeitadores das regras da sala. No que concerne à dinâmica no decorrer das aulas, verificou-se que os alunos demonstram grande motivação para a superação pessoal, pelo que são trabalhadores, empenhados, curiosos, autónomos, participativos e possuem grande sentido de responsabilidade.

Por outro lado, torna-se igualmente pertinente realizar uma simples e breve caracterização da situação socioeconómica dos pais/EE dos alunos do 4.º N, analisando para esse fim as habilitações académicas e a situação profissional com base nos dados constantes no PAT²⁶. Deste modo, é possível verificar que 64% dos EE possuem habilitações académicas acima do 3.º ciclo, sendo que 27% corresponde ao Ensino Superior e 37% ao Ensino Secundário, ou seja, mais de metade dos EE possuem boas habilitações académicas e estarão, à partida, mais bem preparados para acompanhar as atividades e necessidades académicas dos seus filhos. A taxa de EE com qualificações ao nível do 1.º ciclo é também relativamente elevada (18%), como se pode verificar através do gráfico 3.

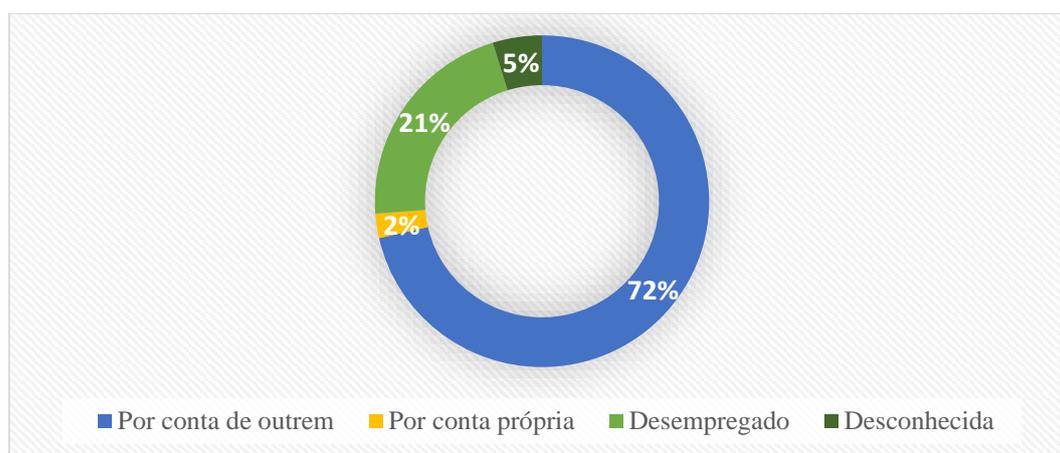
Gráfico 3 – Nível de escolaridade dos pais/EE



²⁶ Dados recolhidos do PAT – 4.º Ano - Turma N (2016-2017) da EB1/PE Eng.º Luís Santos Costa.

Neste contexto torna-se também importante constatar a situação profissional dos EE, pela sua natural influência no ambiente familiar e, conseqüentemente, na estabilidade e segurança das crianças. Assim, pela análise do gráfico 4, verifica-se que a maioria dos EE se encontra numa situação profissional aparentemente estável, a trabalhar por conta de outrem. Por outro lado, a percentagem de EE desempregados ou em situação desconhecida ronda os 26%, um valor já relativamente alto.

Gráfico 4 – Situação profissional dos pais/EE



6.3.3. Projeto de investigação-ação: enquadramento do problema

Tal como ocorreu na EPE, as primeiras semanas da prática pedagógica foram reservadas para uma minuciosa observação do ambiente de ensino/aprendizagem da turma do 4.º N, de modo a conhecer não só o próprio ambiente educativo, como as crianças e respetivos comportamentos, desempenhos, interesses, potencialidades e limitações. É precisamente através dos dados recolhidos nesta fase de observação participante que se torna possível identificar eventuais problemáticas a serem trabalhadas no decorrer da ação pedagógica, com intuito de as contornar ou, pelo menos, minimizar. Neste sentido, Marconi e Lakatos (2003) notam que a formulação do problema deve ser clara, concisa e objetiva, por forma a tornar mais fácil a construção da questão central.

Primeiramente, começou-se por excluir uma intervenção focada no desenvolvimento sociomoral, principalmente porque se trata de uma turma bastante trabalhadora, empenhada, participativa e com grande sentido de responsabilidade e dever, pelo que não foram encontradas dificuldades de maior envergadura a serem colmatadas

nesse âmbito. Por outro lado, e em diálogo informal com a professora cooperante, surgiu a possibilidade de explorar os trabalhos de grupo com ênfase no ensino experimental, não só porque a docente afirmou não ter dado grande ênfase à aprendizagem cooperativa e ao Estudo do Meio, mas também porque os próprios alunos demonstraram grande interesse em explorar e aprender de uma forma mais participativa. Ademais, tendo em consideração o facto de o terceiro período ser essencialmente baseado na revisão dos conteúdos abordados ao longo do ano, surgiu o desafio, por parte da professora cooperante, de realizar atividades motivadoras para fugir um pouco à “rotina”. Esta sugestão da professora cooperante abriu o caminho para uma observação mais focada e informada no sentido do ensino experimental, de maneira a poder identificar quais as melhores estratégias a adotar e qual seria o rumo que melhor se adequaria às necessidades e interesses dos alunos.

Assumindo uma atitude de questionamento e reflexão perante a turma, verificou-se que esta requer a implementação de uma pedagogia participativa, que vá ao encontro de uma aprendizagem mais ativa. Esta premissa reflete a consideração de Cohen e Fradique, (2018), de que a aprendizagem acontecerá de forma mais consciente e efetiva, se o professor atribuir um papel ativo aos alunos, levando-os a aprender de forma mais autónoma e a serem construtores do seu conhecimento. Pressupõe-se aqui a aprendizagem ativa tal como Morgado (2001) a concebe, ou seja, como um envolvimento dinâmico do aluno em termos de descoberta, manipulação e experimentação. Esta turma, como se refere na caracterização anteriormente exposta, mostrou-se particularmente propícia à exploração de uma aprendizagem sobre Ciências, que assume contornos obrigatoriamente participativos e ativos, devido à sua curiosidade intrínseca bastante acentuada e à sua motivação para a superação pessoal. Este foi o caminho, pelo qual se decidiu enveredar, não só devido à natureza dinâmica e necessariamente prática que as experiências exibem, mas também pelo seu grande contributo para a interiorização de conhecimentos e conteúdos teóricos que são indubitavelmente inerentes a várias situações reais e vividas pelos alunos no seu quotidiano.

Na tentativa de proporcionar aos alunos da turma do 4.º N atividades que fossem ao encontro dos seus interesses e potencialidades, dando resposta à curiosidade por eles manifestada, no que concerne à realização de experiências, decidiu-se, com este projeto de investigação-ação versar sobre o ensino experimental procurando responder à questão:

“De que forma atividades desenvolvidas no quadro do ensino experimental poderão estimular o caráter crítico-reflexivo dos alunos da turma do 4.º N?”

6.3.3.1. Revisão preliminar para o estudo

A sociedade em que hoje vivemos encontra-se fortemente marcada por elementos científico-tecnológicos que já invadiram o quotidiano de todos os cidadãos, sendo especialmente uma parte integral e indissociável das vidas das crianças que nasceram e cresceram rodeadas de novas tecnologias. É neste contexto que Martins *et al.* (2007) aludem à necessidade de cada indivíduo adquirir uma variedade de conhecimentos do domínio científico-tecnológico, de forma a melhor compreender o mundo ao seu redor e a tomar decisões informadas, que começam a ganhar forma, de maneira simplificada, na escola básica. Para Martins (2003), este primeiro contacto com as formas de interpretar o meio deve ser feito logo nos primeiros anos das crianças, salientando que “privar as crianças de acesso a formas científicas de pensar é privá-las de uma parcela importante das sociedades contemporâneas” (p.38). Já Costa (2009), refere que o ensino das ciências deverá iniciar-se no 1.º CEB para que os alunos possam beneficiar de uma aprendizagem eficaz ao longo da sua escolaridade, funcionando como uma ponte com os ciclos posteriores e como base para a estruturação de novos conhecimentos. Desta forma, torna-se possível formar alunos capazes de pensar de forma crítico-analítica, de questionar o mundo à sua volta e de se adaptar aos desafios que a sociedade de hoje impõe, tal como se prevê no PA. Moreira (2006) remete-nos para esta ideia ao afirmar que:

no Primeiro Ciclo, a escola deve proporcionar aos alunos mais do que as actividades clássicas de ler, escrever e contar. É necessário levá-los a experimentar. Aprender sobre Ciência e Tecnologia é adquirir o passaporte para a compreensão do mundo em que se vive e, assim, adaptar-se cada vez mais a ele. Quanto mais cedo isso acontecer, melhor (p.145).

Como afirma Howe (2010), a educação científica assume como objetivo a criação do contexto de aprendizagem, das experiências e das oportunidades de discutir e refletir, que se afiguram necessários para o desenvolvimento de esquemas mentais mais estruturados, ou seja, mais articulados, coerentes e interligados, com intuito de melhor

compreender os fenômenos naturais. Isto permite igualmente que os alunos estejam mais preparados para interiorizar e compreender os conceitos teóricos que lhes são apresentados, tanto que Gaspar e Monteiro (2005) notam que a grande maioria das concepções espontâneas que as crianças captam, são fruto de experiências vividas no cotidiano, que só adquirem significado quando são discutidas com adultos capazes de lhes transmitir as explicações associadas a essas experiências. Contudo, para os conhecimentos científicos serem compreendidos pelos alunos em estreita relação com a realidade que os rodeia, considera-se crucial realizar experiências reais na escola, fomentando uma atitude de “permanente experimentação” e promovendo a observação, a reflexão, a análise dos resultados e conclusões (Ministério da Educação, 2004, p.123).

Na mesma linha, Martins (2003), argumenta precisamente que uma das formas de desenvolver competências científicas nos alunos é através de atividades práticas de caráter experimental. Segundo Sá (2003), o ensino experimental na sala de aula desperta nos alunos diferentes modos de pensar sobre questões e fenômenos observáveis, permite que eles avaliem criticamente as suas expectativas e ainda que contraponham as suas previsões com os resultados obtidos.

Gaspar e Monteiro (2005), por seu turno, fazem referência a vários fatores que favorecem o ensino experimental das ciências, como: i) não ser necessária uma sala de laboratório específica; ii) a possibilidade de ser utilizado um único equipamento comum a todos os alunos; iii) facilitar a ponte entre a teoria e a prática, não existindo quebra de continuidade da abordagem teórica; iv) despertar a motivação e interesse dos alunos que os poderá predispor para a aprendizagem. Além destes fatores, torna-se importante destacar igualmente a promoção do pensamento criativo, crítico e metacognitivo, que poderá ser útil não só noutras disciplinas do currículo, mas também na tomada de decisão e de resolução de problemas (Martins *et al.*, 2007).

Neste sentido, Sá e Varela (2004) põem em evidência as potencialidades do ensino-aprendizagem das ciências, que prioriza os “processos de construção do conhecimento e [n]a qualidade do pensamento reflexivo em contexto social de comunicação e cooperação” (p.35). Partindo, assim, de uma perspectiva construtivista, o ensino experimental das ciências valoriza a troca de pensamentos e ideias entre os próprios alunos e entre estes e o professor, recorrendo à escrita de forma regular, de maneira a construir significados científicos através de um ambiente estimulante e

motivador. Os mesmos autores aludem à importância de abordar desafios complexos de natureza cognitiva numa atmosfera de estimulação do pensamento e criatividade, que levará os alunos a atingir altos níveis de sucesso, ao mesmo tempo que desenvolvem o pensamento crítico, competências sociais, autoestima, a motivação intrínseca²⁷, a autonomia, a capacidade de tomar decisões e de lidar positivamente com situações de insucesso.

O professor surge, portanto, como o principal responsável pela criação deste ambiente propício à aprendizagem das ciências. Contudo, vários autores apontam uma certa discrepância entre a importância do ensino experimental das ciências e a sua verdadeira implementação nas salas de aulas, que Sá e Varela (2004) relacionam não tanto com os meios técnicos e logísticos, mas sim com a desajustada formação de professores neste âmbito. Desta forma, e apesar de este não ser o tema central deste projeto, importa destacar a relevância de “atacar o problema pela raiz” e potenciar uma boa formação de professores na área das Ciências, que permita aos futuros docentes obter as competências e, conseqüentemente, a confiança para implementar e desenvolver o ensino experimental das ciências de forma mais abrangente e sistemática desde o 1.º CEB.

Uma revisão da literatura substantiva aliada a uma planificação prévia foram aspetos essenciais para ultrapassar este possível obstáculo e, estando a Prática II associada à realização de um projeto de investigação-ação, seguiu um ciclo dinâmico entre a planificação, a ação, a observação e a reflexão crítica por forma a realizar uma avaliação, que se afiguram no cronograma presente no quadro 15.

Quadro 15 – Cronograma das fases do projeto de investigação-ação

CRONOGRAMA												
FASES	PROCEDIMENTOS	DURAÇÃO										
		MARÇO		ABRIL			MAIO				JUNHO	
		1.ª	2.ª	3.ª	4.ª	5.ª	6.ª	7.ª	8.ª	9.ª	10.ª	
PLANIFICAÇÃO	Observação/Diagnóstico do problema											
	Definição da questão de investigação											
	Revisão da literatura											
	Escolha das estratégias de intervenção											
AÇÃO	Operacionalização das estratégias											
REFLEXÃO	Recolha e análise de dados											

²⁷ Ponte e Serrazina (2000) apontam a curiosidade como um dos melhores exemplos de motivação intrínseca, acompanhada pelo impulso para adquirir competências e pela reciprocidade, ou seja, a necessidade de trabalhar num ambiente cooperativo.

6.3.3.2. Estimular o caráter crítico-reflexivo através do ensino experimental: estratégias de intervenção

Lopes e Silva (2010), definem estratégia de ensino como “(...) um conjunto de ações do professor orientadas para alcançar determinados objetivos de aprendizagem que se têm em vista” (p.135). Contudo, não existe uma única estratégia possível, podendo (e devendo) o professor utilizar uma panóplia de diferentes estratégias de intervenção que considere serem as mais adequadas para atingir os objetivos previamente definidos. As estratégias deverão ser sempre baseadas nas características e interesses dos alunos, que deverão ser considerados, em todas as circunstâncias, como sujeitos ativos na sua própria aprendizagem.

No quadro do ensino experimental das ciências, a discussão em torno das expectativas, previsões e suposições dos alunos face às experiências e os resultados das mesmas é vital, de maneira que Sá e Varela (2004) enfatizam: “na actividade científica, as discussões em torno das experiências são tão importantes como as próprias experiências (...)” (p.37), pois são elas que permitem aos alunos desenvolver as suas capacidades de análise, de pensamento ativo e crítico e de expressão oral. Deste modo, procurou-se sempre fomentar as discussões positivas antes, durante e depois de cada experiência, sendo esta uma das principais estratégias para potenciar o caráter crítico-reflexivo dos alunos.

Como é mencionado no *Bloco 5 – À descoberta dos Materiais e Objetos* do Programa de 4.º ano de Estudo do Meio, a exploração de materiais de uso comum deverá assentar em experiências elementares que destaquem as propriedades e características desses mesmos materiais. Por outro lado, deverão ser realizados registos a propósito das experiências realizadas, que sejam não só adequados à idade dos alunos, como também deverão potenciar a comunicação das descobertas por eles feitas. (Ministério da Educação, 2004). Procurou-se, assim, relevar também o elemento da escrita com a realização de registos previsto no Programa de 4.º ano de Estudo do Meio, como forma de potenciar o comportamento científico de cada aluno, seja através da elaboração de hipóteses e previsões ou, posteriormente, da análise e avaliação dos resultados.

Acima de tudo, esta intervenção pedagógica visou a criação de um ambiente propício à aprendizagem baseado numa dinâmica cooperativa entre todos os

intervenientes, que estimulasse a motivação intrínseca dos alunos e que fosse ao encontro dos seus interesses e capacidades, para que estes estejam verdadeiramente empenhados na sua aprendizagem. Esta estratégia segue a premissa defendida por Dewey (citado por Paraskeva, 2007) de que os alunos aprendem fazendo, ou seja, argumenta que a aprendizagem vai muito além de meramente “aprender coisas”, centrando-se em aprender o “significado das coisas” (p.12).

- **Eletricidade por fricção**

Considerando o facto de esta turma ter tido pouco contacto com o ensino experimental, optou-se por realizar experiências mais simples, recorrendo a materiais do quotidiano que potenciassessem o envolvimento dos alunos. Atentando nas palavras de Gaspar e Monteiro (2005), podemos ver que a atividade experimental em contexto de sala de aula,

(...) apesar de fundamentar-se em conceitos científicos, formais e abstratos, tem por singularidade própria a ênfase no elemento real, no que é diretamente observável e, sobretudo, na possibilidade de simular no microcosmo formal da sala de aula a realidade informal vivida pela criança no seu mundo exterior (p.232).

Como tal, a abordagem ao ensino experimental das ciências iniciou-se pelo tema que julgamos ser primordial no quotidiano dos alunos: a eletricidade²⁸. A eletricidade engloba fenómenos resultantes da interação entre cargas elétricas facilmente reconhecíveis, como a eletricidade estática e a corrente elétrica (Silva, Simões, Resende & Ribeiro, 2018).

Após discussão com os alunos, que permitiu identificar pontos de interesse e de uma certa lacuna no conhecimento sobre este tópico, decidiu-se optar por realizar uma primeira experiência relacionada com a eletricidade por fricção, com a qual os alunos certamente já teriam tido contacto, mas não saberiam explicar, ou seja, faltava atribuir significado científico às experiências por eles vividas no quotidiano, conforme demonstra o quadro 16. No início da aula foi entregue a cada aluno um guião a ser preenchido ao

²⁸ Ver Pasta D | Apêndice 7 | Planificação 4 – 15 a 17 de maio de 2017.

longo da experiência²⁹, para que pudessem registrar as suas previsões e comparar as hipóteses com os resultados. Além disso, para esta experiência disponibilizou-se um balão, círculos de papel colorido e açúcar.

Quadro 16 – Excerto do diário de bordo de 16/05/2017

Quando confrontados com o termo “eletricidade estática” a maioria dos alunos mostrou alguma confusão e dificuldade em associá-lo a situações reais. Contudo, após um diálogo inicial, alguns alunos conseguiram identificar fenómenos e estabelecer paralelos com a vida quotidiana, como aconteceu com o aluno HP, que questionou: “- Professora Carla, eu já senti um choque ao tocar na minha mãe! Isso é também eletricidade estática?”.

Diário de Bordo, 16/05/2017

No início da experiência procedeu-se à contextualização teórica, explicando aos alunos que a eletricidade por fricção acontece quando se friccionam dois corpos inicialmente neutros que devido ao atrito causado se eletrizam, ficando um com carga negativa e o outro com carga positiva. Posteriormente, atribuiu-se o balão a um aluno com uma camisola de lã e questionou-se os alunos sobre qual seria o efeito que obteríamos se friccionássemos o balão contra a camisola (figura 36) e o aproximássemos dos círculos de papel (figura 37). Gerou-se uma discussão frutífera em que todos os alunos puderam intervir e no decorrer da qual foi possível perceber que alguns conseguiram efetivamente antever os resultados da experiência, mas sem deixar passar qualquer confirmação ou refutação dessas previsões, foi-lhes solicitado que as escrevessem no seu guião.

Figura 36 – Esfregar o balão na camisola de lã



²⁹ Ver Pasta D | Apêndice 7 | Planificação 4 – 15 a 17 de maio de 2017 – Anexo 2.

O objetivo da experiência passou por demonstrar aos alunos que as partículas do balão adquirem movimento e passam a ser capazes de atrair corpos leves.

Figura 37 – Aproximação do balão ao papel crepe e ao açúcar



Após a realização da atividade, discutiram-se as respostas dos alunos e as conclusões: *ao esfregar o balão na camisola, este ficou carregado de eletricidade estática e, por isso, atraiu alguns materiais como o papel e o açúcar. Alongou-se a experiência utilizando ainda a fricção sobre o balão, mas desta feita solicitando aos alunos que tentassem atrair o cabelo de um colega aproximando o balão das pontas do cabelo, para demonstrar um dos efeitos mais comumente observados da eletricidade estática (figura 38).*

Figura 38 – Aproximação do balão friccionado ao cabelo



Para finalizar esta atividade, foi entregue a cada aluno um balão transparente e vários círculos de papel fino. Com a ajuda de um lápis, os alunos colocaram os círculos de papel dentro do balão, encheram de ar e deram um nó. Posteriormente, pediu-se-lhes que esfregassem o balão com a mão até que as bolas se colassem nas paredes interiores do balão (figura 39).

Figura 39 – Experiência: balão colorido por fricção

A turma demonstrou bastante fascínio com os resultados destas simples experiências em torno da eletricidade por fricção, o que vem reforçar a teoria de que o ensino experimental não tem que ser algo complexo e poderá ser realizado através de materiais do cotidiano. Aliás, foi precisamente esta ligação com o cotidiano e com as vivências exteriores dos alunos que julgamos ter suscitado o interesse e fascínio dos alunos e, por conseguinte, funcionou como fator essencial para a interiorização de conhecimento científico prático e importante no contexto social da turma.

- **Circuito elétrico**

Dando continuidade ao tema da eletricidade, a experiência seguinte teve como propósito levar os alunos a descobrir como fazer acender uma lâmpada recorrendo a um circuito elétrico fechado³⁰. Os materiais disponibilizados foram, uma vez mais, materiais que pudessem ser facilmente manipulados pelos alunos.

Num primeiro momento, fomentou-se uma discussão em grande grupo com o intuito de apurar quais os conhecimentos prévios que os alunos já detinham sobre o tema e, desta forma procurar elucidá-los nas questões mais científicas. Neste âmbito, após a discussão, explicou-se que um circuito elétrico possui, pelo menos, uma fonte, um recetor e sistemas de ligação que, quando se encontram conectados de forma correta, asseguram a passagem da corrente elétrica da fonte para o recetor, criando assim um circuito elétrico (Silva *et al.*, 2018). Posto isto, foram discutidas as normas gerais de segurança apresentadas no manual, salientando aos alunos que a eletricidade, apesar de vital, poderá ser também letal, pelo que o seu manuseamento deve ser sempre cuidadoso e responsável.

³⁰ Ver Pasta D | Apêndice 7 | Planificação 5 – 22 a 24 de maio de 2017.

A experiência propriamente dita teve início quando se solicitou a um aluno que tentasse montar um circuito fechado, ao mesmo tempo que os restantes alunos registavam as suas previsões sobre a possibilidade de a lâmpada acender. Todos os alunos se mostraram convictos de que a lâmpada acenderia, todavia, não deixaram de ficar maravilhados quando, ao completarem corretamente o circuito, a lâmpada se acendia (figura 40).

Figura 40 – Montagem de um circuito fechado



Após a introdução do circuito elétrico fechado, procedeu-se a outra experiência relacionada que consistia na observação e verificação dos materiais que são bons condutores de corrente elétrica. Primeiro, orientou-se uma discussão com os alunos sobre o que seria uma corrente elétrica. No decorrer da discussão e após várias contribuições assertivas de alguns alunos, passou-se a explicar que a corrente elétrica consiste na movimentação contínua das cargas elétricas, exatamente o oposto do que se verificou anteriormente com a eletricidade estática. Foi possível notar que não só as explicações, como as correlações entre as próprias experiências e conceitos científicos contribuíram para que os alunos não só interiorizassem estes novos conhecimentos, mas mais importante: que os compreendessem verdadeiramente.

Para verificar quais os materiais que são bons condutores de corrente elétrica, solicitou-se aos alunos que introduzissem num circuito aberto um objeto aleatório disponível na sala de aula, como por exemplo: lápis, régua de plástico, borracha, moeda, entre outros. Os alunos deveriam apontar as suas previsões no guião presente no manual

e, no fim da atividade, as conclusões a que chegaram³¹.

Figura 41 – Verificação de bons e maus condutores de corrente elétrica



À semelhança da experiência anterior, verificou-se que os alunos se mostraram empenhados, participativos, curiosos e sobretudo surpreendidos com o que observavam, reações essas ilustradas na figura 41. Foi o caso do lápis (grafite), todos pensavam que não era bom condutor elétrico, no entanto, concluíram o contrário. Esta poderá ser uma das mais-valias do ensino experimental das ciências: a capacidade de construir nos alunos um caráter observador baseado numa postura reflexiva, inquisidora e adaptável. Novamente foi possível perceber que tudo o que é manipulável não só é mais estimulante e motivador, como se traduz numa aprendizagem mais significativa para os alunos.

- **O ar**

Passando de um tema vital para outro, decidiu-se realizar experiências com o ar³². Neste caso, o objetivo principal da atividade passou por instruir os alunos sobre as propriedades do ar, lembrando que o ar não se vê, mas ocupa espaço e tem peso. Por outro lado, foi também crucial fazê-los entender que o ar exerce uma força sobre a superfície dos corpos chamada pressão atmosférica. O ar é um elemento que integra plenamente o ambiente que nos rodeia e do qual dependemos para sobreviver, pelo que se considerou ser interessante e frutífero abordar este ponto através de experiências que demonstrassem a sua importância e utilidade.

Assim, utilizando dois recipientes de vidro, colocou-se uma vela em cada um

³¹ Ver Pasta D | Apêndice 7 | Planificação 5 – 22 a 24 de maio de 2017 – Anexo 3.

³² Ver Pasta D | Apêndice 7 | Planificação 7 – 5 a 7 de junho de 2017.

deles, vertendo um pouco de água com corante para o interior dos recipientes. Em seguida, acendeu-se as duas velas e questionou-se os alunos sobre qual seria o efeito que se obteria ao colocar um copo de vidro sobre uma das velas, deixando a outra a descoberto. Os alunos registraram as suas previsões, notando-se nas suas expressões muita perplexidade e curiosidade (figura 42).

Figura 42 – Experiências com o ar



Após terem notado que a chama da vela, sobre a qual se tinha colocado o copo se extinguiu e o nível da água subiu, fomentou-se uma discussão com os alunos sobre os resultados, que lhes permitiu refletir sobre o que tinham acabado de experienciar. Muitos dos alunos conseguiram identificar a falta de oxigénio no copo como a causa da extinção da chama, mas a maioria ficou fascinada quando se lhes explicou que o nível da água subiu porque o ar ocupou o espaço ocupado pelo oxigénio gasto.

Dando seguimento a esta temática, solicitou-se a um aluno que segurasse um copo de água e o tapasse com um quadrado de cartolina, ao mesmo tempo que se questionava a turma sobre qual seria o efeito obtido caso o aluno invertesse o copo e retirasse a mão da cartolina. Os alunos registraram as suas previsões, mostrando-se muitos deles convictos de que a cartolina não iria suportar o peso da água. Assim, quando o aluno virou o copo e retirou a mão da cartolina, a surpresa foi geral e todos demonstraram muita curiosidade para saber o porquê da água se manter no copo. Passou-se, então, a explicar que isto acontece devido à pressão atmosférica exercida por baixo da cartolina, que é maior do que o peso da água no interior do copo.

Esta experiência foi um exemplo sublimar da importância de realizar experiências com os alunos, na medida em que eles puderam compreender o que é a pressão atmosférica, os seus efeitos e consequências de uma forma significativa, algo que seria

muito mais difícil de conseguir através de uma mera exposição conceitual. A pressão atmosférica é um fenómeno invisível, pelo que esta simples experiência permitiu demonstrar com clareza algo que de outra forma seria um tanto ou quanto confuso para os alunos.

6.3.4. Outras atividades de aprendizagem

6.3.4.1. Análise e dramatização de poemas

No âmbito da área curricular de Português, decidiu-se aqui explicar a atividade de leitura³³, análise e interpretação dos poemas “Formiguinha descalça” de Matilde Rosa Araújo, in *Mistérios* e “Formigas” de Luísa Ducla Soares, in *A gata Tareca e outros poemas levados de breca*, ambos presentes no manual.

Num primeiro momento realizou-se uma leitura expressiva, seguida pela leitura individual e silenciosa pelos alunos com intuito de identificar o vocabulário desconhecido e de o integrar no *Diário de um descobridor de palavras* (figura 43). Posto isto, realizou-se uma leitura em grande grupo, durante a qual se solicitou ao grupo de alunos de cada fila que lesse os poemas de forma diversificada, ou seja, a cantar, em rap, a pregar e a gaguejar, como forma de introduzir uma dinâmica diferente à leitura de poemas que incentivasse a criatividade destes alunos.

Figura 43 – Diário de um descobridor de palavras



Diário de um descobridor de palavras			
PALAVRA	TENTO ADIVINHAR O QUE QUER DIZER	PROCURO NO DÍCIONÁRIO O QUE QUER DIZER	USO-A NUMA FRASE

Para casa, propôs-se aos alunos que escolhessem um dos poemas e o memorizassem com intuito de o apresentarem no dia seguinte para a turma, mencionando que seriam avaliados na sua forma de apresentação. Importa salientar que a forma de representar foi deixada totalmente ao critério dos alunos, isto é, cada aluno foi livre de

³³ Ver Pasta D | Apêndice 7 | Planificação 5 – 22 a 24 de maio de 2017.

decidir a expressão corporal e entoação que considerassem adequadas para desenvolverem a dramatização do seu poema. Esta intencionalidade pedagógica, revelou-se uma importante estratégia para criar um ambiente propício à liberdade de expressão, de imaginação e criatividade e, por outro lado, permitiu que os alunos desempenhassem um papel mais ativo na construção dos seus conhecimentos.

No momento da dramatização observou-se que o poema “Formigas” de Luísa Ducla Soares foi o predileto da maioria dos alunos (figura 44). Verificou-se, igualmente, uma grande variedade de representações que foram desde o rap, o canto, o choro à imitação através de gestos, sons, passando pelos movimentos ligados à sequência dos atos. Estes foram momentos, durante os quais se evidenciou nos alunos uma predisposição para aprender de maneira ativa e, como tal, mais significativa.

Nesta atividade, colocou-se em prática a expressão dramática, com a grande finalidade de favorecer o desenvolvimento do aluno de forma lúdica, permitindo uma aprendizagem integral (cognitiva, afetiva, sensorial, motora e estética) (Landier, 1999, citado por França, 2014). Tratou-se, assim, de uma oportunidade singular de desenvolvimento e de incentivo à expressividade e à criatividade dos alunos.

Figura 44 – Dramatização do poema "Formigas"



Esta atividade de dramatização resultou num maior envolvimento e motivação para a aprendizagem, que nasceu do entusiasmo natural dos alunos pela atividade e do facto de partir dos seus interesses. Por outro lado, contribuiu para a melhoria da capacidade de expressão, não só pela adequação por parte dos alunos de uma panóplia de modos de expressão, como também pela oportunidade de partilhar o seu trabalho com os restantes colegas. Da mesma forma, a liberdade de escolherem os meios de representação fomentou a sua capacidade criativa, o que, por seu turno, “lhes permite

sentir que podem escolher e dirigir a sua própria aprendizagem” (França, 2014, p.79).

Denotou-se que, mesmo após alguma hesitação inicial face à apresentação, os alunos realmente se sentiram à vontade, empenhados e entusiasmados com esta atividade, principalmente devido à liberdade de ação e escolha que lhes foi concedida. Esta atividade permitiu assim inferir que a expressão dramática é um dos caminhos mais valiosos e completos da educação (Sousa, 2003) e que é, de facto, urgente valorizar a expressão artística pela sua importância educativa e pelas propriedades intrínsecas das experiências pessoais e sociais que proporcionam. Sem dúvida que a expressão dramática proporciona a aquisição de novas experiências, enriquece as capacidades de decisão e escolha dos alunos e oferece, ainda, diferentes formas expressivas de exploração de conteúdos que podem ser integrados transversalmente com outras disciplinas do currículo.

A avaliação desta atividade passou pela verificação da capacidade de memorização e do domínio da voz (dicção, articulação, projeção e colocação), sendo estes critérios registados numa grelha de avaliação criada para o efeito³⁴. A turma mostrou-se muito animada com este processo de auto e heteroavaliação, o que reforça também a importância da avaliação como um dos elementos inerentes ao processo de ensino-aprendizagem.

6.3.4.2. Desafios matemáticos

Para a Área curricular de Matemática, salienta-se a realização de desafios matemáticos (figura 45) tendo por base o trabalho cooperativo³⁵. Neste caso em concreto, o objetivo passou por dividir a turma em grupos de dois elementos, tendo em consideração as suas competências, com intuito de resolver variados desafios matemáticos de maneira colaborativa. Como referem Bessa e Fontaine (2002), a colaboração entre pares é uma estratégia que se engloba no quadro da aprendizagem cooperativa e que permite que alunos com o mesmo nível de competências trabalhem em conjunto, aumentando o seu nível de mestria na realização das tarefas, ao mesmo tempo que os torna capazes de desenvolver soluções que dificilmente conseguiriam

³⁴ Ver Pasta D | Apêndice 7 | Planificação 5 – 22 a 24 de maio de 2017 – Anexo 4.

³⁵ Ver Pasta D | Apêndice 7 | Planificação 7 – 5 a 7 de junho de 2017.

atingir sozinhos.

Os desafios englobaram um conjunto de problemas de várias naturezas³⁶, que os alunos deveriam resolver com a maior brevidade e da forma mais correta possível. Para tal, foram distribuídos cartões correspondentes a cada desafio pelos pares, bem como pequenas bandeiras de Portugal para que o par que terminasse primeiro erguesse a bandeira para assinalar o término do desafio.

Figura 45 – Realização de desafios matemáticos



Após a distribuição das bandeiras e sendo a bandeira de Portugal um símbolo da nossa pátria, cantou-se, antes de mais, o Hino Nacional (figura 46).

Figura 46 – Turma 4.º N a cantar o Hino Nacional



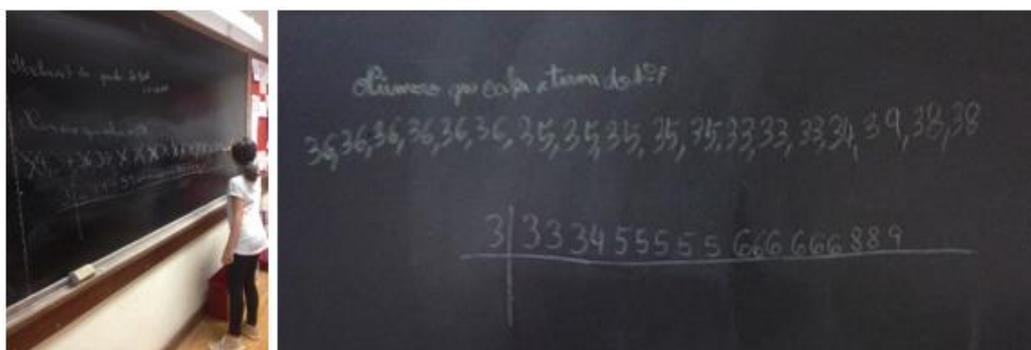
Após este momento, explicou-se à turma que cada desafio realizado corretamente e no tempo estipulado concedia o direito, ao par vencedor, de colocar os seus nomes numa tabela de classificação criada para cada desafio, que seria posteriormente colocada no placar da sala. É de salientar que, apesar da estratégia de utilizar as bandeiras ter sido

³⁶ Ver Pasta D | Apêndice 7 | Planificação 7 – 5 a 7 de junho de 2017 – Anexo 11.

boa para estimular o empenho dos alunos, quando dois pares acabaram ao mesmo tempo, este sistema provocou uma certa confusão, sobretudo no primeiro desafio. Para resolver o problema, corrigiram-se as regras dos desafios e estabeleceu-se que o primeiro classificado seria o par que tivesse não só terminado primeiro, mas que apresentasse o desafio correto e mais completo. Após este ligeiro ajuste das regras, os seguintes desafios correram melhor, notando-se também um maior grau de maturidade nos grupos, que se mostraram mais compreensíveis, tanto que eles próprios já indicavam qual o grupo que levantou primeiro a bandeira. Este tipo de comportamentos reforçou a observação inicialmente feita de que esta é uma turma que apresenta um bom desenvolvimento sociomoral.

Um dos desafios que mais cativou a atenção dos alunos estava associado à recolha e tratamento de dados. Neste desafio pediu-se a dois alunos (os primeiros classificados do desafio anterior) para inquirirem os colegas da turma do 4.º F acerca do número que calçam. Os alunos recolheram os dados e apresentaram à turma a amostra, que foi trabalhada em grande grupo através da construção de um gráfico de caule e folhas com os respetivos dados (figura 47). Quando finalizaram o gráfico, questionou-se os alunos sobre quais as conclusões que poderiam ser inferidas da análise do mesmo, gerando-se uma discussão profícua. Após a troca de opiniões e discussão de resultados, os alunos afirmaram que da análise do gráfico é possível ver a moda, calcular a mediana, os extremos e a amplitude de um conjunto de dados. Este foi um momento durante o qual a turma se demonstrou entusiasmada, e onde se concedeu o espaço necessário para que fossem os próprios alunos a construir a sua aprendizagem, fazendo comparações entre si e discutindo possíveis resultados.

Figura 47 – Recolha e tratamento de dados



Ainda no âmbito da Matemática, importa destacar uma das atividades âncora, à qual se recorreu com frequência ao longo da Prática Pedagógica. Note-se aqui que este tipo de atividades permite assegurar a continuidade do processo de aprendizagem, evitando a interrupção da ação didática. Segundo Morgado 2001, o professor deverá disponibilizar tarefas complementares por forma a minimizar os “tempos mortos” que, preferencialmente, permitam uma maior autonomia dos alunos (p.57).

Na semana em que foi abordado o metro quadrado, uma aluna sugeriu representar a bandeira de Portugal no metro quadrado, utilizando 100 quadrados de 1 dm de lado, pintando-os e colando-os em filas de 10 num papel de cenário (figura 48). Esta atividade atraiu a atenção dos restantes alunos, que também quiseram participar neste projeto, criando-se, assim, uma atividade que foi pensada e concretizada pelos próprios alunos. Contudo, devido às naturais limitações temporais, esta atividade assumiu o papel de atividade âncora, passando a ser realizada após a conclusão das tarefas estipuladas para cada aula. Os alunos trabalhavam de forma independente neste projeto, que lhes permitiu desenvolver as suas competências em vários âmbitos, seja a estimular a sua autonomia, a sua compreensão de conceitos matemáticos inerentes ou mesmo ao desenvolvimento da criatividade e expressão plástica.

Figura 48 – A bandeira de Portugal representada no metro quadrado



6.3.4.3. Cenário interdisciplinar de aprendizagem

Um dos objetivos desta Prática passou por criar elos de ligação entre Estudo do Meio, Português e Matemática, pelo que se procurou desenvolver atividades que fomentassem a interdisciplinaridade e a sequência didática, mantendo sempre presente

que as situações de aprendizagem não ocorrem ao acaso, daí que cada situação corresponda a uma fase no quadro de uma progressão (Perrenoud, 2000).

Como referem Cohen & Fradique (2018), a interdisciplinaridade pressupõe uma interação entre as disciplinas, que mantêm as suas características específicas, numa troca mútua e recíproca dos respetivos conhecimentos e pontos de vista. Para aqueles autores, esta articulação entre áreas permite uma maior efetividade e significância das aprendizagens.

O ponto de partida deste cenário interdisciplinar e ativo de aprendizagem passou pela leitura e interpretação de uma receita culinária³⁷. Aproveitando-se o facto de já terem sido trabalhados vários tipos de texto na Área de Português como o informativo, o instrucional, o poético, o narrativo, banda desenhada, iniciou-se a atividade com um diálogo sobre as características do texto instrucional, no âmbito do qual se insere a receita de culinária. No decorrer da discussão, surgiu a ideia de se confeccionar um bolo na sala de aula, algo que suscitou imediatamente o interesse de toda a turma (quadro 17).

Quadro 17 – Excerto do diário de bordo de 06/06/2017

Durante o diálogo que se estabeleceu uma aluna questionou: “- Professora Carla será que podíamos fazer um bolo na sala?” (KS). Esta sugestão despertou imediatamente o interesse dos colegas e gerou-se uma onda de excitação perante a possibilidade de trazerem para a sala de aula uma experiência tipicamente familiar e realizada em casa.

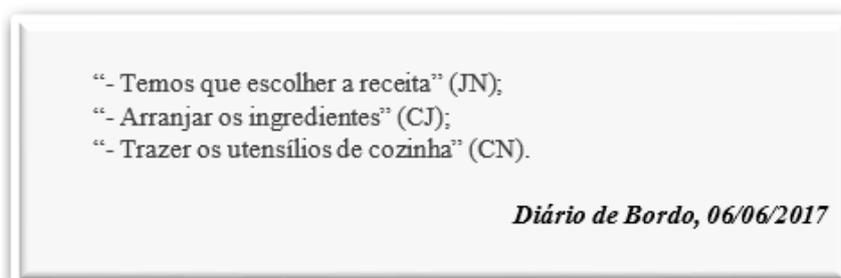
Diário de Bordo, 06/06/2017

Tendo em consideração a importância de orientar o processo de ensino-aprendizagem de forma flexível e baseada nos interesses manifestados pelos alunos, decidiu-se que esta seria uma atividade que poderia de facto despoletar uma aprendizagem significativa e interdisciplinar, pelo que se optou por dar continuidade a esta ideia questionando os alunos sobre o que seria necessário para concretizar a sua proposta de atividade, tendo os alunos respondido de forma assertiva, conforme se pode verificar no quadro 18. Neste sentido, sugeriu-se aos alunos que realizassem uma pesquisa sobre possíveis receitas, de preferência a mais saudável e equilibrada, durante a próxima

³⁷ Ver Pasta D | Apêndice 7 | Planificação 7 – 5 a 7 de junho de 2017 – Anexo 8.

aula de TIC, fomentando assim não só a sequência didática, mas também uma boa utilização dos recursos tecnológicos disponíveis.

Quadro 18 – Excerto do diário de bordo de 06/06/2017



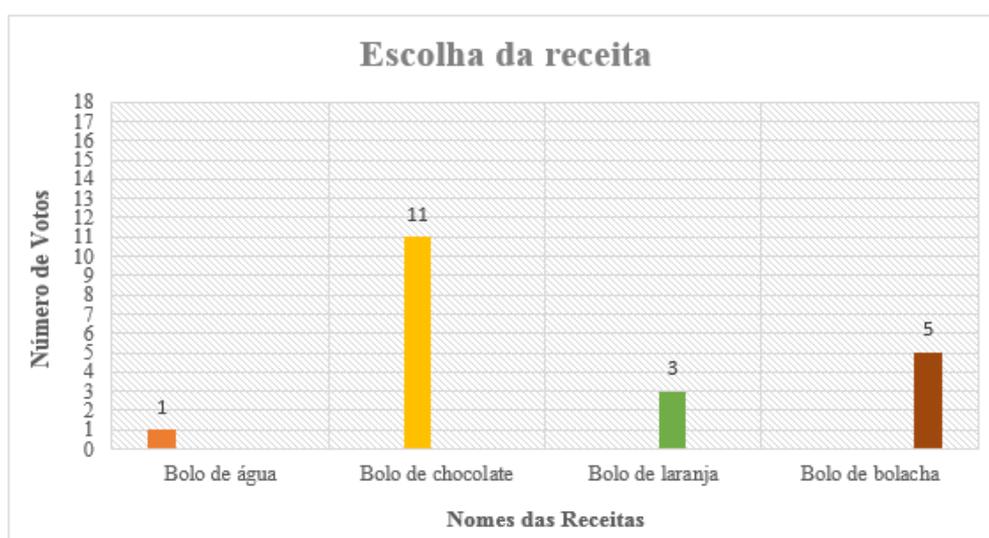
Durante a aula seguinte³⁸, realizou-se a análise e tratamento das receitas pesquisadas pela turma, aproveitando o momento para fazer revisões de preparação para a ficha de avaliação sumativa de matemática. Pediu-se, portanto, a um aluno para registrar no quadro o nome das receitas pesquisadas por todos os colegas, enquanto se distribuiu pelos alunos uma tabela de frequência absoluta e um gráfico, para serem preenchidos em grande grupo, com o objetivo de determinar a receita a ser confeccionada pelos próprios alunos (conforme quadro 19 e gráfico 5).

Quadro 19 – Tabela de frequência absoluta

Exemplos de Possíveis Receitas	Contagem	Frequência Absoluta
<i>Bolo de água</i>		1
<i>Bolo de chocolate</i>	### ##	11
<i>Bolo de laranja</i>	###	3
<i>Bolo de bolacha</i>	###	5

Depois da análise dos dados da tabela, os alunos preencheram o gráfico de barras, determinando qual a receita mais votada, ou seja, qual era a preferência dos alunos desta turma, que revelou ser o bolo de chocolate.

³⁸ Ver Pasta D | Apêndice 7 | Planificação 8 – 12 e 13 de junho de 2017.

Gráfico 5 – Escolha de receita a confeccionar

Posteriormente, fez-se o levantamento dos ingredientes necessários para a confeção do bolo, organizando-se seguidamente um grupo de alunos para se deslocar à cozinha da escola com a intenção de verificar quais os ingredientes/utensílios que aí existiam e que pudessem ser utilizados na confeção da receita. Considera-se que este envolvimento dos alunos em todo o processo é um ponto positivo, que contribuiu largamente para que a turma se mantivesse motivada e empenhada em concretizar o seu projeto até ao fim.

No dia seguinte, afixou-se no quadro um cartaz com a receita do bolo de chocolate e procedeu-se à sua leitura e interpretação através de um diálogo em grande grupo. No decorrer do debate gerado em torno dos ingredientes, orientou-se a discussão no sentido de fazer uma articulação com alguns dos conhecimentos adquiridos previamente na Área de Estudo do Meio, designadamente para visitar a abordagem aos produtos extraídos no setor primário que são consumidos após serem colhidos, como o limão e os ovos, e aqueles que são transformados, como o açúcar e a manteiga, interligando com as principais atividades económicas locais.

No seguimento desta discussão, apresentou-se um vídeo³⁹ à turma no qual se explana o processo de extração da cana-de-açúcar e a produção dos seus derivados, evidenciando uma das atividades económicas do concelho e da ilha, sendo visível a passagem pelos setores primário (extração), secundário (transformação) e terciário (venda

³⁹ Ver Pasta D | Apêndice 7 | Atividade económica local - cana-de-açúcar

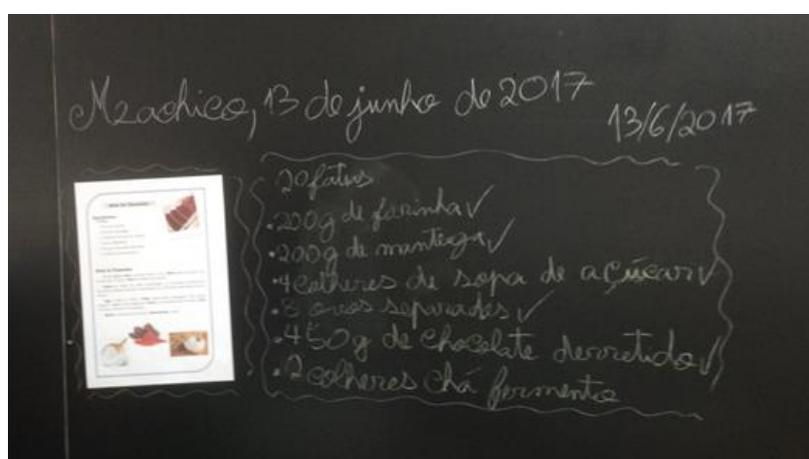
do produto) (figura 49). Salienta-se, do mesmo modo, que as imagens e os vídeos exibidos capturam vivências do quotidiano muito comuns na freguesia de Machico, pelo que são uma realidade próxima dos alunos.

Figura 49 – Visualização de uma atividade económica local (cana-de-açúcar)



Após este momento de contextualização socioeconómica que partiu da discussão dos ingredientes da receita, passou-se à confeção do bolo. Inicialmente chamou-se a atenção dos alunos para o facto de a receita dar apenas para 10 fatias, para que os alunos tentassem encontrar uma forma de maximizar a receita para que todos tivessem a oportunidade de provar uma fatia de bolo. Os alunos deduziram de imediato que seria necessário multiplicar a receita consoante o número de elementos da turma, pelo que procederam às respetivas conversões de medidas de massa e duplicação das quantidades, estando subjacentes importantes conteúdos de matemática (figura 50).

Figura 50 – Receita de bolo de chocolate



Atendendo à necessária flexibilização do ambiente educativo, organizaram-se e dispuseram-se as mesas de forma a formar um quadrado compacto que permitisse que todos os alunos pudessem participar ativamente em todo o processo, conforme figura 51. Do mesmo modo, listou-se um conjunto de papéis a serem desempenhados pelos alunos, como por exemplo o responsável: pela leitura do modo de preparar a receita; pela pesagem dos ingredientes; pelo preparado; pela limpeza do mesão; para mexer o preparado; para separar claras das gemas; para bater as claras em castelo; pelo barramento da manteiga no papel vegetal; entre outros. É de salientar que os alunos tiveram a oportunidade de escolher um dos papéis acima referidos, de acordo com as suas habilidades e preferências. Toda a turma desempenhou um papel ativo e ao longo da confeção houve troca de papéis.

Figura 51 – Diferentes papéis desempenhados pelos alunos



Todos os alunos demonstraram empenho e disponibilidade para participar e desempenhar os vários papéis propostos, tanto que durante o lanche que sucedeu a confeção do bolo todos se mostraram satisfeitos tanto com o seu próprio desempenho, como com o dos seus colegas, evidenciando um nível de cooperação, interajuda e camaradagem muito positivo. É de notar que as experiências de aprendizagem vividas através desta atividade proporcionaram precisamente o desenvolvimento de componentes tão importantes como: a autonomia, a autoconfiança, a linguagem, a leitura, a escrita e a relação com os outros.

Considera-se que as estratégias utilizadas no decorrer desta atividade, desde a apresentação do vídeo, da utilização dos cartazes, dos materiais manipuláveis, como a

balança analógica e utensílios de cozinha, e dos produtos comestíveis, como farinha, o chocolate, o açúcar, os ovos, entre outros, facilitaram as aquisições metacognitivas dos alunos e potenciaram o entusiasmo e a motivação, que são características que elevam a qualidade da aprendizagem. Além disso, foi possível articular conteúdos das várias Áreas curriculares, proporcionando aos alunos aprendizagens autênticas e significativas, transportando-as para o contexto real.

6.3.5. Projeto com a comunidade educativa

No âmbito de uma ação educativa que se quer inclusiva, é particularmente importante não descurar o papel que a comunidade educativa desempenha para a formação dos alunos. Na linha de pensamento de Manta (2015), a participação da comunidade educativa fomenta um ambiente de bem-estar, que se revela propício para a construção de aprendizagens significativas.

Deste modo, torna-se essencial desenvolver projetos que permitam uma participação ativa de toda a comunidade educativa no processo educativo e esse foi também um dos objetivos desta Prática II. Como tal, no início do ano letivo 2016-2017, a EB1/PE Eng.º Luís Santos Costa delineou um conjunto de atividades a serem realizadas, expostas no PAA da escola, pelo que após uma conversa com a diretora da escola ficou acordado que a intervenção com a comunidade não passaria pela construção de um projeto de raiz, mas sim pela participação e colaboração no quadro de um projeto já estipulado pela escola. Assim, em coordenação com as colegas estagiárias das turmas do 3.º F, 3.º P, 4.º J e 4.º F, optou-se pelo projeto “Feira do Livro e Festa da Família - Banda Desenhada: Histórias (en)quadradas”. A escolha deste projeto prendeu-se sobretudo com os objetivos constantes do PAA, nomeadamente: i) “valorizar o papel da família no meio escolar”; ii) “dinamizar o gosto pela leitura”; iii) “promover a participação de grupos/Associações Culturais e Recreativas” (EB1/PE Eng.º Luís Santos Costa 2016-2017, p.9), que se considerou serem objetivos globais e abrangentes, mas, sobretudo, que iam ao encontro daquilo que se prevê que seja uma boa interação entre escola e comunidade educativa.

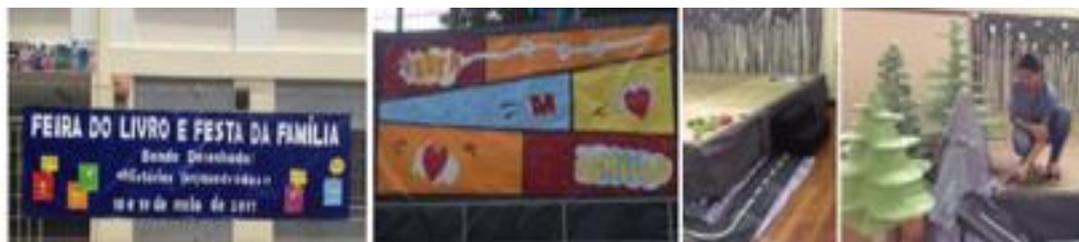
A intervenção propriamente dita desenrolou-se em várias fases e com funções distintas. Num primeiro momento, assistiu-se a várias reuniões durante as quais ficaram

estabelecidas as tarefas a serem desempenhadas por toda a comunidade escolar desde o dia 5 de maio até ao dia 19 de maio, dia do grande evento⁴⁰. Durante este período, e em concordância com a intervenção, foram realizadas diversas atividades com os alunos, designadamente a criação individual de uma banda desenhada cujo tema ficou ao critério de cada turma e a criação de objetos a serem comercializados com o intuito de angariar fundos para a escola. Além disso, foram criadas diversas mensagens sobre a família e a amizade para serem expostas nos corredores da escola.

Importa referir que os pais se envolveram em todo este projeto de variadas formas, fosse a acompanhar os seus filhos na aquisição de materiais reutilizáveis para a construção dos objetos em sala de aula, a construir os seus próprios objetos em contexto familiar ou mesmo a contribuir com bens de consumo para serem vendidos nas barracas de comes e bebes. Esta participação dos pais/EE deve sempre ser incentivada, pois como se evidencia no Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de janeiro⁴¹, os pais/famílias têm o direito de colaborar no processo educativo, partilhando a responsabilidade pela aprendizagem dos alunos. Marques (1999) acrescenta, neste sentido, que: “quando as famílias participam na vida das escolas, quando os pais acompanham e ajudam o trabalho dos filhos, estes têm melhores resultados (...)” (p.9).

Por se tratar de uma atividade de intervenção com a comunidade educativa, tivemos um papel ativo na organização do evento, contribuindo não só através da nossa orientação pedagógica com os alunos, como também com a catalogação dos livros a serem vendidos na feira do livro, a decoração dos diversos espaços (figura 52) onde iria decorrer a festa e ainda pela colaboração nas barracas de venda de livros e materiais diversos e de comes e bebes.

Figura 52 – Decoração de espaços



⁴⁰ Ver Pasta D | Apêndice 8 | Mapa geral de funções.

⁴¹ Este decreto diz respeito à sétima alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário e altera o regime jurídico da formação contínua de professores.

Os alunos tiveram a oportunidade de trabalhar nas suas contribuições para este projeto após o término das atividades programadas durante as aulas. Deste modo, através do diálogo com os alunos, decidiu-se que a turma do 4.º N iria contribuir através da elaboração de tranças para o cabelo e chaveiros elaborados em folha EVA (figura 53), com o intuito de serem colocados à venda nas barracas de vendas de materiais diversos.

Figura 53 – Elaboração de tranças para o cabelo e chaveiros



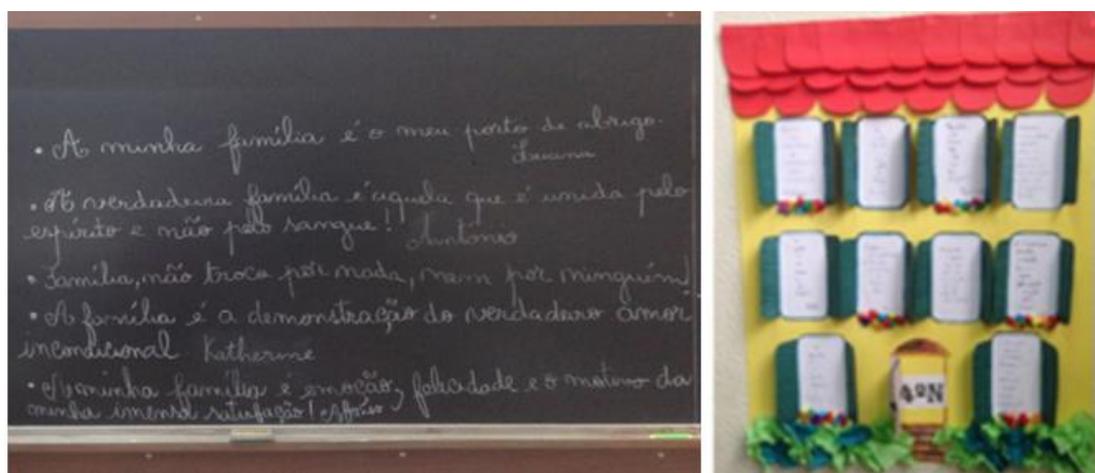
Os alunos demonstraram-se muito empenhados e motivados para participar neste projeto, sendo estas atividades vistas como um momento de descontração após a “rotina” do dia de aulas. Em paralelo, é importante notar que estas pequenas atividades manuais e artísticas permitiram desenvolver a expressão plástica.

Para além disso, solicitou-se aos alunos que elaborassem, em conjunto com os pais/EE e em contexto familiar, materiais personalizados que pudessem ser posteriormente vendidos no dia do evento. Aqui optou-se por dar liberdade aos alunos e pais para que pudessem explorar a sua criatividade em conjunto, contando apenas que o produto final não comportasse custos elevados e que tivesse alguma utilidade. Assim, os alunos apresentaram uma panóplia de objetos criativos que foram desde marcadores de livros, a lápis personalizados, chaveiros, panos, entre outros, ilustrados na figura 54.

Para calcular o preço de custo dos objetos, os alunos fizeram uma estimativa das quantidades de material gasto em cada objeto, ou seja, resolveram a situação problemática que se põe, por exemplo, com a questão: se um metro de papel EVA custou 1€, quanto custará 30 centímetros de papel EVA? Após terem respondido a esta questão, os alunos

Figura 56 – Bandas desenhadas expostas no segmento "Histórias (en)quadradas"

Outra parte integrante deste projeto versou sobre a escrita de frases sobre a família, tarefa que deveria ser realizada pelos alunos em conjunto com os pais/EE. Após todos os alunos terem as suas frases completas, aproveitou-se alguns momentos livres na sala de aula para proceder a algumas alterações que fossem necessárias, particularmente devido à natural repetição de ideias (figura 57). De um modo geral, os alunos acolheram bem esta atividade e foi possível constatar que o envolvimento da família funciona como um verdadeiro estímulo para o entusiasmo, empenho e criatividade dos alunos.

Figura 57 – Frases alusivas à família

A intervenção com a comunidade educativa baseada no projeto denominado “Feira do Livro e Festa da Família” revelou ser um momento de enorme aprendizagem e sucesso. Um dos principais fatores positivos e enriquecedores da atividade foi o facto de todas as turmas quererem participar, construindo objetos na escola ou em casa, em conjunto com os pais, que no dia do grande evento foram comercializados para benefício da escola. Esta iniciativa fomentou nos alunos um certo sentido de pertença e de contribuição para a escola, um sentimento que se torna deveras importante para que os alunos estejam motivados para a aprendizagem, num ambiente que a estimula e

desenvolve. Sem dúvida que a EB1/PE Eng.º Luís Santos Costa encarna o conceito da escola almejada por Alarcão (2010), isto é, uma “escola comunidade, dotada de pensamento e vida próprios, contextualizada na cultural local e integrada no contexto nacional e global mais abrangente”, que concebe, projeta, atua e reflete no quadro de uma ambição estratégica definida (p.89).

6.3.6. Avaliação global da turma do 4.º N

Fernandes (2011) considera mesmo que para ter significado, a avaliação deve estar fortemente articulada com a aprendizagem e o ensino. Não só Fernandes (2011), como também Silva e Lopes (2015) fazem uso da expressão “avaliação para a aprendizagem” de forma a demonstrar o caráter pedagógico e didático da avaliação e a distanciá-la de uma visão redutora associada à “avaliação das aprendizagens”.

No que diz respeito à avaliação da turma do 4.º N, optou-se maioritariamente pela modalidade formativa, coerente com os objetivos das atividades. A observação foi o instrumento privilegiado pois, como alude Estrela (2008), para que o professor possa intervir no real, precisa de saber observar, de modo a exercer a sua ação ajustada às necessidades verificadas. Esta opção seguiu a lógica adotada na prática anterior, isto é, devido ao tempo limitado da intervenção pedagógica, a avaliação formativa foi a modalidade que melhor se adequou para acompanhar a evolução dos alunos, não se excluindo, naturalmente, aspetos de avaliação sumativa. Através de diálogos frequentes com os alunos foi possível acompanhar a sua evolução, ao passo que a paralela elaboração de questões relativas aos conteúdos permitiu diagnosticar os conhecimentos realmente adquiridos. Esta abordagem permitiu que se constituísse um ambiente propício à partilha de ideias e colocação de questões, sendo muitas vezes os próprios alunos que tomavam a iniciativa de iniciar um diálogo sobre alguma questão que não tivessem compreendido ou que gostariam de aprofundar.

Por forma a melhor organizar os elementos recolhidos através da observação direta, dos registos em grelhas, diários de bordo e alguns trabalhos dos alunos, organizou-

se a avaliação global dos alunos numa tabela descritiva, compartimentada segundo os domínios de conteúdos dos programas de cada Área disciplinar⁴².

Assim, foi possível notar que, não obstante os distintos ritmos de aprendizagem, esta é uma turma relativamente homogénea, muito empenhada e com acentuada inclinação para a autossuperação. Neste sentido, os alunos tenderam a demonstrar uma certa evolução nas várias Áreas curriculares.

Na Área de Português, notou-se um desenvolvimento positivo da escrita criativa, embora um ou outro aluno tenha evidenciado mais dificuldades. No que concerne à leitura, grande parte da turma lê com clareza e expressividade, de forma audível, a um ritmo adequado e respeitando a pontuação. Em relação aos conteúdos gramaticais observados, no geral, a turma encontra-se a um bom nível, com alguns alunos a exibirem certas dificuldades nos tempos verbais.

Na Área da Matemática, a turma apresenta grande facilidade na recolha, organização e tratamento de dados. Por outro lado, têm maiores dificuldades na resolução de problemas envolvendo números naturais e as quatro operações, mas exibem maior competência na resolução de problemas relacionados com medidas de diferentes grandezas.

Pelas características sociocognitivas destes alunos, notou-se que estes exibiam melhores resultados e maior empenho na Área de Estudo do Meio e esta foi, precisamente, a observação que permitiu consolidar a direção do Projeto de investigação-ação no sentido do ensino experimental. Os alunos mostraram-se sempre muito motivados e implicados no decorrer das experiências e constatou-se que compreenderam e interiorizaram com alguma facilidade os conceitos e conteúdos teóricos subjacentes.

De um modo geral, os alunos desta turma são curiosos, autónomos, participativos empenhados, perspicazes, com sentido de responsabilidade, e, como seria de esperar, com distintos ritmos de aprendizagem.

⁴² Ver Pasta D | Apêndice 10 | Avaliação das aprendizagens observadas.

6.3.7. Refletir para evoluir: considerações da Prática II

Tal como Delors *et al.* (1997) referem, a educação básica é “(...) o melhor momento para aprender a aprender” (p.127). Partindo desta premissa, não nos restam dúvidas de que uma das melhores formas de “aprender a aprender” passa pela aprendizagem ativa e cooperativa, pelo desenvolvimento de competências metacognitivas e, sobretudo, pela formação de alunos críticos, reflexivos e autónomos. Neste contexto, considera-se que o ensino experimental das ciências desempenha um papel crucial na medida em que permite fomentar a motivação intrínseca dos alunos, a par com o seu espírito crítico e pensamento científico. Não podemos esquecer, além disso, que o PA preconiza uma educação escolar na qual os alunos constroem e consolidam uma “cultura científica e artística de base humanista” (Martins, *et. al.*, 2017, p.10).

Durante a ação educativa, procurou-se romper com o paradigma tradicional da transmissão, enfatizando a importância de proporcionar aos alunos momentos de descoberta e de construção do seu próprio conhecimento, admitindo-os como agentes ativos da sua aprendizagem. Assim, a intencionalidade pedagógica versou sobretudo sobre o desempenho de um papel de mediação, orientação e organização de ambientes ricos, estimulantes e diversificados, propícios à formação de alunos críticos e reflexivos.

Por se tratar de uma turma bem-comportada, educada e respeitadora das regras da boa convivência social, a maioria das atividades decorreram de forma ordeira. Esta era uma premissa muito importante, principalmente no contexto das atividades experimentais desenvolvidas no quadro do projeto de investigação-ação, que requeriam o manuseamento de materiais frágeis. Relativamente às atividades propriamente ditas, considera-se que terão sido adequadas às capacidades dos alunos, à sua faixa etária e aos seus interesses, pelo seu foco em fenómenos do quotidiano replicados no ambiente da sala de aula. Admite-se, contudo, que esta é uma área que requer uma exploração contínua, aprofundada e abrangente, o que, de facto, não se concretizou. Quer seja pelas limitações temporais e curriculares, ou pelas próprias lacunas na formação dos professores que conduzem à falta de confiança e competências dos mesmos nesta área, a verdade é que o ensino experimental das ciências continua a ser delegado para segundo (ou terceiro, ou quarto...) plano no quadro do processo de ensino-aprendizagem.

Nesta Prática pedagógica, tentou-se colmatar esta discrepância e evidenciar as

potencialidades e mais-valias resultantes de uma abordagem experimental, tendo sido possível verificar que os alunos não só se mostraram mais motivados, fazendo perguntas, previsões e colocando hipóteses, como realmente mostraram um maior interesse em explorar mais a aprendizagem nesta área. É neste contexto que se consente que as atividades realizadas não terão sido suficientes para colmatar totalmente o problema identificado, simplesmente porque poderiam ter sido mais diversificadas e mais recorrentes. Não obstante, é para isso que se reflete: para evoluir e melhor adequar a prática. Além disso, uma pequena contribuição poderá ser o suficiente para despoletar uma mudança maior, pois acredita-se que esta tentativa de introduzir o ensino experimental das ciências de forma mais consistente na turma do 4.º N irá contribuir para que os próprios alunos olhem as Ciências de outra forma e que, daqui em diante, possam solicitar aos seus futuros professores um maior envolvimento do ensino experimental nas suas aprendizagens.

Para findar, a prática pedagógica em contexto de 1.º CEB, teve um balanço positivo. Esta foi uma oportunidade crescer, viver e aprender muito. Admite-se que a meta da profissão docente, tal como Dewey (1920) configura a meta da vida, não passa pela busca da perfeição, mas sim pelo contínuo processo de aperfeiçoamento, e, portanto, notou-se um grande avanço pessoal durante toda a ação educativa, que contribuiu para a consolidação da crença de que, cada vez mais, o professor desempenha um papel determinante no desenvolvimento global dos alunos.

6.4. Prática Pedagógica III: intervenção na turma do 1.º F

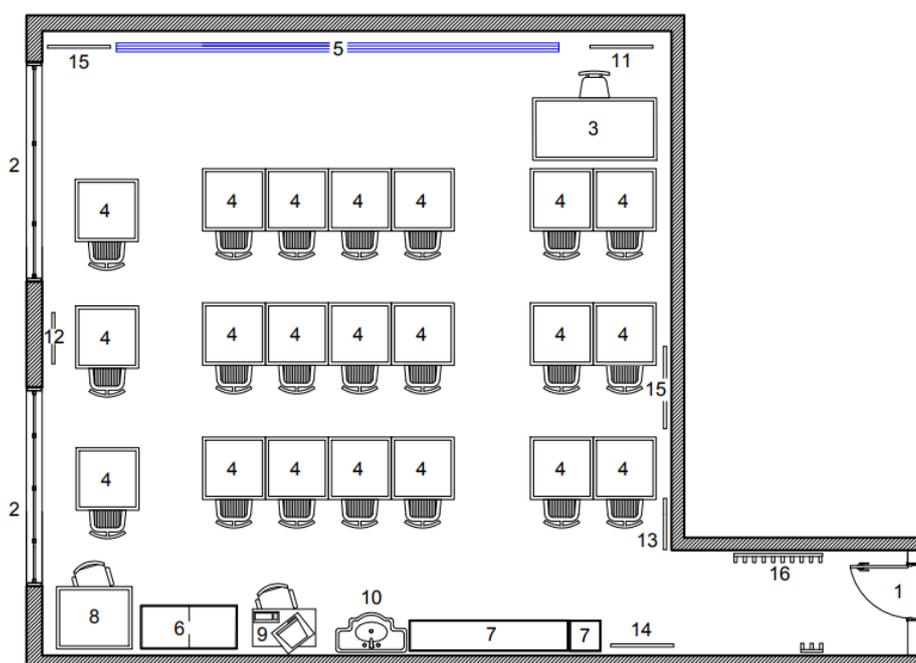
Ao contrário do que se verificou na EPE e no 4.º ano, a prática pedagógica no 1.º ano de escolaridade foi pensada e planeada não através da elaboração de um projeto de investigação-ação, mas sim de uma perspetiva subjacente às exigências e particularidades desta etapa do ensino que pressupõe uma ligação adequada com a etapa anterior. Este foi o foco desta intervenção pedagógica, isto é, procurar fazer uma boa articulação pedagógica com o ciclo anterior baseada na premissa de que as atividades lúdicas, com particular ênfase na área de Educação Artística devem ser introduzidas como forma de potenciar a motivação e aprendizagem significativa das crianças.

A Prática III desenvolveu-se ao longo de 9 semanas, durante as manhãs de segunda-feira a quarta-feira compreendidas entre 10 de outubro e 6 de dezembro de 2017 (120h). Note-se que as planificações realizadas ao longo deste período e no âmbito da prática pedagógica podem ser consultadas na Pasta E dos Apêndices.

6.4.1. Organização do ambiente e tempo educativos

A sala do 1.º ano segue as mesmas características da sala do 4.º ano, diferenciando-se apenas na disposição do espaço, pois tal como refere Morgado (2004), não só o processo de aprendizagem, como a qualidade do ambiente educativo são influenciados pela organização do espaço disponível e, como tal, o espaço deverá sempre ser adaptado à turma em questão. Assim sendo, a sala do 1º F está organizada através de fileiras de 1, de 2 e de 4 mesas e com diversos armários de apoio ao fundo da sala (figura 58).

Figura 58 – Planta da sala da turma 1.º F



Legenda:

- | | |
|------------------------------------|--|
| 1 – Porta de acesso à sala | 9 – Secretária com computador |
| 2 – Janelas | 10 – Lavatório |
| 3 – Secretária do professor | 11 – Quadro do tempo |
| 4 – Mesas dos alunos | 12 – Quadro de aniversários |
| 5 – Quadro de ardósia | 13 – Quadro das regras |
| 6 – Armário com manuais escolares | 14 – Quadro do comportamento |
| 7 – Armários com material didático | 15 – Placares com informações e trabalhos dos alunos |
| 8 – Canto da leitura | 16 – Cabides de parede |

Esta disposição, apesar de ser relativamente constante, não é inflexível, pelo que poderia sempre ser alterada para se adaptar às atividades programadas, como é o caso dos trabalhos em grupo. A sala, situada no segundo piso da escola dispõe de um bom espaço e de bastante luminosidade natural e arejamento proporcionados por uma lateral de janelas com persianas.

O espaço sala de aula está organizado de forma a potenciar a aprendizagem dos alunos e de maneira a que estes tenham fácil acesso aos materiais didáticos e elementos facilitadores da aprendizagem. Exemplo disso é o quadro preto da sala que alberga o alfabeto e as paredes da sala que estão decoradas com os trabalhos dos alunos e com quadros ilustradores dos ditongos e números. Por outro lado, existem também quadros de regras e de comportamento que servem como modelo a seguir para os alunos.

Na sala encontra-se também um “cantinho da leitura”, onde está disponível uma minibiblioteca que é normalmente utilizada pelos alunos quando terminam as tarefas propostas pelo professor. A sala estava equipada com um computador que era muitas vezes utilizado pelos alunos que já sabiam ler e onde podiam realizar fichas de trabalho mais elaboradas e adequadas ao seu desenvolvimento.

A sala de aula dispõe ainda de diverso material didático de apoio à aprendizagem, como por exemplo: barras cuisenaire, multibásico, sólidos geométricos, ábaco, jogos lúdicos, geoplano, tangran, entre outros.

Por outro lado, também a organização do tempo educativo se revela crucial no contexto alargado da aprendizagem. Assim, como forma de potenciar uma rotina diária dinâmica e significativa, todos os dias, nesta turma, recorria-se a uma lista com o nome dos alunos, que se encontra afixada no armário dos manuais escolares, para designar os ajudantes do dia, que têm a função de ajudar na distribuição e recolha de manuais e cadernos diários. Estes “cargos” são atribuídos por ordem alfabética e cada aluno tem a oportunidade de os desempenhar, o que lhes permite adquirir noções de responsabilidade, colaboração e dever. Esta atribuição de funções vai ao encontro daquilo que defende Morgado (2001), ou seja, a participação progressiva dos alunos na gestão e organização do espaço da sala de aula promove não só a autonomia e a cooperação, mas também um maior envolvimento num espaço que entendem como seu.

Outra atividade que faz parte da rotina diária é o preenchimento do quadro do tempo, feito todas as manhãs por uma criança à vez e consoante a ordem alfabética (por uma questão de justiça e igualdade), e que consiste na atualização do número do mês, do dia da semana e da situação meteorológica. Por outro lado, todos os dias são reservados 15 minutos no final da manhã para a leitura, dada a importância associada a esta competência neste nível de ensino. Após a entrada, são também reservados 15 minutos para o acolhimento, onde os alunos podem transmitir recados, conversar e expor algo que queiram partilhar com a turma. Considera-se que esta é uma prática positiva, pois não só permite uma articulação com as rotinas de acolhimento geralmente realizadas na EPE, como também estimula o diálogo, a partilha de ideias e promove o bem-estar das crianças na sala de aula.

Quanto à organização do tempo em termos de horário, esta turma frequenta as áreas curriculares disciplinares no turno da manhã, das 8h30 às 13h30 (quadro 20).

Quadro 20 – Horário da turma 1.º F

Horas	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
8h30 – 9h00	Português	Matemática	Matemática	Português	Apoio ao Estudo
9h00 – 10h00	Português	Matemática	Matemática	Português	Estudo do Meio/Educação para a Cidadania
10h00 – 10h30	INTERVALO				
10h30 – 11h30	Matemática	Português	Português	Matemática	Português
11h30 – 12h30	Matemática	Biblioteca/Português	Expressão Musical e Dramática	Expressão Físico-Motora	Matemática
12h30 – 13h30	Apoio ao Estudo	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Expressão Plástica	Inglês

6.4.2. Caracterização da turma

A turma do 1.º F é constituída por 18 alunos, dos quais 12 são do sexo masculino e 6 do sexo feminino, cujas idades variam entre os cinco e sete anos.

Esta turma é heterogénea, com distintos ritmos de aprendizagem e trabalho. De um modo geral, são alunos educados, autónomos, curiosos, responsáveis, participativos,

atenciosos e demonstram facilidade no cumprimento das regras da sala. A maioria dos alunos revela bastante interesse na sua aprendizagem e na realização de todas as tarefas que são propostas. Contudo, como é natural, existem alguns elementos que apresentam alguma dificuldade em se concentrar e atentar no que se passa em contexto de sala de aula.

Importa, igualmente, salientar que nesta turma algumas crianças demonstram já ter adquirido o princípio alfabético. Um aluno já sabe ler, possui bom cálculo mental e apresenta uma cultura geral acima da média, para a sua faixa etária. Uma outra aluna, possui um problema de saúde “Osteogénese Imperfeita” que a obriga a estar numa cadeira de rodas⁴³. No entanto, apresenta também uma cultura geral acima da média para a sua idade, pois possui apenas seis anos e já sabe ler tudo. É necessário trabalhar muito a motricidade fina que não está desenvolvida.

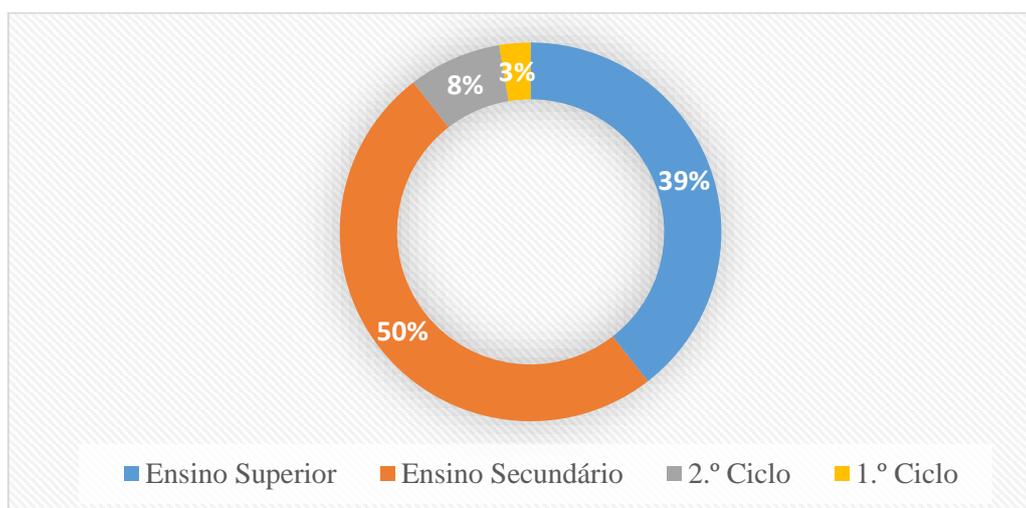
De referir ainda, que um dos alunos desta turma ficou retido um ano no Pré-Escolar devido a um atraso na linguagem e encontra-se a frequentar a Terapia de Fala no Centro de Saúde de Machico. Não obstante, a nível de rendimento escolar está a acompanhar a turma.

Em relação à sua naturalidade, a maior parte dos alunos é natural da freguesia de Machico, enquadrando-se num estrato social variante entre o baixo e médio.

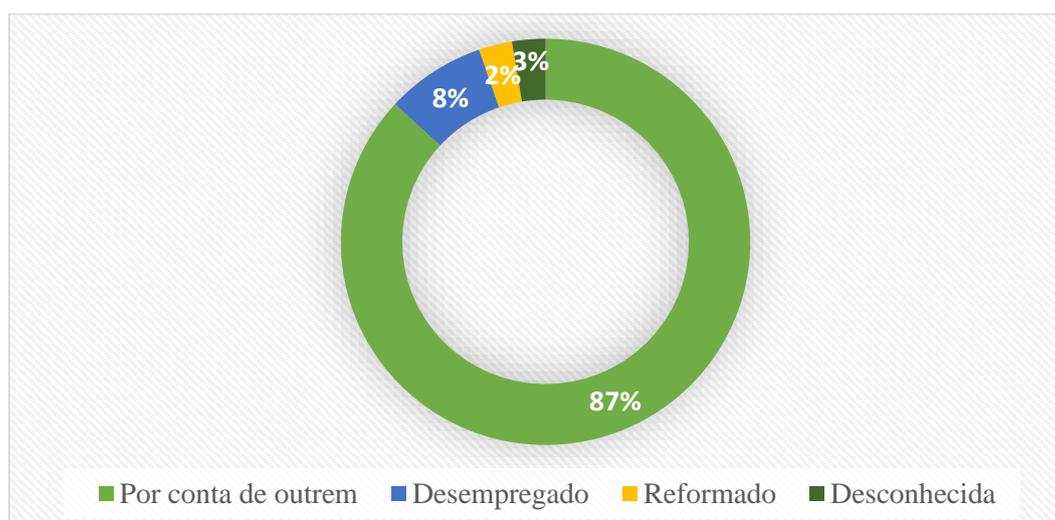
Seguindo a mesma organização proposta no capítulo anterior, versamos agora sobre uma breve caracterização do contexto familiar das crianças, tendo por base as informações constantes do PAT⁴⁴. Reitera-se aqui a importância de conhecer o contexto familiar das crianças por ajudar a compreender as suas atitudes, comportamentos e conhecimentos prévios. Deste modo, analisando o gráfico 6 é possível perceber que os encarregados de educação dos alunos do 1.º F possuem, de forma geral, boas qualificações académicas. De facto, apenas 11% dos EE detêm escolaridade inferior ao ensino secundário, sendo notável que 39% dos EE possuem grau académico ao nível do ensino superior.

⁴³ Esta aluna beneficia de acompanhamento permanente de uma professora especializada.

⁴⁴ Dados recolhidos do PAT – 1.º Ano de escolaridade - Turma F (2017-2018) da EB1/PE e Creche Eng.º Luís Santos Costa.

Gráfico 6 – Escolaridade dos pais/EE

Por outro lado, importa referir a situação profissional dos EE, porque a possível estabilidade profissional dos pais, ou pelo menos a sua possibilidade de trabalhar, pressupõe uma maior segurança também para as próprias crianças. Assim, é possível verificar através do gráfico 7 que, de modo geral, as famílias apresentam condições financeiras de nível médio/alto, sendo que a grande maioria dos EE se encontram empregados, a trabalhar por conta de outrem. Por outro lado, 13% dos EE estão desempregados, reformados ou em situação desconhecida.

Gráfico 7 – Situação profissional dos pais/EE

6.4.3. Atividades de aprendizagem

6.4.3.1. À descoberta de uma prática interdisciplinar de qualidade

As atividades realizadas no decorrer da prática pedagógica III com a turma do 1.º F, versaram sobretudo sobre as principais componentes curriculares: Português, Matemática e Estudo do Meio. No âmbito deste relatório, optou-se por explicar algumas das atividades que se consideraram ser mais importantes e/ou significativas para a aprendizagem dos alunos, existindo sempre a preocupação de interligar os conteúdos programáticos com o intuito de promover a interdisciplinaridade⁴⁵. Note-se aqui que, para formar alunos capazes de integrar aprendizagens com significado, é necessário que exista uma preocupação acrescida, por parte do professor, no sentido de articular âmbitos do saber de maneira a fornecer visões globais e integradas da aprendizagem. Esta premissa é destacada no Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho que prevê a “valorização da gestão e lecionação interdisciplinar e articulada do currículo, designadamente através do desenvolvimento de projetos que aglutinem aprendizagens das diferentes disciplinas” (Artigo 4.º).

Para além da interdisciplinaridade, deu-se muita importância à articulação curricular e pedagógica entre a EPE e o 1.º CEB, especialmente ao longo da prática com o 1.º ano de escolaridade que é, naturalmente, um ano de transição e adaptação.

- **Dinamismo na aprendizagem da letra «l»**

É no primeiro ano que se inicia a aprendizagem formal da leitura e da escrita e é neste ano que as crianças “tomam consciência, juntamente com a aprendizagem das letras, da existência de unidades fonológicas” (Morais, 2012b, citado por Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015, p.7).

Tendo em consideração tal aspeto, e por sugestão da professora cooperante, iniciou-se a terceira semana de intervenção pedagógica⁴⁶, com a introdução da

⁴⁵ Cohen e Fradique (2018) caracterizam interdisciplinaridade como a “valorização de um grupo de disciplinas que se interrelacionam e cujo nível de relação pode ir desde o estabelecimento de processos de comunicação entre si até à integração de conteúdos e conceitos fundamentais que proporcionem uma visão global das situações de aprendizagem” (p.105).

⁴⁶ Ver Anexo E | Apêndice 12 | Planificação 3 – 6 a 8 de novembro de 2017.

aprendizagem da letra «l». Neste sentido, apresentou-se aos alunos situações de aprendizagem que lhes permitiam compreender o princípio alfabético, isto é, reconhecer as várias formas escritas da letra e o respetivo som.

Desta forma, decidiu-se, como ponto de partida e de motivação, introduzir esta aprendizagem através do conto da história “*Lálá, Lélé e Lóló no campo*” de Franclim P. Neto (figura 59). As histórias são, verdadeiramente, uma excelente fonte de motivação para qualquer aprendizagem seja ela oral, de leitura ou de escrita, não devendo ser descuradas no ensino da língua materna (Cortez, 1998). Para além disso, nesta fase de transição entre patamares de ensino (EPE e 1.º CEB), é importante adotar estratégias que promovam uma boa adaptação das crianças à “nova realidade” que é o primeiro ano e as histórias funcionam nesse sentido por promoverem uma atitude positiva em relação à aprendizagem e por constituírem um ótimo elo de ligação.

Por se considerar que a visualização é um elemento importante na estimulação da imaginação, optou-se por apresentar um cenário em esferovite alusivo à história, composto por uma lua afixada no quadro e um campo com tulipas, papoilas e joaninhas, promovendo-se um diálogo onde todos participaram partilhando o que ouviram e compreenderam da história e recontando alguns momentos narrados. Gonçalves e Xavier (2012) referem que é importante que o professor favoreça estes momentos aos alunos, pois ao discutirem o texto que “ouvirem ler, estabelece-se, entre eles, de forma cooperada, um verdadeiro trabalho de compreensão do texto” (p.86). De facto, no fim da atividade, o entusiasmo e interesse das crianças foi perceptível e foi possível constatar a praticabilidade deste tipo de iniciativas e a sua importância para a apreensão de conhecimentos.

Figura 59 – Conto da história “*Lálá, Lélé e Lóló no campo*”



Na fase seguinte, propôs-se aos alunos a dramatização da história ouvida. O termo “dramatização” suscitou algumas dúvidas nas crianças, que não estavam familiarizadas com ele. Desta forma, passou-se a explicar, em linguagem apropriada ao desenvolvimento cognitivo das crianças, que dramatização é uma espécie de jogo onde fazemos de conta que somos uma das personagens numa determinada situação/história. Novamente surgiu a possibilidade de estabelecer a ponte com a EPE, pois, após ter clarificado a definição de “dramatização”, a maioria das crianças afirmou já ter realizado este tipo de atividades durante aquele período. A promoção deste tipo de atividade não só é benéfica neste sentido de articulação, mas também, por ser uma forma de brincar, ajuda a promover a imaginação, exercitando a criatividade e a expressividade. Tal como refere França (2014), é por intermédio do faz-de-conta, que as crianças “apreendem o mundo envolvente, ensaiam competências, relações e pensamentos” (p.75).

Depois de todas as dúvidas esclarecidas, pediu-se a quatro voluntários que se dirigissem à frente do quadro com o objetivo de representarem uma das personagens da história - a Lálá, a Lélé, a Lóló e a bruxa Lecas. Após a justa atribuição de personagens fez-se um breve ensaio e iniciou-se a dramatização. Para a representação propriamente dita, foram utilizados alguns adereços que permitiram caracterizar as personagens e trazer um elemento dinâmico de ilustração da história (figura 60). É de referir ainda que se repetiu duas vezes a dramatização, de modo a que outros alunos com vontade de participar o pudessem fazer. A dramatização da história acabou por correr bem e verificou-se que despertou muito interesse nesta turma.

Figura 60 – Dramatização da história “Lálá, Lélé e Lóló no campo”



O passo seguinte foi questionar os alunos sobre o que queria mesmo a bruxa Lecas aprender, ao que a turma, de imediato, respondeu que era o «l» de lua. Estes momentos de interação e formulação oral de perguntas são, na nossa opinião, cruciais para estimular a participação das crianças e desenvolver as relações professor/aluno. Posto isto, desenhou-se no quadro a palavra «lua» em letra de imprensa e manuscrita, junto à imagem da lua para que os alunos pudessem confrontar as duas palavras escritas. Em seguida, fez-se a decomposição da palavra «lua» no quadro e orientou-se os alunos para a análise do som representado por cada letra dessa palavra. Os alunos pronunciaram os sons individuais (fonemas) e depois juntaram-nos para produzir a palavra «lua». Morais (1997), salienta que os exercícios fônicos (correspondência letra/som) contribuem para o desenvolvimento da consciência fonémica⁴⁷, que é considerada uma das habilidades importantes na aprendizagem da leitura e da escrita.

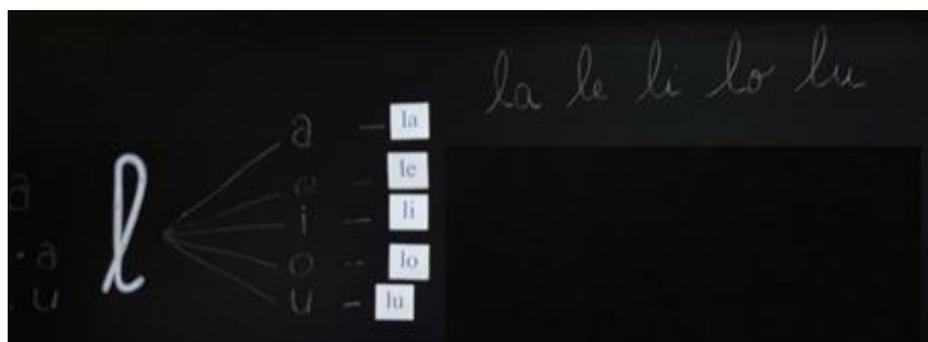
Solicitou-se ainda a alguns alunos que desenhassem a letra no quadro, de modo a poderem praticar e para que se pudesse também assinalar as letras que estavam bem desenhadas ou não. Da mesma forma, optou-se por desenhar na sebenta de cada aluno a letra «l» minúscula com o objetivo dos alunos treinarem um pouco a caligrafia. De salientar que esteve disponível uma caixa com areia, caso os alunos sentissem dificuldade em desenhar a letra, que acabou por não se revelar necessária devido à simplicidade da forma gráfica.

Mantendo sempre a disponibilidade e atenção adequadas, forneceu-se o tempo e espaço necessários para o treino da caligrafia, após o qual desenhou-se no quadro um esquema de ligação da letra «l» às vogais e solicitou-se a um aluno, à vez, que procurasse nos cartões disponibilizados a sílaba correspondente a cada junção consoante/vogal afixando-o, posteriormente, junto ao esquema (figura 61). Terminada a tarefa, propôs-se a leitura ordenada e depois alternada das sílabas «la», «le», «li», «lo» e «lu», coletivamente, aos pares, e por fim, individualmente. Após ter-se certificado que não havia nenhuma dúvida na leitura, foi pedido aos alunos que abrissem o caderno diário de português e que escrevessem o nome e a data, como já era habitual, e passou-se a escrever no quadro e em linha as respetivas sílabas para que a turma as copiasse para o caderno. Este é um exercício que se afigura quase como “obrigatório”, pois é a maneira como quase todos aprendemos a escrever. Portanto, e apesar de poder suscitar algumas críticas

⁴⁷ Lopes *et al.* (2014) definem consciência fonémica pela “capacidade de manipular os sons individuais (fonemas) nas palavras faladas” (p.19).

por pressupor, em certa medida, uma aprendizagem pela repetição e mecanização, considera-se importante destacar que esta estratégia, quando aliada à promoção e desenvolvimento de atividades pedagógicas lúdicas, dinâmicas e originais, funciona como um importante mecanismo de interiorização e consolidação de conhecimentos adquiridos. Tal como refere Morais (1997): “a repetição contribui para o controlo motor e permite à criança consolidar representações mentais das características das letras, necessárias à sua identificação” (p.252).

Figura 61 – Junção da consoante «l» às vogais



Por forma a completar e enriquecer esta atividade, sugeriu-se aos alunos a realização de um jogo intitulado “*À descoberta de palavras*”. Para isso foi fixado no quadro uma tabela contendo cartões móveis com várias sílabas das consoantes aprendidas até ao momento (p, t e l). À volta desta afixaram-se tiras plastificadas com as seguintes imagens: *lua, lula, leite, loto, lupa, leão, lata, tulipa e papoila*. Explicou-se-lhes que teriam de formar as palavras correspondentes a cada imagem retirando os cartões com as sílabas necessárias da tabela disponibilizada. Assim sendo, iniciou-se o jogo com a imagem da lua, seguindo-se as restantes imagens às quais correspondia uma palavra formada por um aluno à vez. De salientar que sempre que um aluno apresentava dificuldade na identificação dos cartões com as sílabas para formar uma determinada palavra, procurou-se auxiliar soletrando várias vezes o som da sílaba respetiva (figura 62).

À medida que os alunos formavam uma nova palavra no quadro, escreviam-na à frente em letra cursiva e os restantes copiavam-na para o caderno diário. Aqui reforça-se a ideia defendida por Morais (1997) de que as palavras que acabaram de ser aprendidas devem ser copiadas de maneira a reforçar a representação dos seus padrões ortográficos.

Figura 62 – Jogo "À descoberta de palavras"

O jogo “*À descoberta de palavras*”, incluindo a letra agora aprendida, foi muito apreciado pelos alunos. Considera-se que este tipo de jogo representa uma boa abordagem à leitura e à escrita, uma vez que é a partir destes esboços que os alunos são capazes de construir novos saberes, que lhes permitirão ler e escrever corretamente (Niza & Martins, 2009).

Finda esta atividade, e numa ótica de reflexão, foi possível concluir que correu muito bem, denotando-se um envolvimento ativo por parte dos alunos. Do mesmo modo, constatou-se que o conto da história e respetiva dramatização foi um dos momentos vivenciados com maior entusiasmo e motivação pelos alunos que, surpreendentemente, não estavam habituados a fazer dramatizações. Além disso, esta foi uma oportunidade singular de aprofundamento e incentivo à criatividade dos alunos que, além de lhes ter proporcionado um momento lúdico, foi um momento de aprendizagem transversal (cognitiva, afetiva, sensorial, motora e estética), não esquecendo que as competências não são algo que se possa ensinar, têm sim que ser criadas condições propícias à sua apreensão (Pereira & Azevedo, 2005).

- **Aprendizagem matemática através de materiais manipuláveis: uma experiência com significado**

No ensino da matemática é essencial adotar estratégias pedagógicas não só variadas, como também estimulantes do ponto de vista da participação dos alunos na sua própria aprendizagem e é face a essa necessidade que aqui se enfatiza a importância dos materiais manipuláveis. Na linha de pensamento de Alsina (2004), a manipulação de diferentes materiais desempenha um papel essencial na interiorização de aprendizagens

matemáticas de forma significativa e proporciona experiências válidas e duradouras. Conceder aos alunos a oportunidade de explorar e experimentar é conducente a uma melhoria das suas capacidades para compreender e utilizar os números quer seja no contexto escolar ou fora dele (Associação de Professores de Matemática, 1998).

Tendo em conta que os alunos já tinham aprendido o número sete, verificou-se a necessidade de trabalhar a decomposição e efetuar adições do mesmo, por manipulação de objetos e recorrendo a desenhos ou a esquemas, itens recomendados pelas Metas Curriculares de Matemática para o 1.º ano de escolaridade (Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2012).

Neste âmbito, propôs-se uma atividade cujo principal objetivo seria levar os alunos a investigar diferentes formas de representar o número sete através da soma de duas parcelas. Assim, como forma de despertar a atenção dos alunos, pediu-se que contassem, observando o cenário anteriormente montado na aula de Português, as joaninhas existentes no campo das tulipas e das papoilas (figura 63), começando pela esquerda e depois pela direita, porque se considera fundamental que os alunos percebam que o resultado será o mesmo independentemente da ordem pela qual contam. É de realçar, igualmente, que a utilização de um cenário anteriormente introduzido e já explorado pelos alunos, tanto promoveu a sequência didática das aprendizagens como estimulou a participação e motivação dos alunos que se encontraram perante um cenário familiar.

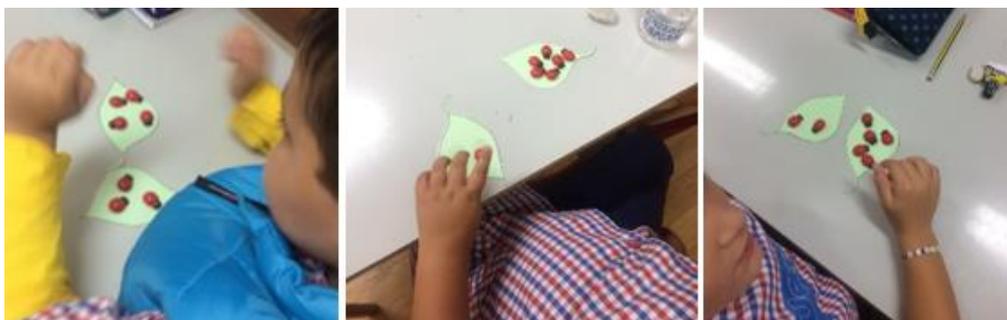
Figura 63 – Cenário lúdico de aprendizagem



Após os alunos responderem que eram sete joaninhas, questionou-se novamente porquê apenas sete, ao que a turma, de imediato, respondeu que foi o número aprendido

na última aula. Posto isto, distribuí-se por cada aluno dois moldes de folhas em cartão e sete joaninhas de madeira e foi concedido algum tempo para que os alunos pudessem explorar livremente estes materiais e construírem histórias que envolvessem a representação das sete joaninhas de diferentes maneiras pelas folhas. Aqui usou-se como ponto de partida e de referência a história de “Lálá, Lélé e Lóló no campo” abordada e trabalhada anteriormente na aula de Português e a utilização de moldes em cartão e joaninhas em madeira mostrou-se essencial, pois como referem Matos e Serrazina (1996), o uso de materiais que se possam manipular estimula vários sentidos e, portanto, pressupõe um “envolvimento físico dos alunos numa situação de aprendizagem activa” (p.193).

Figura 64 – Exploração livre de materiais e construção de histórias



À medida que os alunos foram sugerindo nas suas histórias os diferentes arranjos para representar as sete joaninhas em duas folhas (figura 64), foram também representando com material manipulável e registando a expressão numérica no quadro (figura 65). Seguiu-se um diálogo durante o qual foram discutidos em grande grupo os resultados encontrados e a possibilidade de construir um número inteiro através da soma de duas parcelas.

Figura 65 – Diferentes formas de representar o número 7



Depois de registadas todas as descobertas das crianças no quadro, solicitou-se a um aluno que organizasse as expressões numéricas de uma forma estruturada, com o objetivo de descobrir se já tinham sido encontradas todas as combinações possíveis. Organizados os dados e encontradas todas as combinações possíveis desafiou-se a turma a identificar os padrões daí resultantes (figura 66). Notavelmente, uma aluna concluiu que podíamos trocar o número de joaninhas da direita para a esquerda e vice-versa e a soma seria sempre a mesma. Um outro aluno verificou também que quando o primeiro número (parcela) diminui (uma unidade), o segundo número (parcela) aumenta (uma unidade). Para finalizar esta atividade, distribuiu-se pelos alunos uma tabela para consolidar as suas aprendizagens.

Figura 66 – Combinações possíveis para representar o número 7



Considera-se que esta proposta foi muito positiva, na medida em que se notou o envolvimento e participação ativa dos alunos, tendo-se verificado igualmente que a aprendizagem foi não só significativa, mas também aprazível e divertida para os próprios alunos. Esta foi uma atividade durante a qual a turma tentou descobrir diferentes formas de representar o número sete e realizar adições, quase sem se aperceberem que estavam no meio de um processo de aprendizagem e no âmbito de uma aula. Esta aula ilustrou sobretudo que é possível tornar os conteúdos e o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmicos, lúdicos e divertidos e que tal aspeto contribui para o bem-estar, motivação, envolvimento e atenção dos alunos, com reflexos positivos na sua atitude face à escola.

- **Estudo do Meio: contacto com o mundo, consigo próprio e com os outros**

As intervenções na componente de Estudo do Meio não tiveram a mesma amplitude e desenvolvimento dedicados às componentes de Português e Matemática

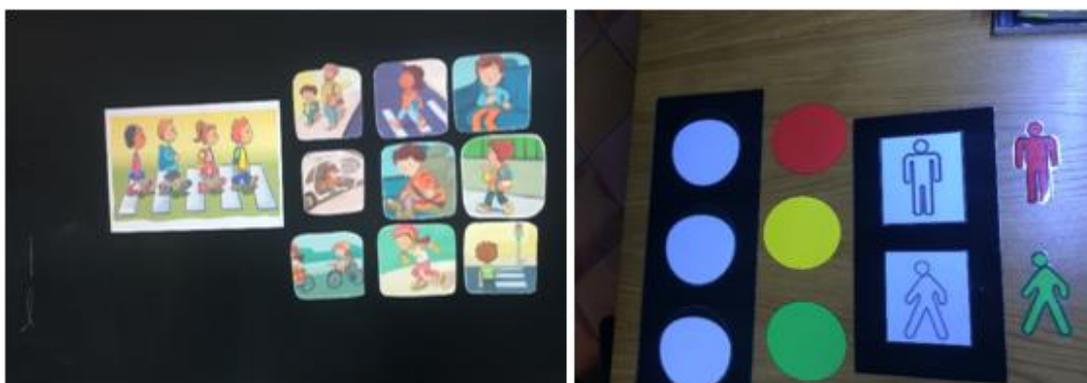
muito devido ao curto espaço de tempo disponível para esta área. Não obstante, procurou-se aproveitar o tempo livre ao máximo através da realização de atividades lúdicas, interativas e estimulantes que promovessem uma consciência pessoal e social nas crianças, tentando sempre manter presente a interdisciplinaridade.

▪ A Prevenção Rodoviária

Neste sentido, partindo da história explorada na área curricular de Português especificamente sobre a ida ao campo de *Lálá, Lélé e Lóló*, frisou-se o facto de estarem entretidas a colher flores e não terem reparado que a noite tinha caído. Fazendo uso desta situação particular, fomentou-se um diálogo sobre os perigos que as meninas corriam ao regressarem a casa de noite e questionou-se a turma sobre se também eles correm perigo no caminho para a escola, ao que responderam afirmativamente. Considera-se realmente importante estabelecer estes paralelos entre as histórias exploradas e as situações da vida real vivenciadas pelos alunos, não só como ferramenta de motivação e aprendizagem, mas também como forma de os consciencializar para determinadas situações, comportamentos e formas de agir.

Este diálogo franco e aberto permitiu introduzir e contextualizar a importante problemática da prevenção rodoviária. Num primeiro momento, foram afixadas várias imagens no quadro alusivas às normas de prevenção rodoviária (figura 67), o que estimulou a curiosidade das crianças, que já se tinham deparado com algumas das situações representadas.

Figura 67 – Conhecer normas de prevenção rodoviária



Atendendo ao interesse e envolvimento da turma, propôs-se a escuta da canção “*Pára, escuta e olha*”, de João Mancelos⁴⁸. Após a audição orientou-se o diálogo para aspetos inerentes à prevenção rodoviária: “*O que nos ensina esta canção?*”, “*Quando devemos atravessar a passadeira?*”, “*Como devemos proceder ao chegar a uma passadeira?*”, “*Por onde devemos seguir quando caminhamos a pé?*”. Desta forma foi possível dar continuidade à conversa inicial, sugerindo-se a interpretação das imagens presentes no quadro e respetiva associação às situações vivenciadas pelos próprios alunos no seu dia-a-dia.

Por forma a refletir com os alunos acerca da importância da existência de sinais de trânsito nas ruas, expôs-se igualmente no quadro um modelo didático manipulativo alusivo aos sinais de trânsito. Os sinais foram explorados através de questões colocadas sobre situações possíveis para se evitar acidentes, por exemplo: “*Semáforo que permite a passagem do peão na passadeira?*”, “*Semáforo que proíba a passagem do peão na passadeira?*”. Esta reflexão tornou-se crucial para verificar se as crianças realmente interiorizaram os conhecimentos explorados neste âmbito que se afigura imprescindível na formação de cidadãos responsáveis e conscientes.

Deste modo, foi possível desenvolver uma abordagem inicial à temática, dando a conhecer aos alunos as normas de prevenção rodoviária, designadamente a sua importância no quotidiano e os comportamentos a adotar no sentido de evitar acidentes. É de referir que esta aula foi planeada tendo em vista a atividade que iria decorrer no dia seguinte e que envolvia a saída a pé da escola até ao campo de futebol de Machico, com intuito de assistir a uma demonstração de paraquedismo. As aprendizagens puderam, assim, ser consolidadas e integradas em contexto real e em contacto com o meio envolvente, o que representa uma clara mais-valia para que os alunos desenvolvam boas práticas e hábitos no contexto da prevenção rodoviária.

▪ **Alimentação saudável**

Um outro tema que se afigura incontornável na área disciplinar de Estudo do Meio versa sobre a questão da alimentação saudável e a importância de promover a educação

⁴⁸ Ver Pasta E | Apêndice 12 | Planificação 3 – 6 a 8 de novembro de 2017 – Anexo 24.

para a saúde. Esta é uma problemática cada vez mais atual e premente, tendo em conta as características predominantemente consumistas da sociedade em que vivemos. É neste contexto adverso que a educação para a saúde se desenvolve e que as instituições escolares procuram promover os hábitos alimentares mais saudáveis e orientar os alunos nas suas escolhas e opções, por forma também a combater os riscos para a saúde. O Programa de Estudo do Meio do 1.º CEB prevê precisamente a reflexão sobre a importância de um estilo de vida saudável e, conseqüentemente, o desenvolvimento de hábitos de alimentação saudável e a promoção de uma atitude ponderada e atenta em relação ao consumo (Ministério da Educação, 2004).

Relativamente à presente intervenção pedagógica, importa referir que esta é uma temática que foi planeada e posteriormente abordada na primeira semana de intervenção⁴⁹ e no seguimento da exploração da letra “T” e da frase “A *Tatiana gosta de toranja*”. Utilizando a fruta (toranja) como ponto de ligação, iniciou-se um diálogo com os alunos sobre a importância de comer fruta diariamente. Extrapolando-se o diálogo para situações da vida quotidiana dos alunos foi possível verificar que muitos deles tinham já algumas noções sobre alimentação saudável e a importância não só da fruta, como também dos vegetais. Desta forma foi possível introduzir a Roda dos Alimentos, afixando-a ao quadro e explorando as características gráficas da roda, tendo os alunos sido capazes de perceber que esta roda representa os alimentos que se devem comer com maior ou menor quantidade.

Como forma de dinamizar e consolidar a aprendizagem sobre a alimentação saudável e, em particular, sobre a Roda dos Alimentos, desafiou-se a turma a construir a sua própria Roda dos Alimentos, utilizando para o efeito os cartões disponibilizados com diversos alimentos e afixando-os, adequadamente, no círculo de cartão previamente recortado e disposto no quadro, conforme ilustra a figura 68.

Foi possível verificar que esta atividade suscitou o interesse e empenhos dos alunos, precisamente por estarem diretamente envolvidos na construção da sua própria aprendizagem. Além disso, promoveu uma discussão abrangente sobre as razões que estão subjacentes às escolhas saudáveis, em detrimento das escolhas menos saudáveis, o que se considera ser deveras importante porque permite que os alunos reflitam sobre o

⁴⁹ Ver pasta E | Apêndice 12 | Planificação 1 – 23 a 25 de outubro de 2017.

tema e formulem as suas próprias conclusões com base nas informações que lhes são transmitidas. A Roda dos Alimentos feita pelos alunos foi posteriormente exposta na parede da sala, como lembrança constante da importância de uma alimentação saudável (completa, equilibrada e variada).

Figura 68 – Preenchimento da roda dos alimentos



6.4.3.2. Um tempo de leitura em pequeno grupo

O desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita é uma das funções básicas da escola, que requer igualmente que se proporcione aos alunos as ferramentas necessárias para transformar estas competências em “práticas culturais efectivas” (Amor, 2001, p.82). Como se referiu anteriormente, é no primeiro ano que se inicia o processo de alfabetização dos alunos, e, como tal, começam pela primeira vez a aprender a juntar letras e a formar palavras, ao mesmo tempo que se começa a desenvolver a sua consciência fonológica⁵⁰. Procurou-se, portanto, corresponder ao perfil específico de desempenho profissional do professor do 1.º ciclo do ensino básico, que deve promover “a aprendizagem de competências de escrita e de leitura (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto).

Nesta fase inicial da aprendizagem da leitura é deveras importante realizar atividades que a promovam, daí que a professora cooperante tenha muitas vezes solicitado o treino da leitura, principalmente no âmbito do Apoio ao Estudo durante o qual a maior

⁵⁰ Segundo Lopes *et al.* (2014), o conhecimento fonológico diz respeito “(..) ao conhecimento das regras de correspondência grafemas-fonemas e à capacidade de aplicar esse conhecimento à descodificação de palavras não familiares” (p.17).

parte do tempo era dedicada a este aspeto. Sem dúvida que, pela sua complexidade, aprender a ler requer um grande esforço e motivação por parte dos alunos e implica que o professor seja explícito e paciente (Sim-Sim, 2001). Neste sentido, considerou-se pertinente abordar este aspeto incontornável da aprendizagem no 1.º ano através da realização de atividades dinâmicas que potenciasssem as competências linguísticas e fonológicas necessárias a uma boa prática de leitura.

Deste modo, deu-se primazia a estratégias de descodificação e de aprofundamento do léxico. Uma das atividades realizadas neste contexto foi um jogo durante o qual se afixou no quadro um conjunto de imagens com o objetivo de serem legendadas pelas crianças (figura 69). Distribuíram-se os cartões com as palavras pelas crianças da sala que à vez, cuidadosamente, tentavam descodificar a sua palavra e só depois associá-la à figura correspondente. Na mesma linha de Sim-Sim e Santos (2010), sublinha-se que o objetivo não era avaliar a rapidez da leitura, mas sim melhorar a capacidade das crianças de associar a palavra à imagem com precisão. A descodificação representa, portanto, uma estratégia fundamental para que as crianças se apropriem de competências que lhes permitam compreender palavras novas através de correspondências letra som (Silva, n.d.).

Figura 69 – Leitura de palavras



Notou-se que as crianças aderiram com motivação a este desafio, apesar de algumas dificuldades na identificação de certas palavras. Neste contexto, este tipo de atividades afigura-se primordial, na medida em que estando as crianças na “fase de aprender a ler” necessitam de ferramentas que as ajudem a interiorizar vocabulário. Como refere Silva (n.d.), aumentar o vocabulário das crianças é fundamental para que elas sejam capazes de reconhecer fluentemente um maior número de palavras.

Mantendo esta premissa em mente, formaram-se grupos de quatro elementos cada, organizados de acordo com as suas competências espalhados pelos cantos da sala. Note-se aqui que a organização dos grupos por competências significa que se tentou heterogeneizar os grupos de forma a potenciar a aprendizagem cooperativa entre os alunos. Isto é, procurou-se juntar os alunos com maiores dificuldades na leitura com os alunos que demonstravam maior aptidão e/ou facilidade neste âmbito, com intuito de fomentar um clima de entajuda e partilha de competências. Note-se, igualmente, que este método se revela benéfico não só para os alunos com mais dificuldades, mas também para aqueles que apresentavam um maior desenvolvimento na leitura e escrita, pois tal como argumentam Sá e Varela (2004): “a verbalização do conhecimento para ajuda dos outros é uma estratégia metacognitiva que promove a elevação da qualidade do próprio conhecimento” (p.38). Ademais, esta estratégia segue a linha da formação flexível de grupos a que Tomlinson (2008) alude, pois permite corresponder alunos e tarefas quando necessário.

Estando os grupos formados, cada criança recebeu uma folha com frases simples (figura 70) contendo palavras com as consoantes já aprendidas (p, t e l). Desta forma, esperava-se que as crianças mobilizassem a componente da correspondência fonema/grafema que, tal como referem Sim-Sim e Viana (2007), implica “(...) o domínio da consciência do som e da sua representação gráfica” (p.47).

Figura 70 – Treino de leitura em pequeno grupo



As crianças dispuseram de um período de tempo para se familiarizarem com as palavras, treinar a leitura e dialogar entre o grupo sobre as frases atribuídas. Nesta fase de aquisição de vocabulário é realmente importante que se promova o diálogo e a interação de maneira a que os alunos reconheçam os vocábulos em termos de grafia e fonema e que compreendam os seus significados e a sua contextualização. De salientar que ao longo deste período circulou-se pelos grupos para apoiar na leitura das frases e ajudar com eventuais dúvidas.

Findo o tempo de preparação, cada aluno vinha à frente do quadro ler uma das frases do seu cartão em voz alta para os colegas. A leitura em voz alta é importante para que os alunos desenvolvam a compreensão, aperfeiçoem a articulação, entoação e pronúncia, ao mesmo tempo que aprendem a exercer o “autocontrolo emocional” em frente aos colegas e ao professor (Figueiredo, 2002).

Neste contexto, e não obstante as crianças terem apreciado o trabalho em grupo e a interação com os colegas, não podemos deixar de notar que a escolha das frases não terá sido a mais adequada, pois não suscitou grande interesse nas crianças. Um texto ligado ao quotidiano das crianças e imagens ilustrativas correspondentes talvez tivesse sido uma melhor opção para cativar a atenção deste grupo e melhorar a atividade.

6.4.3.3. O número dez e a introdução ao conceito de dezena

É normalmente no contexto pré-escolar que as crianças vivem muitas experiências com os números. Na entrada para o 1.º CEB, essas experiências deverão ser revisitadas e consolidadas, uma vez que o desenvolvimento do sentido de número é essencial para que os alunos consigam ser bem-sucedidos nesta área curricular que pode ser desafiante.

Neste contexto, e pela sua importância, decidiu-se explorar e explicar igualmente a aprendizagem do número dez, que foi efetivada na sexta semana de intervenção pedagógica⁵¹. Assim, com o objetivo de despertar o interesse e a motivação da turma para esta aprendizagem, montou-se no início da aula um cenário afixando-se no quadro os números de um a dez e à frente de cada número, imagens de objetos que rimam com esses

⁵¹ Ver Pasta E | Apêndice 12 | Planificação 6 – 27 a 27 de novembro de 2017.

números. No canto da sala colocou-se uma porta que abre e fecha feita em esferovite, por cima da qual existiam os números do um ao dez que podiam ser removidos (figura 71).

Figura 71 – Cenário montado para a aprendizagem do número 10



O cenário despertou natural curiosidade nos alunos que, ao entrarem na sala, se depararam com um novo adereço e prontamente questionaram qual seria a atividade que se iria desenrolar durante a aula. Desta forma, informou-se os alunos que iriam ouvir e aprender uma canção intitulada “A velha e os números” de Alda Casqueira Fernandes⁵².

Finda a audição da canção, considerou-se pertinente começar por realizar um diálogo e partilha de ideias sobre a canção, uma vez que a sua letra suscitou alguns risos por parte de alguns alunos. É importante existir este espaço de diálogo para que os alunos aprendam a expressar as suas opiniões e as suas ideias sobre os conteúdos que são apreendidos. Neste caso as crianças afirmaram que a associação da figura da “velha” a objetos aparentemente aleatórios era engraçada e à partida ridícula, daí as gargalhadas.

Após este momento, questionou-se os alunos sobre se existiria uma eventual ligação entre a canção que acabaram de escutar e o cenário apresentado, ao que um aluno acertadamente respondeu que “*as imagens que estão no quadro associam-se às rimas da canção*”. A partir daqui é novamente possível verificar a pertinência de utilizar materiais lúdicos que funcionam como suporte à aprendizagem significativa de forma dinâmica e interessante para a turma. Em seguida, os alunos aprenderam a letra e a melodia da canção sem qualquer dificuldade, pois à medida que iam cantando foi-se apontado para os números e as imagens correspondentes que se encontravam afixados no quadro. Considera-se que esta canção foi uma escolha adequada, sendo que para além de visitar

⁵² Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=cG_v9iLXTpk.

a contagem dos números do um ao dez, permitiu igualmente estimular a consciência fonológica essencial para a aprendizagem da leitura e da escrita através das rimas.

Numa fase posterior, passou-se para a parte da dramatização da canção, começando por se distribuir colares com imagens ou objetos reais por 10 alunos. Estes deveriam dirigir-se à frente, um a um e de acordo com a sequência da canção, enquanto os restantes alunos iriam cantar e mimar a canção substituindo a expressão “*Estava uma velha a dançar com atum*” pelo nome do colega que aparecesse à porta. Quando a porta se abria o aluno convidado deveria dançar com a sua imagem ou objeto para os restantes colegas. De referir que à medida que se avançava na letra da canção, o número da porta também era alterado. A dramatização foi repetida duas vezes de modo a que todos os alunos pudessem experimentar os dois papéis (figura 72).

Figura 72 – Dramatização da canção "A velha e os números"



Após a dramatização da canção, surgiu a questão “*Porque é que na letra da canção só aparecem os números até ao 10?*”, ao que um aluno deduziu logo: “*Já sei, já sei, é porque vamos aprender o número dez!*”. Aproveitou-se este momento para fixar no quadro o número 10 e demonstrou-se aos alunos como deveriam desenhar o novo algarismo. Alguns alunos desenharam o número no quadro e, posteriormente, todos os alunos treinaram a sua caligrafia na sebenta.

Após o treino da caligrafia, solicitou-se a dois alunos que se dirigissem à frente do quadro para retirarem da caixa com material *Cuisenaire* a barra representativa do

número nove (barra azul) e questionou-se quantas barrinhas brancas teriam de juntar para obterem o número dez. A resposta foi assertiva, tendo a turma respondido coletivamente que era apenas necessária uma peça branca, revelando possuir as capacidades básicas de raciocínio lógico. Posto isto, surgiu o momento de introduzir uma nova barra correspondente ao número dez, que a turma identificou corretamente como sendo a barra de cor laranja, afixando-se na parede juntamente com as restantes barras já introduzidas (figura 73). Segundo Alsina (2004), as barras *Cuisenaire* são uma boa ferramenta para estimular a compreensão progressiva dos números e favorecer a passagem para o cálculo mental através tanto da introdução e compreensão das primeiras leis numéricas, como da noção de inclusão dos números, do desenvolvimento da memória (memorização do valor de cada barra), entre outros.

Figura 73 – Representação do número 10 no material Cuisenaire

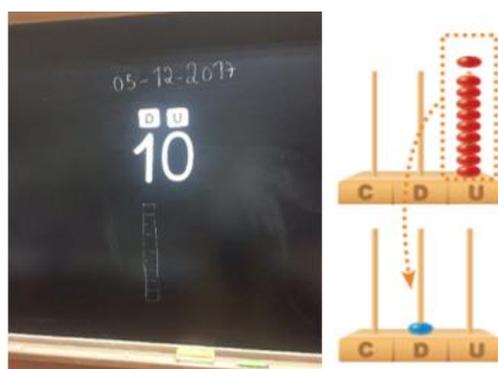


Recorrendo ao ábaco, foi pedido a um aluno para representar o número dez. Naturalmente, o aluno colocou dez peças na casa das unidades, pelo que se passou a explicar que no ábaco dez peças na coluna das unidades devem ser trocadas obrigatoriamente por uma peça na coluna das dezenas, sugerindo-lhe que efetuasse essa troca. Tal como referem Ponte e Serrazina (2000), a matemática engloba conceitos abstratos que podem, todavia, ser representados através de ilustrações e modelos em vários tipos de suportes físicos, como é o caso das barras de *Cuisenaire* e do ábaco.

A abordagem à dezena surge, assim, na sequência da aprendizagem do número 10 e o seu conteúdo insere-se nas *Metas Curriculares de Matemática para o 1.º CEB*, mais especificamente no subdomínio do Sistema de Numeração Decimal (SND). A aprendizagem da dezena é um passo realmente importante no âmbito da Matemática, pois abre a porta à compreensão e aprendizagem do nosso SND de base 10.

Assim, na aula seguinte⁵³, questionou-se a turma sobre o que aconteceu de diferente quando representaram o número 10 no ábaco. Alguns dos alunos recordaram-se da troca efetuada no ábaco, contudo, para que toda a turma ficasse elucidada, solicitou-se novamente a um aluno que exemplificasse o que tinha sido anteriormente feito (figura 74). É de notar que, após este primeiro momento de exemplificação, todos os alunos tiveram a oportunidade de manusear o ábaco e de fazer as suas próprias manipulações e trocas. A manipulação de materiais é uma tarefa dinâmica e estimuladora das aprendizagens, contudo, Ponte e Serrazina (2000) ressaltam que a utilização destes materiais deve ser feita pelos alunos e de forma consciente, isto é, o professor deverá conceder que seja o aluno a manipular o material, mas deverá orientá-lo devidamente para que saiba exatamente o que está a fazer e porquê.

Figura 74 – Representação da dezena no ábaco



Posteriormente, para que a turma compreendesse melhor a troca efetuada no ábaco, recorreu-se a um *PowerPoint* para apresentar a história “A Descoberta de Vilela”⁵⁴. A história fala de um menino chamado Vilela que chegou a casa muito triste por não ter compreendido a lição dada na escola sobre a dezena, mas com a ida à fábrica de brinquedos do avô conseguiu entender porque se faz essa troca no ábaco. A história pareceu deveras adequada neste contexto, não só porque ressoa com as potenciais dificuldades que as crianças possam sentir na aprendizagem da matemática, mas essencialmente demonstra que uma aprendizagem significativa deve sempre considerar as vivências das crianças, associando-as aos conhecimentos a adquirir. Por outro lado, a utilização de recursos audiovisuais na sala de aula tem como objetivo facilitar a

⁵³ Ver Pasta E | Apêndice 12 | Planificação 7 – 4 a 6 de dezembro de 2017.

⁵⁴ Idem – Anexo 10.

aprendizagem dos alunos, podendo muitas vezes servir como um organizador prévio. Como refere Ausubel (2003) para que o novo conteúdo seja compreendido é necessário que os alunos consigam fazer uma ponte concetual entre aquilo que já sabem e o que está a ser aprendido.

Após a visualização da história, seguiu-se um diálogo acerca da mesma, onde predominou a preocupação de saber a interpretação que cada um dos alunos fez da mesma. Foi aprazível constatar que alguns alunos compreenderam a mensagem central: aprender pode e deve ser um processo dinâmico e essencialmente divertido.

Desta forma, recorreu-se novamente ao material manipulável disponível, neste caso o Multibásico, para dar continuidade à representação da dezena. Seguindo a mesma lógica utilizada na abordagem ao ábaco, solicitou-se a um aluno que chegasse à frente do quadro e juntasse 10 cubinhos. Neste contexto, foi importante enfatizar aos alunos que cada cubinho representa uma unidade e que um conjunto de 10 cubos poderia ser trocado por uma barrinha. Para demonstrou-se que tanto os 10 cubinhos como a barrinha tinham o mesmo comprimento e, portanto, correspondiam à mesma quantidade representada de maneiras diferentes. Tendo em conta que os alunos já tinham tido contacto com o ábaco e com o conceito de dezena, não demonstraram muitas dificuldades em transpor esse conhecimento para uma nova plataforma. Aliás, na linha daquilo que referem Ponte e Serrazina (2000), introduzir atividades lúdicas que englobem materiais manipuláveis como o Multibásico é uma mais-valia para que os alunos compreendam o SND. É de notar que, para consolidar estes conhecimentos e a utilização dos materiais, dinamizou-se o “Jogo do Banqueiro” (figura 75).

Figura 75 – Jogo do banqueiro



Naturalmente a turma reagiu positivamente a esta proposta e passou-se a organizar a sala de modo a que os alunos pudessem trabalhar em grupo, distribuindo-se por cada grupo um recipiente com material Multibásico, um dado feito em esferovite com as faces numeradas de 1 a 6 e uma tabela que serviu de suporte de registo. Após explanadas as regras do jogo e à medida que este foi progredindo, foram também sendo colocadas questões nos diferentes grupos com intuito de promover a comunicação e o raciocínio matemático: “Quem tem mais cubinhos? E quem tem menos cubinhos? Existem alunos com a mesma quantidade de cubinhos?”. Terminado o jogo, os alunos fizeram a contagem e efetuaram as trocas respetivas, ou seja, cada aluno pediu ao banqueiro que lhe trocasse um grupo de 10 unidades (cubinhos) por uma dezena (uma barra). Esta foi uma boa oportunidade para os alunos aprenderem fazendo, ou seja, para manipularem o material de forma lúdica, intencional e significativa.

6.4.4. Avaliação global da turma do 1.º F

A avaliação enquanto processo regulador do ensino e da aprendizagem desempenha um papel central na adequação de estratégias pedagógicas e, tal como se verificou nas Práticas Pedagógicas I e II, também na Prática III a avaliação realizada teve um carácter essencialmente formativo. De facto, pela curta periodicidade das intervenções pedagógicas, a avaliação formativa foi a opção mais viável e adequada para verificar e acompanhar a evolução das aprendizagens das crianças, não se excluindo o recurso a elementos de avaliação sumativa.

A avaliação formativa está na base de uma ação pedagógica direcionada para a valorização das aprendizagens que vai além da mera classificação de conhecimentos. Como refere o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, a avaliação formativa permite ajustar processos e estratégias com base nas informações recolhidas num processo contínuo de ensino-aprendizagem. Com a turma do 1.º F este processo assumiu relevância acrescida por se tratar de um nível de ensino transitório, isto é, verifica-se a introdução de um currículo estruturado em componentes curriculares e extracurriculares bem definidas, ainda que não isoladas, em comparação com o nível anterior da EPE caracterizada por uma maior flexibilidade curricular e pedagógica. Esta mudança requer

um acompanhamento contínuo das aprendizagens que permita igualmente exercer a diferenciação pedagógica.

A avaliação ao longo das atividades baseou-se essencialmente na observação direta, por meio de questionários orais e acompanhamento dos exercícios realizados. Isto permitiu verificar, entre outros, o interesse e participação demonstrados pelos alunos, a sua capacidade de expressão oral, escrita e de raciocínio lógico, bem como a sua capacidade de trabalhar em grupo e de forma cooperativa.

Seguindo o mesmo modelo adotado nas Práticas anteriores, optou-se por inserir os elementos de avaliação numa tabela⁵⁵ contendo os domínios correspondentes a cada disciplina, compilados com base na observação participante direta e nos respetivos instrumentos, como as notas de campo, os registos fotográficos e trabalhos realizados pelos alunos.

Na turma do 1.º F foi possível notar um grande entusiasmo e motivação para aprender, o que poderá estar relacionado igualmente com a natureza lúdica das atividades de aprendizagem propostas. Os alunos demonstraram conseguir atingir consistentemente os objetivos de aprendizagem propostos para cada atividade, existindo, naturalmente, algumas variações nos ritmos de aprendizagem, designadamente na área do Português em que certos alunos evidenciaram algumas dificuldades e usufruíram do apoio pedagógico necessário.

De uma forma geral, os alunos da turma do 1.º F eram bem-comportados e educados e apesar de estarem há apenas três meses a frequentar o 1.º ano, adaptaram-se bem à nova realidade escolar e demonstraram ser capazes de acompanhar as exigências impostas por um novo nível de ensino.

6.4.5. Refletir para evoluir: considerações da Prática III

Os momentos de reflexão sobre a prática foram recorrentes e realizados paralelamente à mesma, sendo essencial sublinhar que este momento de reflexão final é fruto de um processo contínuo e consistente. Este último estágio representou

⁵⁵ Ver Pasta E | Apêndice 13 | Avaliação das aprendizagens observadas.

essencialmente uma nova oportunidade para ganhar mais experiência e aprofundar o conhecimento sobre modos adequados de atuar nesta fase tão crucial da aprendizagem.

Mantendo presente aquilo que afirmam Cohen & Fradique (2018), ou seja, que “a melhor abordagem será sempre aquela que registre, na sala de aula de cada professor, uma maior funcionalidade” (p. 65), durante toda a prática pedagógica procurou-se promover momentos de aprendizagem lúdicos, dinâmicos e significativos, tendo sempre em consideração os interesses dos próprios alunos na realização das atividades. Desta forma, foi possível introduzir aprendizagens e fomentar competências essenciais que fossem bem-recebidas e compreendidas pela turma. As atividades desenvolvidas no âmbito do treino da leitura e escrita foram exemplo deste tipo de estratégia, onde se tentou desenvolver a consciência fonológica dos alunos através de jogos de palavras enquadrados não só em torno das letras já aprendidas, mas também em áreas nas quais os alunos já tinham mostrado interesse.

Por outro lado, apesar de alguns alunos terem demonstrado algumas dificuldades em certas atividades, por exemplo, no jogo “À descoberta de palavras”, a natureza lúdica das mesmas contribuiu para estimular a motivação e impedir que a turma desanimasse face às dificuldades. No contexto específico desta prática pedagógica, considera-se realmente ter proporcionado regularmente situações gratificantes de contacto com a leitura, que suscitaram a motivação das crianças no sentido de abordarem a leitura e a escrita não como obrigações, mas sim como atividades divertidas e interessantes. Neste sentido, tornou-se possível verificar que este tipo de estratégias se revela frutífero, pelo que se considera que poderiam ter sido exploradas com mais frequência não só durante a prática pedagógica, como ao longo do ano letivo, isto é, deveriam passar a ser atividades rotineiras promovendo, assim, um maior sucesso no âmbito da leitura e da escrita nesta fase inicial de escolaridade.

Um dos principais desafios neste nível de ensino versou precisamente sobre a exigência de planificar e desenvolver atividades num contexto de iniciação do processo de alfabetização, pois é uma responsabilidade significativa e, muitas vezes, não foi possível diversificar as atividades tanto quanto se gostaria. Em alguns momentos da intervenção pedagógica, designadamente no âmbito da área curricular de Português, chegou-se a abdicar de algumas atividades planificadas com intuito de dar continuidade ao jogo “À descoberta de palavras”, por ter sido bem-recebido junto dos alunos e ter

demonstrado ser um meio valioso tanto para fomentar o gosto pela leitura e escrita, como para enriquecer o vocabulário.

Num outro ponto, torna-se importante também realçar que, apesar de não estar explicitamente descrito nas planificações, procurou-se implementar a diferenciação pedagógica com a maior rigorosidade possível ao longo da Prática. Exemplo disso foi o trabalho cooperativo desenvolvido, nomeadamente durante atividades de treino da leitura e escrita, nas quais os alunos com mais proficiência foram agrupados com os alunos com maiores dificuldades, de maneira a fomentar a ajuda e a partilha de conhecimentos. As contagens orais, no quadro da área curricular de Matemática, foram igualmente um bom exemplo de diferenciação pedagógica, na medida em que se tentou sempre adaptar o seu nível de dificuldade consoante as capacidades de cada aluno, isto é, enquanto se questionaria o resultado da soma “5+2” a uma grande parte da turma, a questão passaria a ser “Quanto é 500+20” para o aluno com excelente cálculo mental. Neste contexto, apesar de existir sempre espaço para melhorar, incluindo no que diz respeito à ênfase colocada na diferenciação pedagógica que poderia ter sido mais significativa, deparando-nos com os conteúdos a lecionar durante um curto tempo de estágio, é possível concluir que se adequou ao máximo possível a intervenção pedagógica às especificidades da turma.

Na área de Estudo do Meio, a maior dificuldade terá sido a boa gestão do tempo educativo, na medida em que, apesar de abranger duas horas semanais, estes blocos temporais eram muitas vezes reduzidos a menos de uma hora por estarem previstos para o último tempo (conforme quadro 20), ou seja, os últimos 15 minutos estariam destinados à arrumação da sala. Desta forma, o desafio passou por planear e desenvolver atividades que pudessem ser realizadas de forma lúdica e interessante e, ao mesmo tempo, eficientes ao nível da gestão do tempo. Tendo em conta o *feedback* recebido dos alunos ao longo das aulas e a sua própria evolução e sistematização dos conhecimentos adquiridos, poder-se-á considerar que, apesar de alguns obstáculos, a intervenção foi bem conseguida e sucedida.

Não obstante, esta dificuldade poderia ter sido colmatada através do recurso à interdisciplinaridade, que se apresenta também como um dos maiores desafios desta intervenção pedagógica. Ao definir a interdisciplinaridade como uma das estratégias basilares da ação pedagógica, surgiu uma grande pressão para desenvolver atividades

apropriadas, o que nem sempre se verificou. Uma planificação mais cuidadosa e organizada poderia ter ajudado a fomentar a interdisciplinaridade de forma mais clara e consolidada, ao longo de toda a prática. Considera-se que a atividade mais bem conseguida neste sentido terá sido a confeção do bolo na sala de aula, pois envolveu a articulação efetiva de conceitos e aprendizagens das várias áreas curriculares.

De um modo geral, esta experiência educativa abarcou uma grande aprendizagem em ambos os níveis, pessoal e profissional, pois a exigência requerida neste nível de ensino implicou envolvimento, atenção e rigor redobrados de maneira a poder fomentar um bom ambiente educativo e desenvolver aprendizagens verdadeiramente significativas neste período de transição.

Considerações Finais

Chegados ao final deste relatório, resta exercer uma vez mais o exercício da reflexão, tão necessário e crucial em todas as etapas deste percurso. Refletir para evoluir foi a designação que caracterizou as reflexões constantes deste relatório, precisamente porque o ato crítico-reflexivo inerente a uma prática pedagógica consciente e ponderada, contribuiu para melhorar, adequar e ajustar a ação educativa consoante as realidades e contextos com os quais se contactou.

Esta premissa encontra-se evidentemente subjacente à metodologia adotada para as Práticas I e II, isto é, a realização de projetos de investigação-ação pressupôs a adoção de uma posição mais crítica e reflexiva, permitindo, assim, o questionamento da realidade envolvente observada e a reformulação da intervenção com vista à sua melhoria. Contudo, é necessário manter presente que o professor é um ser inacabado e, como tal, há sempre espaço para melhorar, evoluir e aprender. Sem dúvida que a aprendizagem através das práticas pedagógicas se apresentou como uma mais-valia neste início do percurso educativo e os contextos educativos desafiantes com que me deparei contribuíram certamente para a formação da minha identidade docente, cada vez mais vinculada à certeza de que flexibilidade e diversidade educativas são o caminho a trilhar, de que a aprendizagem quer-se ativa e cooperativa e, sobretudo, de que os alunos são o pilar de todo o sistema e é para eles e com eles que devemos trabalhar. Aliás, tentou-se sempre desenvolver uma pedagogia que promovesse a formação global dos alunos, indo também ao encontro das premissas estipuladas pelo PA, potenciando a criação de condições favoráveis à definição de percursos bem-sucedidos e integrantes para todos os alunos, sem exceção.

Concluindo, considero que esta foi uma experiência deveras enriquecedora que me permitiu crescer enquanto profissional e pessoa. Foi um primeiro contacto com um ambiente prático, com indivíduos reais e com necessidades e exigências também elas muito reais. Este desafio permitiu-me desenvolver e pôr em prática muitos dos princípios que interiorizei ao longo do meu percurso educativo e foi uma experiência que ficará certamente marcada na minha memória, pelos momentos gratificantes e felizes que me

proporcionou junto de crianças e alunos que me ensinaram tanto quanto eu lhes tentei ensinar.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva* (7.^a ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Alonso, L. (1994). Inovação curricular, profissionalidade docente e mudança educativa. In Antunes *et al.* (Orgs.). *ProfMat 93 - Actas* (pp.17-27). Ponta Delgada: Associação de Professores de Matemática.
- Alsina, À. (2004). *O desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdicos-manipulativos. Para crianças dos 6 aos 12 anos*. Porto: Porto Editora.
- Alves, R. (2004). *Gaiolas ou Asas: A Arte de Voo ou busca da Alegria de Aprender*. Porto: Asa.
- Amado, J. & Cardoso, A. P. (2014). A investigação-ação e suas modalidades. In Amado, J. (coord). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2.^a ed.) (pp.187-204). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. & Ferreira, S. (2014). Documentos pessoais (e não pessoais). In Amado, J. (coord). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2.^a ed.) (pp.275-298). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., Costa, A. P. & Crusoé, N. (2014). Procedimentos de análise de dados). In Amado, J. (coord). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2.^a ed.) (pp.299-351). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amor, E. (2001). *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologias* (6.^a ed). Lisboa: Texto Editora.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar* (7.^a ed.). Lisboa: McGrawHill
- Associação de Professores de Matemática (1998). *Primeiro Ano. Normas para o Currículo e Avaliação em Matemática Escolar. Coleção de Adendas Anos de Escolaridade K-6*. Lisboa: APM.
- Ausubel, D. P. (2003). *Aquisição e Retenção de conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva*. Lisboa: Plátano.

- Baroody, A. J. (2010). Incentivar a aprendizagem matemática das crianças. In Spodek, B. (Org.). *Manual de Investigação em Educação de Infância* (2.^a ed.) (pp.333-390). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bastos, G. (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bento, A. M. V. (2011). *As etapas do processo de investigação: do título às referências bibliográficas*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Bessa, N. & Fontaine, A-M. (2002). *Cooperar para aprender. Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições Asa.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M. C. (2012). *Metas Curriculares Ensino Básico Matemática*. Lisboa: Ministério da Educação. Acedido a 2 de março de 2018, disponibilizado em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Matematica/programa_matematica_basico.pdf.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Acedido a 2 de março de 2018, disponibilizado em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf.
- Campos, B. P. (1997). *Educação e Desenvolvimento Pessoal e Social* (2.^a ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Carita, A. (2005). *Conflito, moralidade e cidadania na aula*. Porto: Campo das letras – Editores.
- Carita, A. & Fernandes, G. (2002). *Indisciplina na sala de aula – Como prevenir? Como remediar?* (3.^a ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem: 21 ensaios para o século 21*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Castro, J. P. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Cohen, A. C. & Fradique, J. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Lisboa: Raiz editora.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education* (5.^a ed.). London: Routledge Falmer.
- Cortez, P. (1998). *Educação para todos – Ler, Jogar, desenhar, Escrever...e Aprender. Uma bolsa de recursos para o 1.º ciclo*. Cadernos PEPT, n.º 20. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cosme A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular: Propostas e Estratégias de Ação*. Porto: Porto Editora.
- Costa, S. M. L. S. (2009). *Actividades experimentais para o 1.º ciclo. Um guia prático para Professores e Pais*. Porto: Areal Editores.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2.^a ed.) Coimbra: Edições Almedina.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação-Acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. In *Psicologia, Educação e Cultura*, vol. XIII, n.º 2 (pp.355-379). Acedido a 3 de outubro de 2018, disponibilizado em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF.
- Declaração Universal dos Direitos Humanos. Acedido a 6 de setembro de 2018, disponibilizado em <https://dre.pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>.
- Delors, J. et al. (1997). *Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. (3.^a ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Dewey, J. (1920) *Reconstruction in Philosophy*. New York: Henry Holt and Company.
- Dias, J. M. B. (2004). *Ética e Educação*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Direção-Geral da Educação (n.d.). Avaliação – Procedimentos e práticas organizativas e pedagógicas na avaliação da educação pré-escolar. In *Direção-Geral da Educação (DGE). Currículo – Educação de Infância*. Acedido a 5 de fevereiro de 2019, disponibilizado em <http://www.dge.mec.pt/avaliacao-0>.
- Duska, R. & Whelan, M. (1994). *O desenvolvimento moral na idade evolutiva - Um guia a Piaget e Kohlberg*. São Paulo: Edições Loyola.
- EB1/PE da Ladeira (2015-2019). *Projeto Educativo – Regras para a Cidadania: uma construção a caminho do Futuro*. Santo António: EB1/PE da Ladeira
- EB1/PE da Ladeira (2016-2017). *Projeto Curricular de Grupo - Pré III*. Santo António: EB1/PE da Ladeira
- EB1/PE e Creche Eng.º Luís Santos Costa (2017-2018). *Plano Anual de Turma – “Escrever é divertido” - 1.º Ano – Turma F*. Machico: EB1/PE e Creche Eng.º Luís Santos Costa.
- EB1/PE e Creche Eng.º Luís Santos Costa (2017-2021). *Projeto Educativo 2017-2021 – Literacia e Civismo*. Machico: EB1/PE e Creche Eng.º Luís Santos Costa.
- EB1/PE e Creche Eng.º Luís Santos Costa, Machico (n.d.). *Caraterização da escola*. Acedido a 2 de abril de 2017, disponibilizado em <http://escolas.madeira-edu.pt/eb1pemachico/Escola/tabid/7763/Default.aspx>.
- EB1/PE Eng.º Luís Santos Costa (2016-2017). *Plano Anual de Atividades*. Machico: EB1/PE Eng.º Luís Santos Costa.
- EB1/PE Eng.º Luís Santos Costa (2016-2017). *Plano Anual de Turma – 4.º -N – Turma N*. Machico: EB1/PE e Creche Eng.º Luís Santos Costa.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Buckingham: Open University Press.
- Esteves, M. (2006). Formação de Professores: das concepções às realidades. In Lima, L. C., Pacheco, J. A., Esteves, M. & Canário, R., *Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação* (pp.137-194). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

- Estrela, A. (2008). *Teoria e Prática de Observação de Classes* (4.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2011). Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. In Alves, M. P. & Ketele, J-M. (Orgs.), *Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo* (pp.131-142). Porto: Porto Editora.
- Figueiredo, M. A. R. (2002). *Como ultrapassar as principais dificuldades sentidas pelos alunos – Sugestões de Apoio*. Caderno de Informação Pedagógica n.º 11. Lisboa: Bola de Neve.
- Filipe, B. (2004). A investigação-acção enquanto possibilidade e prática de mudança. In Oliveira, L. Pereira, A., & Santiago, R. *Investigação em Educação. Abordagens Conceptuais e Práticas* (pp.107-119). Porto: Porto Editora.
- Fino, C. N. (2011). Investigação e inovação (em educação). In Fino, C. N., & Sousa, J. M. *Pesquisar para mudar (a educação)* (pp.29-48). Funchal: Universidade da Madeira – CIE-UMa.
- Fonseca, A. C. L. & Rosa, M. D. (2015). A construção da disciplina na Educação: pré-escolar e escolar. Desafios e estratégias. In Pereira, S., Rodrigues, M., Almeida, A., Pires, C., Tomás, C. & Pereira, C. (Orgs.). *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp.153-160). Lisboa: CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Formosinho, J. O. (2001). A construção social da moralidade pela criança pequena – O Contributo do Projeto Infância na sua contextualização do modelo High/Scope. In Formosinho, J. O. (Org.). *Educação Pré-Escolar – A construção social da moralidade* (pp.51-74) (3.^a ed.). Lisboa: Texto Editora.
- França, A. (2014). Contributos da Expressão Dramática na Formação do Educador Reflexivo e Crítico. In Correia, F. (Org.). *Estado Mínimo – Escola Mínima* (pp.71-81). Funchal: Centro de Investigação em Educação – CIE-UMa.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (49.^a Ed.). Rio de Janeiro: Paz & Terra.

- Gaspar, A. & Monteiro, I. C. C. (2005). Atividades experimentais de demonstração em sala de aula: Uma análise segundo o referencial da teoria de Vygotski. In *Revista Investigações em Ensino de Ciências (IENCI)* Vol. 10, n.º 2 (pp.227-254). Acedido a 6 de março de 2019, disponibilizado em <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/518/315>.
- Gaspar, M. I. (2005). Sistemas Educativos: princípios orientadores. In Carvalho, D., Vila Maior, D. & Teixeira, R. (Orgs), *Des(a)fiando Discursos* (pp-355-362). Lisboa: Universidade Aberta.
- Gaspar, M. I. & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gomes, M. (2018, novembro). *Autonomia e Flexibilidade Curricular: oportunidades e desafios*. Comunicação proferida em Mesa Temática promovida pela Universidade da Madeira.
- Gonçalves, H. M. & Xavier, S. M. (2012). O Movimento da Escola Moderna e o Ensino da Literatura no 1.º CEB: Uma abordagem pedagógica numa turma de 1.º Ano. In Azevedo, F. & Souza, R. J. (Coord). *Géneros Textuais e Práticas Educativas* (pp.79-95). Lisboa: Lidel.
- Gouveia, F. (2014). O Currículo Escolar na Encruzilhada das Diferenças. In Correia, F. (Org.), *Estado Mínimo – Escola Mínima* (pp.104-113). Funchal: CIE – UMa.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Haro, F.A. et al. (2016). *Investigação em ciências sociais. Guia prático do Estudante*. Lisboa: Pactor.
- Howe, A. C. (2010). As Ciências na Educação de Infância. In Spodek, B, (Org.). *Manual de Investigação em Educação de Infância* (2.ª ed.) (pp.503-526). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Junta de Freguesia de Santo António (n.d.). *Santo António*. Acedido a 2 de março de 2018, disponibilizado em <http://www.jf-santoantonio.pt/historia>.

- Ladd, G. W. & Coleman, C. C. (2010). As relações entre pares na infância: formas, características e funções. In Spodek, B, (Org.). *Manual de Investigação em Educação de Infância* (2.^a ed.) (pp.119-166). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lessard-Hébert, M. (1996). *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, L. C. (2006). Administração da Educação e Autonomia das escolas. In Lima, L. C., Pacheco, J. A., Esteves, M. & Canário, R., *Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação* (pp.5-66). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Lima, L. C. (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.
- Lino, D. (2001). A intervenção educacional para a resolução de conflitos interpessoais – Relato de uma experiência de formação da equipa educativa. In Formosinho, J. O. (Org.). *Educação Pré-Escolar – A construção social da moralidade* (pp.75-109) (3.^a ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2010). *O Professor faz a Diferença*. Lisboa: Lidel.
- Lopes, J. A. et al. (2014). *Ensino da leitura no 1.º ciclo do ensino básico: Crenças, conhecimentos e formação de professores*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Lourenço, O. M. (2002). *Desenvolvimento Sócio-Moral*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Manta, A. (2015). *Motivar os Filhos Para o Estudo: Sugestões práticas e eficazes para ajudar os alunos a melhorar os resultados escolares*. Lisboa: Clube do Autor.
- Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de Metodologia Científica* (5.^a ed.) São Paulo: Editora Atlas.
- Marques, R. (1999). *A Escola e os Pais - Como Colaborar?.* (6.^a ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (2008). *Ensinar a ler, aprender a ler: um guia para pais e educadores* (10.^a ed). Lisboa: Texto Editores.
- Martins, G. et al. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

- Martins, I. (2003). Das potencialidades da Educação em Ciência nos primeiros anos aos desafios da educação global. In Veiga, L. (Coord.). *Formar para a Educação em Ciências na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico* (pp.33-41). Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra.
- Martins, I. P. et al. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental: Formação de Professores* (2.ª ed.). Ministério da Educação, Direção-Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Martins, M. A. & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Matos, J. M. & Serrazina, M. L. (1996). *Didáctica da Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Matos, M. G. (1997). *Comunicação e gestão de conflitos na escola*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Matta, I. (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponibilizado em: <http://www.dge.mec.pt/orientacoes-curriculares-para-educacao-pre-escolar-historico>.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo* (4.ª ed.). Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler. Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Moreira, D. & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à Matemática no Jardim de Infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Moreira, Y. S. (2006). *Começar... Ciências Físico-Químicas no Primeiro Ciclo*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade de Coimbra, Portugal.

- Morgado, J. (2001). *A Relação Pedagógica: Diferenciação e Inclusão* (2.^a ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação - Um Desafio para os Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Niza, I. & Martins, M. A. (2009). Entrar no mundo da escrita. In Niza, S. (coord.), *Criar o Gosto pela Escrita* (pp.21-74) (2.^a ed.). Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Noronha, M. (1996). *Como compreender as crianças – Estratégias de Educação*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2008). A construção social da moralidade: a voz das crianças. In Oliveira-Formosinho (Org.). *A Escola Vistas pelas Crianças* (pp.31-54). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Lino, D. (2008). Os papéis das educadoras: as perspectivas das crianças. In Oliveira-Formosinho (Org.). *A Escola Vistas pelas Crianças* (pp.55-73). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2006). Currículo, investigação e mudança. In Lima, L.C., Pacheco, J. A., Esteves, M. & Canário, R. A. *Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação* (pp.67-136). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Pacheco, J. A. (Org.) (1999). *Componentes do processo de desenvolvimento do currículo*. Braga: Livraria Minho.
- Paraskeva, J. M. (2007). A Imperiosa Obrigação de Ir Para Além de John Dewey Sem o Evitar. In Dewey, J. *Democracia e Educação* (pp. 6-15). Lisboa: Plátano Editora.
- Pardal, L. & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Peery, J. C. (2010). A música na educação de infância. In Spodek, B, (Org.). *Manual de Investigação em Educação de Infância* (2.^a ed.) (pp.461-502). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Pereira, L. Á. & Azevedo, F. (2005). *Como abordar... a escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Areal Editores.
- Perrenoud, F. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Ponte, J. P. & Serrazina, M. L. (2000). *Didáctica da Matemática do 1.º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar - Sistema de Acompanhamento das Crianças* (2.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Reyes, M. J. Á. (2010). *O não também ajuda a crescer – Como superar momentos difíceis e favorecer a educação e o desenvolvimento das crianças* (2.ª ed.) Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Reymond-Rivier, B. (1977). *O desenvolvimento social da criança e do adolescente* (2.ª ed.). Lisboa: Edições Aster.
- Ribeiro, L. C. (1999). *Avaliação da Aprendizagem* (7.ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. C. (2013). Desenvolvimento do currículo e a melhoria de processos e resultados. In Machado, J. & Alves, J. M. (orgs), *Melhorar a Escola – Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas* (pp.131-140). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa / Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH) & Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME).
- Sá, J. & Varela, P. (2004). *Crianças aprendem a pensar ciências: Uma abordagem interdisciplinar*. Porto: Porto Editora.
- Sá, J. (2003). Ciências experimentais na educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico: perspectivas de formação de professores. In Veiga, L. (Coord.). *Formar para a Educação em Ciências na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico* (pp.43-78). Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra.
- Sanches, M. A. & Sá-Chaves, I. (2008). A educação de infância como tempo fundador: para uma visão integrada e coerente da acção educativa. In Estrela, A. *et al.* (Orgs), *Actas do XV Colóquio da AFIRSE: Complexidade: um novo paradigma para investigar e intervir na educação?* (s/p). Lisboa: Secção Portuguesa da AFIRSE.

https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/5188/3/Texto%20AFIRSE_2008.pdf.

- Serra, C. M. A. M. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, A. J., Simões, C., Resende, F. & Ribeiro, M. (2018). *Zoom Movimentos e Forças Eletricidade. Físico-Química 9.º Ano*. Porto: Areal Editores.
- Silva, H. S. & Lopes, J. (2015). *Eu, Professor, Pergunto. 20 Respostas sobre Planificação do Ensino-Aprendizagem, Estratégias de Ensino e Avaliação*. Lisboa: Pactor.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Acedido a 2 outubro de 2016, disponibilizado em <http://www.dge.mec.pt/ocepe/#>.
- Silva, M. E. (n.d.). *Da Leitura e da Escrita. Situações e Materiais de Leitura e Escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, M. I. R. L. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes: metodologias da investigação-acção*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sim-Sim, I. (2001). A formação para o ensino da leitura. In Sim-Sim, I. (Org.). *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (pp.51-64). Cadernos de Formação de Professores, n.º 2. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. & Santos, M. M. (2010). O Ensino Inicial da Leitura. In Sim-Sim, I. (Coord). *Ler e Ensinar a Ler* (2.ª ed.) (pp.139-170). Porto: Edições ASA.
- Sim-Sim, I. & Viana, F. L. (2007). *Para a Avaliação do Desempenho de Leitura*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação – 2.º volume – Drama e Dança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. (2.ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, J. M. (2011). Currículo e etnografia da educação: um diálogo necessário. In Fino, C. N. (Org.), *Etnografia da educação* (pp.45-68). Funchal: CIE – UMa.

Stake, R. E. (2012). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso* (3.^a ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade - Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidade*. Porto: Porto Editora.

Vieira, R. M. & Vieira, C. (2005). *Estratégias de ensino/aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.

Zabalza, M. A. (1994). *Diários de aula*. Porto: Porto Editora.

Referências Normativas

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. *Diário da República n.º 126/2012, Série I.*
Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. *Diário da República n.º 129/2012, Série I.*
Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro. *Diário da República n.º 14/2007, Série I.*
Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro. *Diário da República n.º 240/2014, Série I.*
Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201/2001, Série I-A.*
Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201/2001, Série I-A.*
Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República n.º 129/2018, Série I.*
Presidência do Conselho de Ministros.

Despacho n.º 5908/2017 de 5 de julho. *Diário da República n.º 128/2017, Série II.*
Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo). *Diário da República n.º 237/1986, Série I.* Assembleia da República.

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar). *Diário da República n.º 34/1997, Série I-A.* Assembleia da República.