

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Isabel da Silva Vieira

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

junho | 2026

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 2025/2026

Isabel da Silva Vieira

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

Orientadora da UMa: Doutora Carla Patrícia Martins Gonçalves

Funchal e UMa, junho de 2026



*À minha saudade, ao meu eterno amor e melhor amigo.
Ao meu pai.*

AGRADECIMENTOS

A concretização desta etapa representa o culminar de um percurso marcado pelo esforço, dedicação e perseverança. Foi um caminho feito de escolhas, renúncias e desafios, em que muitas vezes respondi “não posso, tenho de estudar” ou “não posso, preciso de terminar isto primeiro”. Hoje, ao olhar para trás, reconheço que cada uma dessas decisões contribuiu para que pudesse chegar até aqui.

Em primeiro lugar, agradeço a mim própria. À Isabel, pela coragem, determinação e força demonstradas ao longo deste percurso. À Isa, pela capacidade de continuar a sorrir, mesmo nos momentos mais difíceis, e por nunca perder a sensibilidade e a empatia que a caracterizam. Reconheço hoje que cada desafio ultrapassado contribuiu para a pessoa que sou e para a profissional que procuro ser.

Seguidamente, quero agradecer a todos aqueles que fizeram parte do meu percurso nas práticas pedagógicas. Aos meninos e meninas que partilharam comigo um pouco de si, através de abraços, sorrisos, aprendizagens e palavras que jamais esquecerei, o meu sincero obrigada. À educadora cooperante e à professora cooperante, agradeço o acolhimento, a disponibilidade, os conselhos, a partilha de experiências e a sinceridade com que sempre me acompanharam ao longo deste caminho.

Às minhas orientadoras, que tiveram um papel fundamental nesta longa jornada formativa, expresso a minha profunda gratidão. Um muito obrigada à Professora Doutora Guida Mendes, pela orientação, pela tranquilidade, elegância e profissionalismo que sempre transmitiu, demonstrando as qualidades essenciais para o exercício da Educação Pré-Escolar. Agradeço, igualmente, a sua empatia e compreensão num momento particularmente difícil da minha vida, aquando do falecimento do meu avô.

Um agradecimento muito especial à Professora Doutora Carla Patrícia Martins Gonçalves, pelo acompanhamento notável e pela excelência demonstrada ao longo deste percurso. Obrigada por me mostrar, através do seu exemplo, o que significa ser uma docente de excelência no 1.º Ciclo do Ensino Básico, aliando competência, sensibilidade e bom senso. Obrigada, também, por me ensinar a importância de nunca abdicar dos meus princípios e valores no exercício desta tão nobre profissão. É, sem dúvida, uma referência e uma inspiração para o meu futuro profissional.

À minha mãe, o meu mais profundo agradecimento. Por ter estado ao meu lado em todos os momentos, nas conquistas e nas dificuldades, nos dias mais leves e nos mais exigentes. Por ter acompanhado cada etapa deste percurso, pelas conversas, pelo apoio

incondicional e pela presença constante. Mais do que mãe, é uma amiga, um porto seguro e uma das maiores razões da minha força. Obrigada por tudo o que vivemos juntas e por me mostrar, todos os dias, que o amor tem uma força capaz de superar qualquer adversidade.

À minha avó Elisa, a minha maior admiradora. Obrigada por celebrar cada conquista como se fosse sua e por me amparar sempre que os resultados não eram os esperados. O orgulho que demonstra sentir por mim inspira-me continuamente a querer ser melhor e a ir mais longe. Obrigada por todo o amor, carinho e dedicação.

Aos meus primos, Gabriel e Santiago, que serão sempre os meus pequeninos. Obrigada por me inspirarem a ser responsável, cuidadora e um exemplo. Sem o saberem, contribuíram para o desenvolvimento da profissional que desejo ser, ajudando-me a compreender a importância de cuidar, orientar e acompanhar as crianças com dedicação e afeto. Que a amizade e os laços que nos unem permaneçam sempre tão fortes como hoje.

Aos meus tios, a tia Micas e o tio Toni, os meus eternos confidentes. Obrigada por todos os ensinamentos, pelo exemplo de trabalho, dedicação e compromisso para com a família. Mostraram-me que os objetivos exigem esforço, mas também que o mais importante são as pessoas que caminham ao nosso lado. Obrigada por todos os conselhos, pelo apoio constante que me levaram a ser mais na vida e, por fim, obrigada por cuidarem de mim como se fosse vossa filha.

À minha prima Joana, deixo um agradecimento especial. Obrigada por me teres telefonado no dia dos resultados das candidaturas e por me ajudares a reencontrar a confiança quando as dúvidas pareciam falar mais alto. Obrigada por seres motivo de orgulho para o teu pai e por me permitires testemunhar esse olhar de admiração e felicidade que ele tinha por ti. Hoje, quando o meu pai já não está presente para acompanhar as minhas conquistas, levo comigo essa memória tão preciosa. Através de ti, pude conhecer e guardar um olhar de orgulho paternal que, de outra forma, apenas conseguiria imaginar. Obrigada por seres um exemplo que sempre admirei e por todo o carinho e apoio que me tens dado ao longo da vida.

À minha família do coração, Henrique, Elsa e Érica, o meu sincero agradecimento. Obrigada por todas as memórias, gargalhadas e momentos partilhados. Obrigada por me terem acolhido, apoiado e acompanhado ao longo deste percurso. São a prova de que a família também se constrói através dos laços que escolhemos criar.

Às minhas companheiras de curso que continuaram na minha vida após o curso. Às Chiquititas, obrigada por todos os momentos de partilha, entreajuda, amizade e crescimento. Mesmo à distância, os risos, as conversas e as experiências que vivemos tornaram este percurso mais leve e especial. À Filipa, por todas as partilhas, desde as aflições às alegrias dos estágios, e pelo companheirismo inabalável ao longo deste percurso. À Catarina, a minha amiga e colega de curso, que mais tarde se tornou também a minha primeira colega de trabalho, obrigada por todos os desabafos, pelo apoio constante e pelos momentos inesquecíveis que partilhámos.

À minha querida amiga Cíntia, obrigada por me acompanhares nesta caminhada. Obrigada por me desafiares a crescer, tanto a nível académico como pessoal, e por permaneceres presente apesar das exigências e mudanças que a vida nos foi apresentando. A tua amizade é um dos presentes mais valiosos que levo desta etapa.

À minha amiga Sofia, obrigada por me incentivares a sair da minha zona de conforto e por partilhares comigo tantos momentos inesquecíveis. Obrigada por estares sempre presente, pelos conselhos, pela honestidade e pela capacidade de me fazeres olhar para as situações de diferentes perspetivas.

Ao meu namorado, Henri, deixo um agradecimento muito especial. Obrigada por me acompanhares em cada passo deste percurso, por estares presente nos momentos mais difíceis e por celebrares comigo cada conquista. Obrigada pela paciência, pela compreensão e por seres o meu refúgio nos dias mais exigentes. A tua serenidade, confiança e incentivo ajudaram-me a acreditar mais em mim própria. Obrigada por cresceres ao meu lado e por me mostrares que, quando caminhamos acompanhados pelas pessoas certas, os desafios tornam-se mais leves e os sonhos mais alcançáveis.

Por fim, agradeço ao meu anjo. Ao meu melhor amigo, ao meu primeiro orientador nas horas de estudo, ao meu companheiro e confidente em todos os momentos em que pôde estar presente. Pai, ao longo desta jornada, recordei inúmeras vezes as tardes em que me acompanhava na realização dos trabalhos de casa, na memorização da tabuada e na preparação para os testes. Lembro-me do orgulho com que partilhava as minhas conquistas e as minhas boas notas, celebrando cada uma delas como se fosse sua. Recordo também o seu olhar, sempre repleto de esperança e confiança, desejando que eu pudesse ser para os outros aquilo que sempre fui para si: a sua Isabel.

Embora já não esteja aqui para testemunhar este momento, levo comigo todos os ensinamentos, o amor e o incentivo que me deixou. Gosto de acreditar que uma parte desta conquista também lhe pertence, porque foi sempre o pai que me ensinou a valorizar

o esforço, a persistir perante as dificuldades e a acreditar nas minhas capacidades. Este fim de etapa tem, inevitavelmente, a sua marca. Quem me dera que pudesse estar presente em cada conquista, em cada passo e em cada sonho concretizado.

Termino com uma frase que reflete aquilo que sinto neste momento: “Podes não ter tudo no mundo, mas saibas que és tudo no mundo de alguém” (Cosme Elsinio, s.d.). Cada uma das pessoas aqui mencionadas constitui uma parte essencial daquilo que sou hoje. São o meu mundo, a minha força e o meu apoio. A todos, o meu mais sincero obrigada por me permitirem ser quem sou e por terem contribuído para a pessoa e profissional que hoje conclui esta etapa da sua jornada.

RESUMO

O presente Relatório de Estágio foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, constituindo um exercício de reflexão crítica sobre as experiências e aprendizagens desenvolvidas ao longo das práticas pedagógicas realizadas nestes contextos educativos. Partindo da convicção de que educar transcende a mera transmissão de conhecimentos e exige um compromisso com o desenvolvimento integral e o bem-estar da criança, este documento traduz um percurso de construção profissional assente na proximidade, na inclusão e na intencionalidade pedagógica.

O relatório inicia-se com a apresentação do enquadramento legal, curricular e pedagógico que sustenta a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, destacando os principais referenciais orientadores da ação educativa. Seguidamente, aborda-se o perfil profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo, refletindo sobre o seu papel enquanto mediadores de aprendizagens, bem como sobre os processos de planificação, implementação, observação, avaliação e a metodologia de Investigação-Ação que orientou a prática. Ao longo do relatório, são analisadas temáticas centrais para a ação educativa, nomeadamente a avaliação, a diferenciação pedagógica e a promoção de práticas inclusivas. São ainda apresentadas as estratégias de intervenção pedagógica e os projetos com a comunidade implementados durante os estágios, promotores de aprendizagens significativas e centradas nos alunos. Por fim, descrevem-se e analisam-se criticamente as experiências vivenciadas nos diferentes contextos, evidenciando os desafios enfrentados e as competências desenvolvidas.

Este relatório constitui, assim, o reflexo de um percurso de crescimento pessoal e profissional que reforçou a certeza de que a educação se constrói através de relações de afeto, da valorização da individualidade de cada criança e da crença no potencial transformador das experiências educativas para a formação de cidadãos mais conscientes, autónomos e participativos.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Prática Pedagógica; Diferenciação Pedagógica; Aprendizagem Significativa.

ABSTRACT

This internship report was prepared within the scope of the Master's Degree in Pre-school Education and Primary Education. It constitutes an exercise in critical reflection on the experiences and learning developed throughout the pedagogical practices carried out in these educational contexts. Based on the conviction that education goes beyond the mere transmission of knowledge and requires a commitment to the holistic development and well-being of the child, this document reflects a professional journey built on closeness, inclusion, and pedagogical intentionality.

The report begins by presenting the legal, curricular, and pedagogical framework that underpins Pre-school Education and the Primary Education, highlighting the main guiding references for educational practice. It then addresses the professional profile of the Pre-school Educator and the Primary School Teacher, reflecting on their role as mediators of learning, as well as on the processes of planning, implementation, observation, evaluation, and the Action Research methodology that guided the practice. Throughout the report, central themes of educational practice are analysed, namely assessment, pedagogical differentiation, and the promotion of inclusive practices. Pedagogical intervention strategies and community-based projects implemented during the internships are also presented, promoting meaningful, student-centred learning. Finally, the experiences lived in the different contexts are described and critically analysed, highlighting the challenges faced and the competencies developed.

This report thus represents the reflection of a journey of personal and professional growth that reinforced the certainty that education is built through caring relationships, the valuing of each child's individuality, and the belief in the transformative potential of educational experiences for the formation of more aware, autonomous, and participatory citizens.

Keywords: Pre-school Education; Primary School Teaching; Pedagogical Practice; Pedagogical Differentiation; Meaningful Learning.

Sumário

DEDICATÓRIA.....	III
AGRADECIMENTOS	V
RESUMO.....	IX
ABSTRACT	XI
ÍNDICE DE FIGURAS	XVII
ÍNDICE DE TABELAS.....	XXI
LISTA DE APÊNDICES CD-ROM	XXIII
LISTA DE SIGLAS	XXIV
INTRODUÇÃO	1
PARTE I ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO	3
Capítulo 1 LEGISLAÇÃO, CURRÍCULO E SISTEMA EDUCATIVO EM PORTUGAL.....	4
1.1 Matrizes da Prática: A Configuração do Sistema entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	4
1.1.1 A Educação Pré-Escolar	7
1.1.2 O 1.º Ciclo do Ensino Básico	10
Capítulo 2 A Arte de Mediar: O Contributo Docente para uma Aprendizagem com Significado	14
2.1 O Perfil do Docente como Educador de Infância e Professor do 1.º CEB	14
2.1.1 O Ciclo da Práxis: Planificar, Aplicar e Observar com Intencionalidade	20
2.1.2 O Espelho da Aprendizagem: A Avaliação como Suporte e Balanço Final ..	24
2.1.3 A Arte de Diferenciar para Incluir: Diferenciação Pedagógica	28
Capítulo 3 Estratégias De Intervenção Pedagógica: Roteiros do Saber com Propósito Pedagógico	31
3.1 O Convite à Descoberta: Sequências e Recursos Motivadores	32
3.2 Sinergias de Grupo: Cooperar para Sucedem e Crescer	36
3.3 O Potencial do Lúdico: O "Jogar para Aprender".....	40
Capítulo 4 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	45
4.1 Investigação Qualitativa	45
4.2 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados.....	46
4.2.1 Observação Participante	48
4.2.2 Entrevistas Informais.....	49
4.2.3 Diários de Bordo Reflexivos	50
4.2.4 Registos Fotográficos e Videográficos	51

4.3 Método de Análise e Tratamentos de Dados	52
PARTE II O DESPERTAR DA PRÁXIS: UMA VIAGEM PELOS CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM	56
CAPÍTULO 5 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	57
5.1 Contextualização do Ambiente Educativo.....	57
5.1.1 Caracterização do Meio envolvente	58
5.1.2 Caracterização da Instituição Educativa.....	59
5.1.2.1 Projeto Pedagógico da Educação Pré-Escolar	60
5.1.2.2 Organização espacial.....	61
5.1.2.3 Organização docente	61
5.1.3 Caracterização do Espaço Pedagógico	63
5.1.4 Caracterização do Grupo da Sala da Pré-Escolar: Características, Interesses e Necessidades	71
5.1.5 Caracterização da Equipa Pedagógica da Sala da Pré-Escolar.....	84
5.2 Organização de tempo Pedagógico da Sala	84
5.3 Projeto Investigação-Ação.....	86
5.3.1 Enquadramento do Problema	86
5.3.2 Questão de Investigação-Ação	88
5.3.3 Revisão Preliminar da Literatura.....	88
5.3.3.1 Gestão de conflitos na Educação de Infância	88
5.3.3.2 Intervenção Pedagógica na Gestão de Conflitos na Educação Infantil..	90
5.3.4 Estratégias de Intervenção na Sala da Pré-Escolar.....	92
5.3.4.1 Estratégia Promotora Construção de Habilidades Socioemocionais	93
5.3.4.2 Estratégia Baseada nos Interesses das Crianças.....	94
5.3.4.3 Estratégia de Valorização do Ato de Pedir Desculpa	95
5.3.5 Avaliação do Projeto de Investigação-Ação	96
5.4 Momentos de Aprendizagem na Sala da Pré-Escolar	98
5.4.1 Uma Selva de Sabores: A Expedição dos Felinos pelo Mundo dos Alimentos	100
5.4.1.1 Uma Visita Faminta: Os Felinos Recebem a Lagarta Comilona	101
5.4.1.2 Artistas de Massa: Os Alimentos Moldados pelas Mãos dos Felinos..	105
5.4.1.3 Pão dos Felinos: A Oficina do Pão na Selva de Sabores.....	111
5.4.1.4 Avaliação geral da Sequência “Uma Selva de Sabores: A Expedição dos Felinos pelo Mundo dos Alimentos”	116
5.5 Projeto com a Comunidade Educativa.....	118

5.6 Reflexão Final de Intervenção Pedagógica na Sala.....	127
Capítulo 6 Intervenção na Prática Pedagógica II em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico	133
6.1 Contextualização do Ambiente Educativo	133
6.1.1 Caracterização do Meio Envolvente.....	134
6.1.2 Caracterização da Entidade Educativa	135
6.1.2.1 Projeto Educativo de Escola	135
6.1.2.2 Organização espacial.....	137
6.1.3 Caracterização da turma do 2.º Ano	138
6.1.5 Organização do Espaço e Recursos Pedagógicos do 2.º Ano.....	140
6.1.6 Organização do Tempo Pedagógico do 2.º Ano	146
6.2 Estratégias de Intervenção na Prática Pedagógica Orientadas para o 2.ºAno	148
6.3 Momentos de Aprendizagem no 2.ºAno	151
6.3.1 Era uma vez... O Mundo da Caixa Mistério	152
6.3.1.1 Régua na Mão, Mundo no Chão: Medir os Trilhos da Caixa Mistério	155
6.3.1.2 Explorar o Mundo Mágico através das Classes de Palavras.....	162
6.3.1.3 A Magia da Caixa Mistério: Trouxe a Floresta para a Sala.....	167
6.3.1.4 Avaliação geral da Sequência: Era uma vez... O Mundo da Caixa Mistério.....	173
6.4 Projeto com a Comunidade Educativa na PP II.....	176
6.5 Reflexão Crítica sobre a Prática Pedagógica II.....	183
Capítulo 7 Intervenção na Prática Pedagógica III em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico	188
7.1 Contextualização do Ambiente Educativo	188
7.1.1 Projeto Educativo de Escola	189
7.1.2 Caracterização da Turma do 3.ºAno	191
7.1.3 Caracterização do Espaço Pedagógico do 3.ºAno	193
7.1.4 Organização do Tempo Pedagógico do 3.ºAno.....	194
7.2 Estratégias de Intervenção na Prática Pedagógica III	196
7.3 Momentos de Aprendizagem no 3.ºAno	198
7.3.1 Operação Regresso a Casa: Vamos Ajudar o Margarido!.....	199
7.3.1.1 Ligação em Série: A Energia da Amizade que Carrega Baterias	203
7.3.1.2 O GPS da Solidariedade: São Martinho.....	210
7.3.1.3 O Último Salto Quântico: O Natal e a Magia das Limas.....	215
7.3.1.4 Avaliação geral da Sequência: Vamos Ajudar o Margarido!.....	223

7.4 Projeto com a Comunidade Educativa.....	224
7.5 Reflexão Crítica sobre a Prática Pedagógica III.....	230
Considerações Finais.....	238
Referências Bibliográficas	240
Referências Normativas	253

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Organização das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.....	9
Figura 2	Esquema concetual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória	12
Figura 3	Processo da ação pedagógica	21
Figura 4	Modelo de pensamento e ação do professor no momento da planificação.....	22
Figura 5	Processo envolvido na sequência didática.....	33
Figura 6	Síntese do processo EAR.....	34
Figura 7	Análise comparativa de perspetivas acerca do lúdico na educação.....	42
Figura 8	Técnicas e instrumentos de Investigação-Ação.....	47
Figura 9	Técnicas e Instrumentos recorridos para a recolha de dados.....	48
Figura 10	Divisão da análise de dados por etapas.....	54
Figura 11	Mapa da Freguesia do Caniço.....	58
Figura 12	Planta da Sala.....	64
Figura 13	Área dos legos.....	65
Figura 14	Área da garagem.....	66
Figura 15	Área da Biblioteca.....	66
Figura 16	Área dos jogos.....	67
Figura 17	Área da casinha.....	68
Figura 18	Área da oficina.....	68
Figura 19	Mesas de trabalho.....	69
Figura 20	Artistas de palma e meia.....	70
Figura 21	Regras da Sala.....	70
Figura 22	Composição da Sala.....	72
Figura 23	Distribuição de crianças com pais estrangeiros	73
Figura 24	Distribuição de Gêmeos.....	73
Figura 25	Interesses e Necessidades da Sala.....	77
Figura 26	Conto da História.....	102
Figura 27	Atividade de Expressão Plástica.....	104
Figura 28	Caça aos Alimentos.....	107
Figura 29	Letra de jogo lúdico.....	108
Figura 30	Moldagem de Alimentos.....	110
Figura 31	Cartaz dos Alimentos.....	111

Figura 32	Exploração de ingredientes.....	113
Figura 33	Colocação de Ingredientes	115
Figura 34	Mãos na Massa.....	115
Figura 35	Atividade do Projeto com a Comunidade: participação das crianças e dos docentes.....	120
Figura 36	Explicação do traje às crianças e Crianças a experimentarem o traje madeirense.....	121
Figura 37	Traje madeirense pintado corretamente pelas crianças	122
Figura 38	Crianças a conhecerem os instrumentos	123
Figura 39	Livro “A tradição ainda é o que era...”	124
Figura 40	Páginas do Livro “A tradição ainda é o que era...” pertentes às atividades realizadas com o respetivo grupo.....	124
Figura 41	Distribuição dos alunos por género na turma do 2.º Ano.....	138
Figura 42	Distribuição dos alunos por género na turma do 2.º Ano.....	139
Figura 43	Percentagem de alunos de género masculino e de género feminino do 2º Ano.....	140
Figura 44	Cantinhos da Sala do 2.º Ano.....	141
Figura 45	Quadro iterativo.....	142
Figura 46	Quadros de ardósia e de cortiça.....	143
Figura 47	Organização do espaço.....	144
Figura 48	Organização do espaço pedagógico do 2.º Ano, primeira versão.....	145
Figura 49	Organização do espaço pedagógico do 2.º Ano, segunda versão.....	146
Figura 50	Organização do tempo pedagógico do 2.º Ano.....	147
Figura 51	A Caixa Mistério do Mundo Mágico.....	153
Figura 52	A Maria Chiclete.....	154
Figura 53	O Irmão José Maria.....	154
Figura 54	Apresentação orientadora da atividade.....	156
Figura 55	Ficha de registo da atividade introdutória do perímetro.....	157
Figura 56	Medição de perímetro em grupo.....	158
Figura 57	Slides de apresentação com a introdução de conceito e a informação que foi redigida pelos alunos nos cadernos.....	160
Figura 58	Slides de apresentação com o fim orientar para a resolução e exercícios.....	161
Figura 59	Descoberta do José Maria.....	163
Figura 60	Descoberta do José Maria, pela apresentação.....	164

Figura 61 	Jogo lúdico acerca das classes de palavras no pátio.....	165
Figura 62 	Análise de frases	167
Figura 63 	Ambiente da Sala de aula.....	169
Figura 64 	Análise do texto” Dia da Mãe na Floresta verde”, alguns slides.....	170
Figura 65 	Maças com questões acerca do texto.....	171
Figura 66 	Algumas recriações dos Fantoches feito pelos alunos e pais.....	175
Figura 67 	Exploração da capa e da contracapa do livro.....	178
Figura 68 	Demonstração da existência de cabeças quadradas e experimentação da mesma pelos alunos.....	179
Figura 69 	Jogo do lencinho.....	181
Figura 70 	Concretização dos Jogos.....	182
Figura 71 	Representação esquemática do tema anual do PEE.....	190
Figura 72 	Percentagem de alunos de género masculino e de género feminino do 3.º Ano	191
Figura 73 	Organização do espaço pedagógico.....	193
Figura 74 	Organização do tempo pedagógico do 3.ºAno.....	195
Figura 75 	Teletransporte.....	200
Figura 76 	Macaco Margarido.....	201
Figura 77 	Árvore Mágica.....	202
Figura 78 	Slide de apresentação do dia 27 de outubro	203
Figura 79 	Slide de apresentação do dia 27 de outubro.....	204
Figura 80 	Slide de apresentação do dia 27 de outubro	206
Figura 81 	Carregamento da bateria no dia 27 de outubro.....	207
Figura 82 	Carregamento da bateria no dia 28 de outubro.....	208
Figura 83 	Carregamento da bateria no dia 29 de outubro.....	209
Figura 84 	Carregamento da bateria no dia 29 de outubro.....	210
Figura 85 	Introdução da atividade.....	211
Figura 86 	Atividade de ligação de Lenda de São Martinho e orientação espacial.....	212
Figura 87 	Atividade de ligação de Lenda de São Martinho e orientação espacial.....	213
Figura 88 	Apresentação de conceito “Orientação Espacial”.....	214
Figura 89 	Descoberta das outras páginas do manual por orientação espacial.....	214
Figura 90 	Diário do Margarido, oferecido por uma criança do 3.ºAno.....	216
Figura 91 	Permissão do Margarido para lerem a primeira página do seu diário.....	217

Figura 92 A primeira página do diário do Margarido, explicação e enquadramento do dilema.....	218
Figura 93 Alguns Bilhetes à Entrada dos alunos do 3.ºAno.....	219
Figura 94 Explicação do procedimento experimental através da apresentação.....	220
Figura 95 Procedimento experimental.....	221
Figura 96 Alguns Bilhetes à Saída dos alunos do 3.ºAno.....	222
Figura 97 Caderno Vaivém do 3.ºAno.....	226
Figura 98 Margarido com a cabeça quadrada.....	227
Figura 99 Apresentações do Caderno Vaivém, no interior e exterior da sala.....	228
Figura 100 Modelo de avaliação do PCE.....	230

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1	Organização das áreas de conteúdo das OCEPE.....	8
Tabela 2	Matriz Curricular do 1.º CEB adaptada à RAM.....	10
Tabela 3	Síntese das dimensões do perfil geral de desempenho profissional do educador/professor dos ensinos básico	16
Tabela 4	Aspetos centrais dos perfis de desempenho profissional do educador/professor dos ensinos básico	17
Tabela 5	Fundamentos e Princípios Educativos do educador de infância.....	18
Tabela 6	Conceções sobre a função e o papel do educador/professor.....	19
Tabela 7	Orientações para aplicação da avaliação formativa.....	26
Tabela 8	Orientações para aplicação da avaliação sumativa.....	27
Tabela 9	Ideia central dos Postulados de Burns (1971).....	29
Tabela 10	Papel do professor nas fases da implementação do trabalho cooperativo....	38
Tabela 11	Funções dos alunos durante o trabalho cooperativo.....	39
Tabela 12	Corpo docente da Instituição.....	62
Tabela 13	Corpo não docente da Instituição	62
Tabela 14	Profissionais de enriquecimento curricular da Instituição	63
Tabela 15	Avaliação de desenvolvimento de uma criança do grupo.....	80
Tabela 16	Rotina diária da Sala.....	85
Tabela 17	Cronograma das fases do projeto.....	87
Tabela 18	Descrição e objetivos específicos de cada momento implementado no âmbito da respetiva estratégia.....	94
Tabela 19	Descrição e objetivos específicos de cada momento implementado no âmbito da respetiva estratégia.....	95
Tabela 20	Descrição e objetivos específicos de cada momento implementado no âmbito da respetiva estratégia.....	96
Tabela 21	Diário de Bordo, I. Vieira, Terça-feira, 8 de outubro de 2024	103
Tabela 22	Diário de Bordo, I. Vieira, Terça-feira, 8 de outubro de 2024.....	105
Tabela 23	Diário de Bordo, I. Vieira, Quarta-feira, 9 de outubro de 2024.....	107
Tabela 24	Diário de Bordo, I. Vieira, Quarta-feira, 9 de outubro de 2024.....	109
Tabela 25	Diário de Bordo, I. Vieira, Quarta-feira, 9 de outubro de 2024.....	110
Tabela 26	Diário de Bordo, I. Vieira, Terça-feira, 29 de outubro de 2024.....	112
Tabela 27	Diário de Bordo, I. Vieira, Terça-feira, 29 de outubro de 2024.....	114

Tabela 28	Diário de Bordo, I. Vieira, Terça-feira, 5 de novembro de 2024.....	121
Tabela 29	Áreas de conteúdo, competências e capacidades a promover no Projeto em Comunidade.....	126
Tabela 30	Diário de Bordo, I. Vieira, Segunda-feira, 5 de maio de 2025.....	159
Tabela 31	Diário de Bordo, I. Vieira, Segunda-feira, 12 de maio de 2025.....	166
Tabela 32	Diário de Bordo, I. Vieira, Segunda-feira, 20 de maio de 2025.....	168
Tabela 33	Diário de Bordo, I. Vieira, Segunda-feira, 20 de maio de 2025.....	173
Tabela 34	Diário de Bordo, I. Vieira, Segunda-feira, 5 de maio de 2025.....	180
Tabela 35	Diário de Bordo, I. Vieira, Segunda-feira, 27 de outubro de 2025.....	204
Tabela 36	Diário de Bordo, I. Vieira, Segunda-feira, 27 de outubro de 2025.....	205
Tabela 37	Diário de Bordo, I. Vieira, Segunda-feira, 24 de novembro de 2025.....	217
Tabela 38	Diário de Bordo, I. Vieira, Segunda-feira, 24 de novembro de 2025.....	220
Tabela 39	Fases da segunda atividade.....	229

LISTA DE APÊNDICES CD-ROM

Pasta A - Relatório de Estágio

- 1| Relatório de Estágio em Formato Word
- 2| Relatório de Estágio em Formato PDF

Pasta B – Prática Pedagógica I | Educação Pré-Escolar

Apêndice 1 | Pedido de Autorização para Recolha de Imagens

Apêndice 2 | Planificações Semanais

Apêndice 3 | Diários de Bordo

Pasta C – Prática Pedagógica II | 2.º Ano do 1.º CEB

Apêndice 1 | Pedido de Autorização para Recolha de Imagens

Apêndice 2 | Planificações Semanais

Apêndice 3 | Diários de Bordo

Pasta D – Prática Pedagógica III | 3.º Ano do 1.º CEB

Apêndice 1 | Pedido de Autorização para Recolha de Imagens

Apêndice 2 | Planificações Semanais

Apêndice 3 | Diários de Bordo

LISTA DE SIGLAS

AE| Aprendizagens Essenciais

AEC| Atividades de Enriquecimento Curricular

CEB| 1.º Ciclo do Ensino Básico

CRP| Constituição da República Portuguesa

CRSE| Comissão de Reforma do Sistema Educativo

DAC| Domínios de Autonomia Curricular

DGE| Direção Geral da Educação

DUA| Desenho Universal para a Aprendizagem

EPE| Educação Pré-Escolar

I-A| Investigação-Ação

IQ| Investigação Qualitativa

LBSE| Lei de Bases do Sistema Educativo

LQEPE| Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar

NEC| Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

OCEPE| Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAFC| Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

PASEO| Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

PCE| Projeto com a Comunidade Educativa

PEE| Projeto Educativo de Escola

PP| Prática Pedagógica

RAM| Região Autónoma da Madeira

SD| Sequência Didática

TAF| Técnicas de Avaliação Formativa

TIC| Tecnologias de Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO

A formação de educadores de infância e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico exige a articulação contínua entre o conhecimento científico, a reflexão crítica e a experiência prática. Neste contexto, o estágio pedagógico assume um papel central, pois proporciona oportunidades de observação, intervenção e análise da realidade educativa, essenciais para a construção de uma identidade profissional sustentada e consciente. Sob a perspetiva da Investigação-Ação, o docente deixa de ser um mero transmissor de conteúdos e passa a ser um investigador da sua própria prática, capaz de gerar dinâmicas de melhoria contínua e de responder às necessidades das crianças.

O presente Relatório de Estágio foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade da Madeira, visando a obtenção do grau de Mestre. Mais do que uma descrição de atividades, este documento reflete um percurso marcado pela mobilização de conhecimentos teóricos e pelo respeito pelas orientações curriculares nacionais e regionais vigentes na Região Autónoma da Madeira, tais como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, as Aprendizagens Essenciais e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

A estrutura do relatório reflete esta ligação entre a teoria e a prática, dividindo-se em duas partes principais. A Parte I, referente ao *Enquadramento Teórico e Metodológico* aborda a legislação e o sistema educativo da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, o perfil do docente e o ciclo da práxis, as estratégias de intervenção, planificação e avaliação, e o desenho metodológico assente na Investigação-Ação qualitativa.

Por sua vez, a Parte II, intitulada *O Despertar da Práxis: Uma Viagem pelos Contextos de Aprendizagem* centra-se na análise das práticas pedagógicas e projetos desenvolvidos na prática pedagógica. Esta secção engloba a intervenção em contexto de Educação Pré-Escolar focada na gestão de conflitos e no assunto da alimentação, a prática com uma turma de 2.º Ano do 1.º Ciclo através da estratégia da Caixa Mistério e a intervenção com uma turma de 3.º Ano baseada na dinâmica narrativa da personagem Margarido. O corpo do relatório é complementado por anexos em suporte digital, que incluem planificações, diários de bordo e instrumentos de recolha de dados, disponíveis em CD-ROM.

A elaboração deste trabalho representa o culminar de um processo formativo desafiante e enriquecedor. As experiências vivenciadas nos diferentes contextos permitiram consolidar competências pedagógicas e reforçar o compromisso com uma postura de permanente reflexão, orientada para a promoção de aprendizagens significativas e para o desenvolvimento integral de cada criança e aluno.

PARTE I | ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO

Capítulo 1| LEGISLAÇÃO, CURRÍCULO E SISTEMA EDUCATIVO EM PORTUGAL

“Todos temos uma obrigação para com o futuro: o de fornecer uma educação melhor aos nossos jovens” (Castro, 2024, p. 7). Esta afirmação evidencia a importância da educação enquanto elemento estruturante da sociedade e reforça a necessidade de um sistema educativo organizado, sustentado por princípios, orientações e normativos que garantam o acesso a uma educação de qualidade para todas as crianças e jovens. Neste sentido, a educação assume-se como um direito fundamental e como um instrumento essencial para o desenvolvimento pessoal, social e cultural dos indivíduos, exigindo uma articulação coerente entre as políticas educativas, os referenciais curriculares e as práticas pedagógicas desenvolvidas nos contextos educativos.

Posto isto, o presente capítulo centra-se na análise dos principais pilares que sustentam o Sistema Educativo Português, bem como no enquadramento legislativo e curricular que orienta a ação educativa. Atendendo ao facto de a Prática Pedagógica (PP) supervisionada ter sido desenvolvida na Região Autónoma da Madeira (RAM), será igualmente apresentada uma abordagem aos normativos e orientações específicas desta região, destacando os documentos que regulam e apoiam a intervenção educativa. Para além disso, serão exploradas as orientações curriculares e os referenciais legais que enquadram a Educação Pré-Escolar (EPE) e o 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), procurando evidenciar os princípios orientadores que sustentaram a prática pedagógica desenvolvida e a reflexão crítica realizada ao longo do estágio.

1.1| Matrizes da Prática: A Configuração do Sistema entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico

“A educação, entendida como um processo de desenvolvimento da capacidade intelectual da criança e do ser humano, tem um significado tão amplo e abrangente que, em geral, prescinde de adjetivos” (Gaspar, 2002, p. 171). Nesta perspetiva, a educação constitui um processo estruturado e intencional, orientado para o desenvolvimento integral da criança e para a sua plena participação na sociedade. A relevância deste

processo justifica a existência de um conjunto de princípios, normativos e orientações que regulam e organizam o sistema educativo português.

O direito à educação encontra-se consagrado na Constituição da República Portuguesa (CRP) e é igualmente sustentado pelos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948 (Artigo n.º 26 pela Assembleia Geral das Nações Unidas de 10 de dezembro de 1948). Neste enquadramento, foi instituído um sistema educativo que visa assegurar o acesso universal à educação e promover o desenvolvimento pessoal, social e cultural dos cidadãos.

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), o sistema educativo corresponde ao “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 desenvolvimento global da personalidade, progresso social e a democratização da sociedade” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, 1986, p. 3068). Este diploma constitui o principal enquadramento legislativo da educação em Portugal, definindo os princípios orientadores da organização do sistema educativo, os diferentes níveis de ensino, os recursos educativos, os mecanismos de administração e avaliação, bem como os apoios educativos existentes.

Apesar das críticas apontadas à sua adequação face aos desafios contemporâneos, nomeadamente por esta ser “considerada desadequada e fora das exigências do tempo presente por parte de certos partidos políticos” (Lima, 2018, p. 88), a LBSE continua a assumir-se como um documento estruturante das políticas educativas nacionais, constituindo uma referência para a elaboração de diversos diplomas legais e documentos orientadores. Embora a sua abrangência se estenda até ao ensino superior, o presente relatório centra-se particularmente na EPE e no 1.º CEB.

No âmbito da EPE, destaca-se a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, aprovada pela Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, a qual “consagra conquistas importantes em torno dos direitos da criança à Educação do Pré-Escolar” (Vilarinho & Sarmento, 2016, p. 153). Em conformidade com a LBSE, este diploma estabelece que a EPE se destina às crianças com idades compreendidas entre os três anos e o ingresso no ensino básico. Nos termos do artigo 3.º, a Educação Pré-Escolar assume uma função complementar da ação educativa da família, devendo desenvolver-se em estreita cooperação com esta, favorecendo “a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a

sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, 1997, p. 670).

A operacionalização curricular da EPE encontra-se sustentada pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), cuja finalidade consiste em “apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância” (Silva et al., 2016, p. 5). Segundo Sousa (2018), este documento assenta numa “ideia de currículo emergente, que valoriza aprendizagens em construção e a dimensão formativa da avaliação” (p. 42), reconhecendo a criança como sujeito ativo no seu processo de aprendizagem.

Mais recentemente, foram publicados o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, e o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, ambos fundamentados nos princípios da LBSE. O primeiro estabelece o regime jurídico da educação inclusiva, promovendo respostas educativas ajustadas à “diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos” (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018, p. 2919). Por sua vez, o Decreto-Lei n.º 55/2018 define os princípios orientadores da organização e gestão curricular dos ensinos básico e secundário, estabelecendo referências fundamentais para a planificação, desenvolvimento e avaliação das aprendizagens.

Neste contexto surgem as Aprendizagens Essenciais (AE), homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. Estas constituem um referencial curricular que identifica os conhecimentos, capacidades e atitudes considerados fundamentais para todos os alunos, assumindo-se como orientações de base para a planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem.

Complementarmente, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, apresenta uma visão integrada da educação, centrada no desenvolvimento de competências, valores e princípios indispensáveis à formação dos cidadãos do século XXI. Conforme refere Santos (2025), este documento procura responder à “necessidade de a escola se configurar face às exigências, imprevisibilidades e mudanças aceleradas e refere a importância da contribuição que os sistemas de ensino podem, e devem ter, no desenvolvimento de valores e competências dos alunos, capacitando-os a responder aos desafios atuais” (p. 22).

Considerando o contexto específico da Região Autónoma da Madeira (RAM), torna-se igualmente relevante atender às adaptações legislativas regionais. Neste âmbito, foi aprovado o Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho, que adapta à RAM os regimes estabelecidos pelos Decretos-Leis n.º 54/2018 e 55/2018. Este diploma

visa assegurar a concretização de uma educação inclusiva e adequar os processos de operacionalização curricular e avaliação das aprendizagens às especificidades do contexto regional (Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, 2020).

1.1.1| A Educação Pré-Escolar

Para que exista coerência no desenvolvimento da criança, possibilitando uma formação posterior no CEB, é fundamental construir uma base de desenvolvimento na EPE, de forma a garantir uma estrutura sólida de capacidades, contribuindo para o “combate ao insucesso escolar” (Lemos, 2017, p. 6). Neste sentido, conforme já referido anteriormente, existem documentos orientadores emanados da CRP, que orientam a ação dos educadores na promoção de práticas educativas adequadas ao desenvolvimento integral da criança.

Neste enquadramento, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, nomeadamente a Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, estabelece o enquadramento legal da EPE, orientando a definição do papel da instituição educativa, da família e do Estado, bem como os princípios pedagógicos que regem esta valência, em articulação com a LBSE.

Como aprofundamento das orientações pedagógicas, destacam-se as OCEPE, que, como o próprio nome indica, se centram no currículo da EPE. Segundo Oliveira et al. (2017), as OCEPE “privilegiam o papel ativo do indivíduo e a natureza sistémica do seu desenvolvimento e aprendizagem” (p. 252). Assim, este documento encontra-se organizado em três secções: o enquadramento geral, as áreas de conteúdo e a continuidade educativa e transições.

Relativamente ao Enquadramento Geral, este integra três dimensões fundamentais, nomeadamente os “Fundamentos e princípios da pedagogia para a infância”, que estabelecem a base comum do desenvolvimento infantil; a “Intencionalidade Educativa – construir e gerir o currículo”, que orienta a ação pedagógica e os seus processos; e a “Organização do ambiente educativo”, que se refere à gestão e organização do espaço educativo onde decorre a ação pedagógica (Silva et al., 2016, p. 5).

No que concerne às Áreas de Conteúdo, como visível na Tabela 1, estas encontram-se organizadas em áreas, domínios, subdomínios e componentes. Assim, as áreas estruturantes das OCEPE são: “Formação Pessoal e Social”, “Expressão e Comunicação” e “Conhecimento do Mundo” (Silva et al., 2016, p. 6).

Tabela 1*Organização das áreas de conteúdo das OCEPE*

Área	Domínio	Subdomínio	Componente
Formação Pessoal e Social			Construção da identidade e da autoestima
			Independência e autonomia
			Consciência de si como aprendiz
			Convivência democrática e cidadania
Expressão e comunicação	Educação Física		
	Educação Artística	Artes Visuais	
		Jogo dramático/ teatro	
		Música	
		Dança	
	Linguagem oral e abordagem à escrita		Comunicação oral
			Consciência linguística
			Funcionalidade da escrita e sua utilização em contexto
			Identificação de convenções de escrita
			Prazer e motivação por ler e escrever
	Matemática		Números e operações
			Organização e tratamento de dados
			Geometria e medida
			Interesse e curiosidade pela matemática
Conhecimento do Mundo			Introdução à metodologia científica
			Abordagem às ciências
			Mundo tecnológico e utilização das tecnologias

Nota. Retirado da Revista de Estudos Curriculares (Sousa, 2018, p. 32).

Por fim, a secção relativa à Continuidade Educativa e Transições centra-se nos processos de transição, distinguindo “transições horizontais” e “transições verticais” (Silva et al., 2016, p. 97), bem como na definição de estratégias que promovam a continuidade educativa e o bem-estar das crianças.

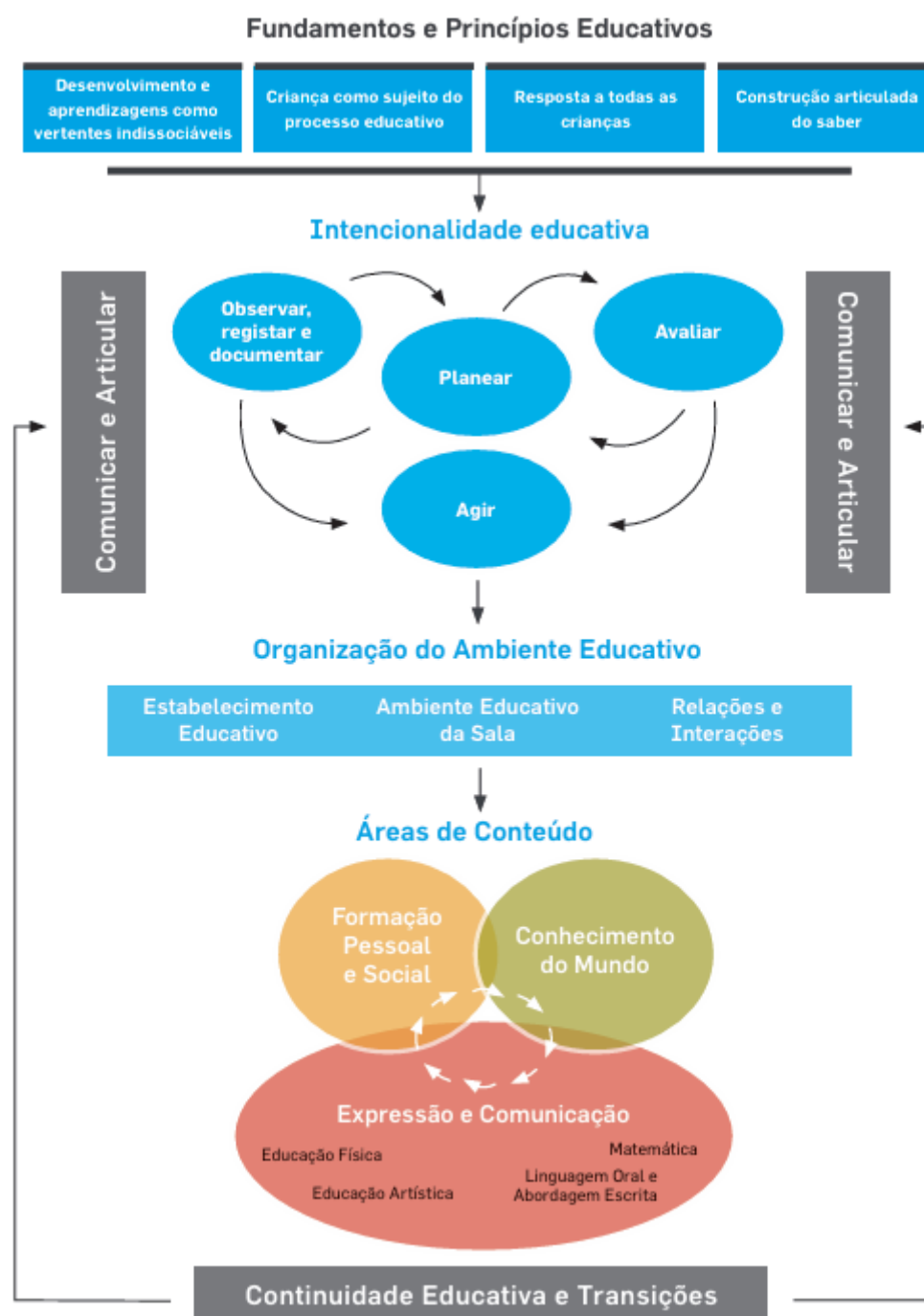
Neste sentido, importa salientar o papel central do brincar no desenvolvimento infantil, uma vez que, segundo Silva et al. (2016), deve ser considerado o “brincar como atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se

caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento” (p. 11).

De forma integrada, importa considerar a articulação dos diferentes elementos estruturantes das OCEPE, conforme se encontra representado na Figura 1.

Figura 1

Organização das orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar



Nota. Retirado das OCEPE (2016, p. 7).

1.1.2| O 1.º Ciclo do Ensino Básico

Considerando o exposto anteriormente, importa, antes de mais, atender ao Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, que adapta à Região Autónoma da Madeira os regimes constantes do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, e do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Este diploma define um conjunto de 28 artigos, nos quais se incluem, entre outros, adaptações de competências, conceitos, tipologias de instituições educativas e matrizes curriculares adaptadas ao contexto regional, conforme apresentado na Tabela 2. A matriz referida encontra-se igualmente alinhada com as AE e com o PASEO.

Tabela 2

Matriz Curricular do 1.º CEB adaptada à RAM

Componentes de currículo			Carga horária semanal (b)	
			(horas)	
			1.º e 2.º anos	3.º e 4.º anos
Português	Cidadania e Desenvolvimento (f)	TIC (f)	7	7
Matemática			7	7
Estudo do Meio			3	3
Educação Artística (Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música) (c)			5	5
Educação Física (c)				
Apoio ao Estudo (d)			3	1
Oferta Complementar (e) (1.º e 2.º anos, Inglês) (i)				
Inglês			--	2
Total (g)			25	25
Educação Moral e Religiosa (h)			1	1

Nota. Retirado de Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M (2020, pp. 18-19).

Considerando o apresentado, importa salientar que um dos documentos mais utilizados no contexto da prática pedagógica foram as AE, que se encontram organizadas

de forma articulada com o referencial regional. De acordo com o Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho de 2018:

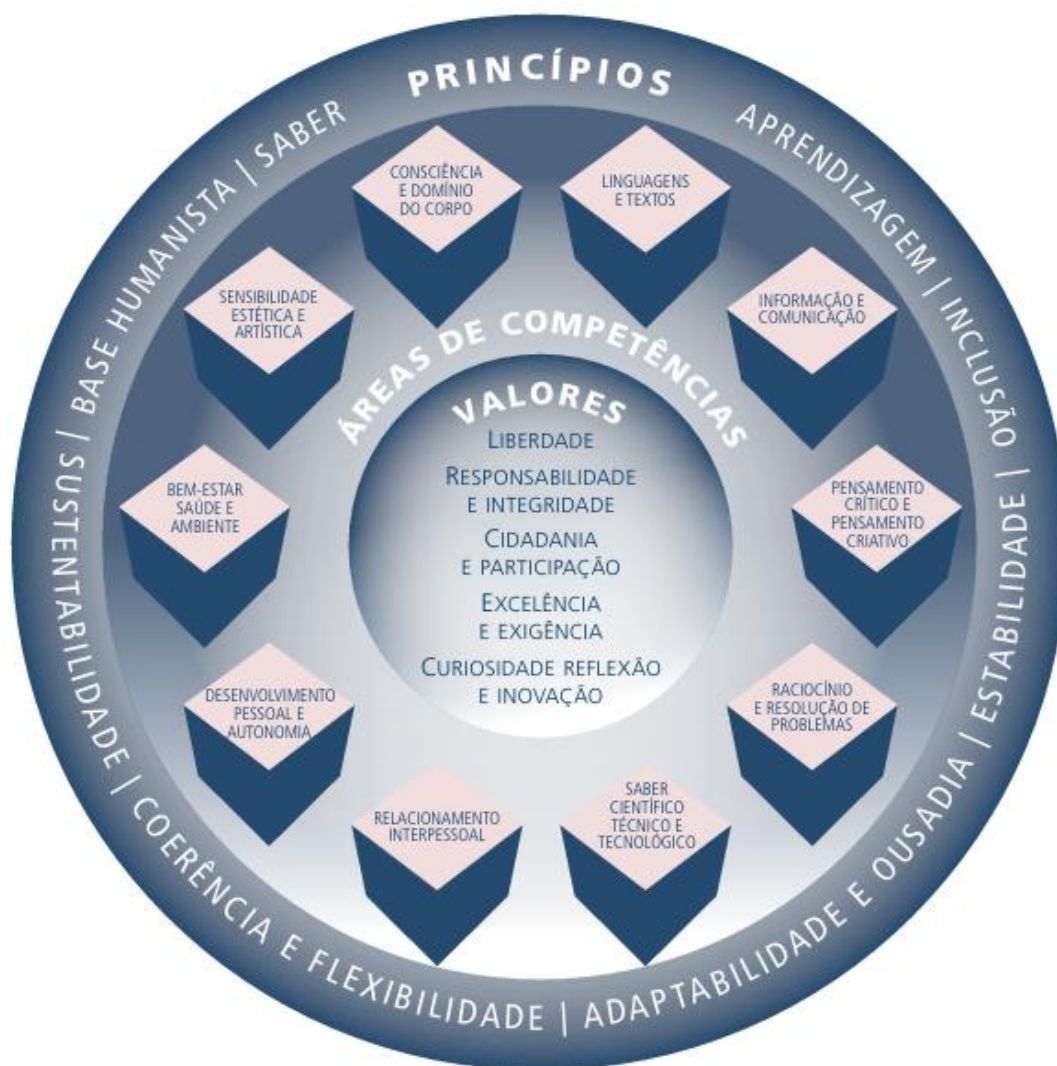
Um conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada componente do currículo ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação. (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho de 2018)

Neste contexto, importa referir que este referencial valoriza, de forma integrada, o desenvolvimento de novas competências, tais como o pensamento crítico, a criatividade, a autonomia e a capacidade de adaptação, consideradas essenciais para a formação de indivíduos inovadores e com potencial de liderança.

Neste enquadramento, o PASEO surge como um complemento ao currículo tradicional, orientando a ação educativa para a formação integral do aluno, com particular incidência nas dimensões sociais e emocionais. Deste modo, pretende-se que, no final da escolaridade obrigatória, os alunos revelem um conjunto consistente de valores, princípios e comportamentos, que lhes permitam atuar como cidadãos responsáveis, participativos e preparados para enfrentar os desafios de uma sociedade em constante transformação, conforme apresentado na Figura 2.

Figura 2

Esquema conceitual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória



Nota. Retirado de PASEO (2017, p. 11).

Para além dos referenciais curriculares e pedagógicos, a CRP também salvaguarda o desenvolvimento dos alunos enquanto cidadãos, destacando-se, neste âmbito, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), que estabelece os princípios, dimensões e formas de operacionalização da educação para a cidadania, bem como os mecanismos de acompanhamento e melhoria do seu impacto educativo (Resolução do Conselho de Ministros n.º 127/2025, de 29 de agosto).

Ainda neste enquadramento, e considerando a PP, foi igualmente considerado o Projeto Educativo de Escola (PEE), o qual evidencia “a autonomia curricular concedida às escolas” (p. 2933), permitindo ajustar a ação educativa ao contexto e à realidade da comunidade escolar, definindo valores, princípios e objetivos próprios. Neste sentido, Silva e Fraga (2024) referem que “o Governo Regional da Madeira tem procurado criar condições legais e materiais que reforcem a autonomia das escolas e proporcionem o trabalho colaborativo” (p. 10), promovendo a adaptação às necessidades da comunidade educativa.

Face ao exposto, considero que a estrutura curricular do 1.º CEB apresenta uma organização consistente e coerente, fornecendo aos docentes orientações claras para a planificação e desenvolvimento da ação educativa. A sua eficácia depende, contudo, da capacidade do professor para interpretar e gerir o currículo de forma contextualizada. Neste âmbito, Crato (2024), com referência a Oates (2013), refere que “a boa qualidade de um currículo e a sua coerência disciplinar interna (...), ajudam os professores a seguir uma estrutura de evolução progressiva e coerente, que facilita a aprendizagem dos estudantes” (p. 103).

Capítulo 2| A Arte de Mediar: O Contributo Docente para uma Aprendizagem com Significado

Ajudar os outros a desenvolver o sentido da Vida, levando-os a crescer interiormente e abrir-se para o exterior é actividade própria do professor. Nas suas funções, quer seja na simples leccionação, quer em momentos tão distintos como trabalhos de grupo, investigações, visitas de estudo com os seus educandos, em contactos com as famílias ou ainda em reflexão conjunta com outros colegas, o professor surge como um impulsionador da partilha, de lugares de harmonia, saberes, acolhimento, isto é, do encontro humano. (Silva, 2007, p. 123)

Neste sentido, o papel do docente assume uma importância central no percurso educativo das crianças, sendo uma das principais figuras de referência ao longo do seu processo de desenvolvimento. Para além da transmissão de conhecimentos, cabe-lhe promover experiências educativas significativas que contribuam para o desenvolvimento pessoal, social e académico dos alunos. Assim, o docente deve assumir-se como mediador do processo de ensino e aprendizagem, orientando a construção de conhecimentos, competências e valores que favoreçam a formação integral da criança e a construção da sua identidade.

Contudo, para que esta mediação seja desenvolvida de forma eficaz e significativa, é fundamental que o profissional da educação possua um perfil adequado às exigências da sua prática, mobilizando competências pedagógicas, relacionais e reflexivas que sustentem a implementação do currículo e a sua prática pedagógica. Neste sentido, ao longo do presente capítulo será analisado o perfil profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º CEB, de acordo com o Decreto-Lei n.º 240/2001 e com o Decreto-Lei n.º 241/2001, refletindo sobre os desafios, responsabilidades e processos inerentes à sua ação educativa.

2.1| O Perfil do Docente como Educador de Infância e Professor do 1.º CEB

Apesar de, frequentemente, se estabelecerem distinções entre os perfis do Educador de Infância e do Professor do 1.º CEB, importa reconhecer que ambos

partilham finalidades educativas comuns. Neste sentido, concorda-se com a perspetiva de Lage (2010), quando refere que:

A intencionalidade do educador e do professor são na maioria comuns. Ambos transmitem conhecimento, devem fomentar o desejo da criança em aprender, devem procurar formas para promover a transformação da criança e de a formar integralmente, com a interacção da família e do meio. (p.11)

Esta perspetiva evidencia a complementaridade existente entre ambas as profissões, reforçando a relevância de cada uma no percurso educativo da criança. Tal como refere Lage (2010), “o Professor dá continuação ao trabalho do Educador” (p. 11), o que demonstra a importância das aprendizagens e experiências proporcionadas na Educação Pré-Escolar para o sucesso das etapas educativas subsequentes.

De acordo com Ribeiro et al. (2020), “os referentes legislativos relativos ao perfil profissional docente, que decorrem do Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, configuram marcos importantes para a ação educativa”. Assim, torna-se pertinente analisar o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, que estabelece o perfil geral de desempenho profissional do Educador de Infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Este documento define um conjunto de parâmetros organizados em diferentes dimensões: a dimensão profissional, social e ética, a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. Conforme se observa na Tabela 3, estas dimensões constituem referenciais orientadores do perfil profissional esperado para os docentes.

Tabela 3

Síntese das dimensões do perfil geral de desempenho profissional do educador/professor dos ensinos básico

Dimensões	Desempenho do educador/professor
Dimensão profissional, social e ética	Assume-se como profissional de educação, fundamentando a sua prática em saberes científicos, pedagógicos e éticos. Promove a inclusão, a autonomia e o desenvolvimento integral dos alunos, respeitando a diversidade cultural e pessoal. Demonstra capacidade de comunicação, equilíbrio emocional e responsabilidade ética no exercício das suas funções.
Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem	Promove aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências através de práticas pedagógicas fundamentadas. Organiza o ensino de forma diferenciada, utiliza recursos diversificados e tecnologias digitais, incentiva a participação ativa dos alunos e recorre à avaliação como instrumento regulador das aprendizagens.
Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade	Participa na construção e desenvolvimento dos projetos educativos e curriculares da escola. Colabora com famílias, docentes e restantes elementos da comunidade educativa, promovendo relações de cooperação e valorizando a escola como espaço de inclusão, cidadania e desenvolvimento social.
Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida	Investe na formação contínua e na reflexão crítica sobre a sua prática. Valoriza o trabalho colaborativo, a investigação educacional e o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida.

Nota. Adaptado do Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto (2001).

Complementarmente, o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, especifica os perfis profissionais do Educador de Infância e do Professor do 1.º CEB, definindo com maior detalhe as competências associadas ao seu desempenho profissional, nomeadamente ao nível da conceção, desenvolvimento e integração do currículo.

Embora ambos os profissionais partilhem a responsabilidade de promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, distinguem-se pela especificidade das suas funções. O Educador de Infância centra a sua intervenção na construção de aprendizagens integradas através da exploração, da interação e do desenvolvimento

global da criança. Por sua vez, o Professor do 1.º CEB desenvolve uma ação mais orientada para a aquisição sistemática de competências curriculares específicas, assegurando simultaneamente a articulação entre as diferentes áreas disciplinares e a formação integral dos alunos. Ainda assim, ambos valorizam princípios fundamentais, como a inclusão, a cidadania, a autonomia e a colaboração com as famílias e a comunidade educativa.

Estas especificidades encontram-se sintetizadas na Tabela 4, que apresentam os aspetos centrais dos perfis profissionais do Educador de Infância e do Professor do 1.º CEB, respetivamente, de acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto.

Tabela 4

Aspetos centrais dos perfis de desempenho profissional do educador/professor dos ensinos básico

Dimensão	Educador de Infância	Professor do 1.º Ciclo
Objetivo principal	Promover o desenvolvimento global da criança através de aprendizagens integradas.	Promover a aprendizagem e o desenvolvimento de competências curriculares.
Currículo	Concebe, planifica e avalia o currículo de forma flexível e centrada na criança.	Desenvolve e gere o currículo, articulando conteúdos e aprendizagens.
Metodologia	Baseada na observação, exploração, brincadeira e projetos.	Baseada no ensino estruturado e na aquisição progressiva de conhecimentos.
Relação educativa	Valoriza a segurança afetiva, a autonomia e o envolvimento das famílias.	Promove a autonomia, a responsabilidade e a colaboração com famílias e comunidade.
Áreas de intervenção	Expressão e comunicação; conhecimento do mundo.	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Educação Física e Educação Artística.
Avaliação	Predominantemente formativa, centrada no desenvolvimento da criança.	Avaliação das aprendizagens, com monitorização e autorregulação dos alunos.
Cidadania e inclusão	Promove a socialização, a cooperação e a integração de todas as crianças.	Desenvolve a cidadania ativa, o respeito pela diversidade e a inclusão.

Nota. Adaptado do Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto (2001).

Para além dos documentos legislativos, as OCEPE constituem igualmente um importante referencial para a ação educativa do Educador de Infância. Neste documento, Silva et al. (2016) apresentam um conjunto de fundamentos e princípios educativos que orientam a prática pedagógica, destacando a visão da criança como sujeito ativo no seu processo de aprendizagem. Estes princípios encontram-se sintetizados na Tabela 5.

Tabela 5

Fundamentos e Princípios Educativos do educador de infância

	Educador
Desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis	▪ Tem em conta as características da criança, criando oportunidades que lhe permitam realizar todas as suas potencialidades; ▪ Considera a família e sua cultura na sua ação educativa.
Reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo	▪ Parte das experiências da criança e valoriza os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens; ▪ Escuta e considera as opiniões da criança, garantindo a sua participação nas decisões relativas ao seu processo educativo; ▪ Estimula as iniciativas da criança, apoiando o seu desenvolvimento e aprendizagem.
Exigência de resposta a todas as crianças	▪ Aceita e valoriza cada criança, reconhecendo os seus progressos; ▪ Tira partido da diversidade para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de todas as crianças; ▪ Adota práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada criança e atendam às suas diferenças; ▪ Promove o desenvolvimento de um sentido de segurança e autoestima em todas as crianças.
Construção articulada do saber	▪ Estimula o brincar, através de materiais diversificados, apoiando as escolhas, explorações e descobertas da criança; ▪ Aborda as diferentes áreas de forma globalizante e integrada; ▪ Estimula a curiosidade da criança criando condições para que “aprenda a aprender”.

Nota. Adaptado das OCEPE (Silva et al., 2016).

No âmbito da distinção entre os perfis profissionais do Educador de Infância e do Professor do 1.º CEB, destaca-se ainda o estudo desenvolvido por Loureiro (2013), que procurou compreender as conceções de pais, crianças e docentes relativamente às funções desempenhadas por estes profissionais. Através da realização de entrevistas, a autora identificou diferentes perceções acerca do papel de cada um, cujos resultados se encontram sintetizados na Tabela 6.

Tabela 6

Conceções sobre a função e o papel do educador/professor

Perfil do Educador de Infância	Perfil do Professor do 1.º CEB
Centrado no cuidar, no afeto, na socialização e no desenvolvimento global da criança.	Centrado no ensino, na aquisição de conhecimentos, no desenvolvimento de competências académicas e na promoção da autonomia.
Promove aprendizagens através da brincadeira, da exploração e das experiências do quotidiano.	Desenvolve aprendizagens estruturadas e orientadas pelo currículo escolar.
Valoriza a dimensão emocional e relacional.	Valoriza a aprendizagem formal sem descurar a dimensão humana e relacional.

Nota. Adaptado de Loureiro (2013).

De acordo com os resultados apresentados por Loureiro (2013), o perfil do Educador de Infância surge frequentemente associado a uma dimensão mais afetiva, emocional e lúdica, enquanto o perfil do Professor é percecionado como mais formal orientado para o desenvolvimento das aprendizagens e das competências curriculares. Contudo, considero que esta distinção não deve ser interpretada de forma rígida, uma vez que a dimensão emocional assume igualmente um papel fundamental na prática docente do Professor do 1.º CEB.

Nesse sentido, uma das conceções identificadas por Loureiro (2013) evidencia precisamente esta perspetiva, ao afirmar que “o educador e o professor têm que ser os pais, os psicólogos, os ouvintes das crianças e aí não acho que exista distinção” (Loureiro, 2013, p. 59). Esta afirmação reforça a ideia de que ambos os profissionais desempenham funções que vão além da dimensão pedagógica e curricular, assumindo também um papel de apoio, orientação e acompanhamento emocional das crianças.

Retomando a perspectiva de Lage (2010), a autora defende que “ser educador/professor, nos dias de hoje, é assumir um papel multifacetado, sem deixar de recuperar o ideal humanista, um programa de desenvolvimento integral do educando/aluno”. Esta visão encontra-se alinhada com as experiências vivenciadas ao longo das Práticas Pedagógicas, nas quais foi possível constatar que o Educador e o Professor assumem múltiplas funções, atuando simultaneamente como orientadores, mediadores, cuidadores e figuras de referência para as crianças e alunos.

Em suma, o exercício da profissão docente exige um conjunto diversificado de competências profissionais, pessoais e relacionais. Para além do domínio científico e pedagógico, destaca-se a importância da construção de relações afetivas positivas e significativas com as crianças. Neste âmbito, assume particular relevância a reflexão de Cury (2007), quando afirma que “a paciência é o segredo, a educação do afeto é a meta” (p. 97). Este princípio constituiu uma referência constante ao longo das Práticas Pedagógicas desenvolvidas, orientando a intervenção educativa numa perspectiva centrada na valorização da criança e no seu desenvolvimento integral.

2.1.1| O Ciclo da Práxis: Planificar, Aplicar e Observar com Intencionalidade

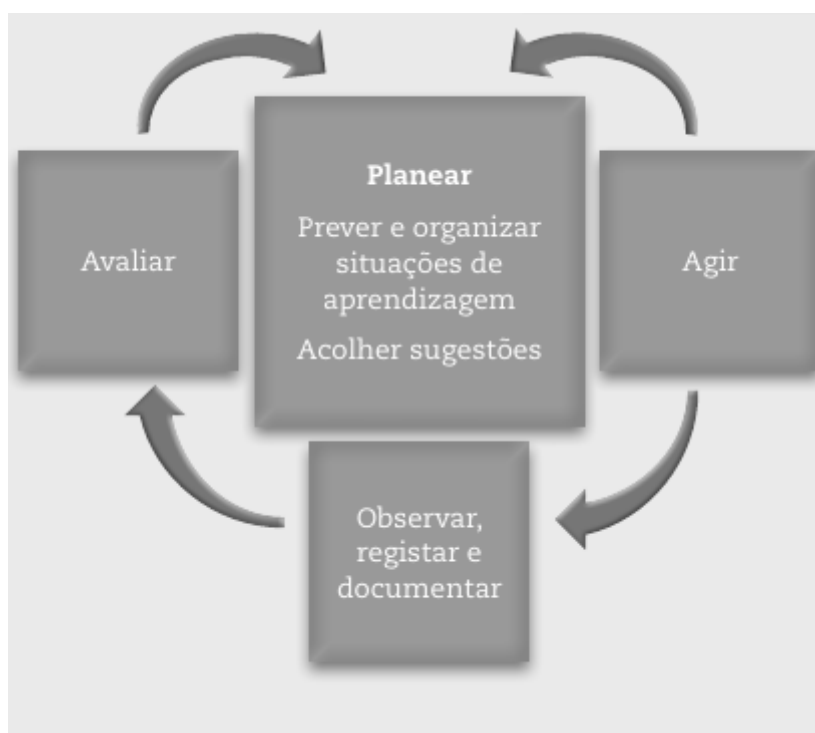
Ao longo do processo educativo, é fundamental que o educador/professor assuma uma postura crítica e reflexiva relativamente à sua prática, de forma a adequar a sua intervenção às características e necessidades do grupo ou turma. Neste sentido, Alarcão (2010) defende que, para “assumir este papel de atores críticos, situados, têm de desenvolver a grande competência da compreensão que assenta na capacidade de escutar, de observar e de pensar” (p. 25). Esta perspectiva evidencia a importância da reflexão contínua sobre a ação pedagógica, permitindo ao docente analisar as suas práticas e ajustá-las em função dos contextos educativos.

Deste modo, o ciclo da práxis pedagógica assume um papel central no desenvolvimento profissional do educador/professor, uma vez que implica a mobilização de conhecimentos para planificar, agir, observar e refletir sobre a prática educativa. Trata-se de um processo dinâmico e contínuo que possibilita a melhoria das aprendizagens e a adequação das estratégias pedagógicas às necessidades das crianças e dos alunos.

Esta perspetiva encontra igualmente sustentação no enquadramento legislativo. De forma mais específica, a alínea c) da Dimensão de Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem, presente no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, refere que o docente deve organizar o ensino e promover as aprendizagens dos alunos. Em consonância com este princípio, Cardona et al. (2021) apresentam um modelo de ação pedagógica, representado na Figura 3, que integra as diferentes fases deste processo.

Figura 3

Processo da ação pedagógica



Nota. Retirado de Cardona et al. (2021, p. 65).

O processo inicia-se com a planificação, etapa em que são definidas as intenções educativas, os objetivos a alcançar e as estratégias a implementar. Neste momento, o docente organiza antecipadamente a sua intervenção pedagógica, procurando responder às características e necessidades do contexto educativo. Como referem Santos et al. (2016):

É na fase de planificação que são maioritariamente tomadas as decisões, são estabelecidos os objetivos, as atividades, os tempos para realizar as mesmas, os modos de avaliação para verificar se os objetivos foram atingidos, os materiais que serão necessários, os modos de trabalho dos alunos e a abordagem das áreas

(individual ou interdisciplinar), são pensados os imprevistos, entre outras coisas. (p. 1046)

Importa, contudo, reconhecer que o processo de planificação não é determinado exclusivamente pelos documentos orientadores ou pelas orientações curriculares. De acordo com Oliveira e Serrazina (2002), com base na teoria de Clark e Peterson (1986), as decisões tomadas pelo docente são igualmente influenciadas pelas suas experiências, concepções, conhecimentos e características pessoais. Assim, a dimensão individual do professor assume um papel relevante na construção e organização da prática pedagógica, conforme representado na Figura 4.

Figura 4

Modelo de pensamento e ação do professor no momento da planificação



Nota. Retirado de Anacleto (2008, p. 47).

Ainda no âmbito da planificação, importa destacar o papel do Domínio de Autonomia Curricular (DAC), definido na “alínea e) do artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho”, constituindo “uma opção de trabalho interdisciplinar, através da combinação total ou parcial de componentes do currículo, articulando AE de diferentes

áreas disciplinares de um mesmo ano de escolaridade” (Alves, Madanelo & Martins, 2019).

Esta abordagem promove a articulação curricular entre diferentes áreas do conhecimento, favorecendo o desenvolvimento de aprendizagens integradas, significativas e contextualizadas, ajustadas às características e necessidades dos alunos. Neste sentido, o DAC constitui uma oportunidade para a implementação de práticas pedagógicas interdisciplinares, potenciando uma gestão curricular mais flexível e centrada nos alunos.

Para além disso, o DAC assume particular relevância ao nível da planificação e da operacionalização das aprendizagens, uma vez que pressupõe o trabalho colaborativo entre docentes. Como referem Alves, Madanelo e Martins (2019), “nos DAC, a planificação e operacionalização do ensino e aprendizagem ocorrem colaborativamente”. Desta forma, esta abordagem contribui para a construção de experiências educativas mais articuladas, promovendo a integração de saberes e o desenvolvimento de competências transversais.

Após a planificação, segue-se a fase de implementação ou ação pedagógica, momento em que são colocadas em prática as estratégias previamente delineadas. É nesta etapa que se verifica a adequação das opções pedagógicas tomadas durante a planificação, bem como a sua eficácia na promoção das aprendizagens.

No decorrer das Práticas Pedagógicas desenvolvidas, foi possível constatar que nem sempre é fácil antecipar, durante a planificação, todas as características e necessidades dos alunos. Em diversas situações, verifiquei que determinadas atividades inicialmente planeadas não se adequavam plenamente ao nível de desenvolvimento ou às competências do grupo. Esta experiência encontra correspondência na perspetiva de Silva (2017), ao afirmar que se “deve ter em atenção o ponto de situação dos alunos, pois as atividades não podem ser nem muito fáceis nem muito difíceis, isto é, têm de estar a uma distância alcançável por parte dos mesmos” (p. 24).

Concluída a fase de implementação, emerge o momento de observação e reflexão. Estas etapas assumem particular relevância, uma vez que permitem avaliar não apenas as aprendizagens realizadas pelas crianças e alunos, mas também a eficácia das estratégias pedagógicas adotadas pelo docente. Neste sentido, Lopes e Silva (2012) defendem que a ação, a observação e a avaliação/reflexão possibilitam aos professores reunir “dados para adaptar o ensino com base em provas” (p. 14).

A observação sistemática e a reflexão crítica sobre a prática constituem, assim, instrumentos fundamentais para a melhoria contínua da ação educativa. Através deste processo, o docente consegue identificar dificuldades, reformular estratégias e promover aprendizagens mais significativas e ajustadas às necessidades dos alunos. Como refere Silva (2024), “ser um professor que pensa sobre a sua prática dá origem à necessidade de trabalho adicional, que acaba por se refletir em práticas educativas adequadas aos contextos e às necessidades dos alunos, promovendo um ensino de qualidade” (p. 27).

Esta perspetiva reforça a importância da intencionalidade pedagógica e da capacidade de adaptação do educador/professor aos diferentes contextos educativos. Conforme sustenta Santos (2013), “só a partir da observação, da avaliação diagnóstica e do conhecimento das características da faixa etária, é que o educador é capaz de adequar o seu processo educativo, desenvolvendo uma ‘boa’ prática educativa” (p. 24).

Em síntese, o ciclo da práxis pedagógica constitui um processo essencial para o desenvolvimento de práticas educativas intencionais, fundamentadas e ajustadas às necessidades dos grupos e turmas. A articulação entre estas diferentes etapas permite ao educador/professor promover aprendizagens significativas, refletir criticamente sobre a sua intervenção e desenvolver uma prática pedagógica cada vez mais consciente, eficaz e contextualizada.

2.1.2| O Espelho da Aprendizagem: A Avaliação como Suporte e Balanço Final

A avaliação constitui uma das dimensões mais relevantes e debatidas no contexto educativo, assumindo um papel fundamental na regulação dos processos de ensino e aprendizagem. Ao longo das Práticas Pedagógicas desenvolvidas, a implementação de diferentes estratégias de avaliação revelou-se um desafio constante, embora imprescindível para a adequação da intervenção educativa às necessidades das crianças e dos alunos. Para além disso, a avaliação integra o ciclo da práxis pedagógica, anteriormente abordado, desempenhando uma função essencial na recolha de informação que sustenta a tomada de decisões pedagógicas.

Antes de analisar as modalidades de avaliação experienciadas durante as Práticas Pedagógicas, importa clarificar o conceito de avaliação e as suas finalidades. Segundo Cardona et al. (2021), é possível distinguir a avaliação “pela sua importância estratégica

no desenvolvimento dos projetos educativos e curriculares, e do serviço educativo em geral” e a “avaliação das aprendizagens” (p. 12). Neste sentido, a avaliação assume-se como um instrumento fundamental para compreender a eficácia das estratégias pedagógicas implementadas e para verificar o grau de desenvolvimento das aprendizagens das crianças e dos alunos.

Ao longo das diferentes Práticas Pedagógicas, foi possível contactar com três modalidades de avaliação: a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa. Importa referir que a sua aplicação variou consoante o contexto educativo. Na PP I, desenvolvida em EPE, destacou-se a utilização da avaliação diagnóstica, enquanto na PP II e PP III, realizadas no 1.º CEB, assumiram maior relevância as avaliações formativa e sumativa.

No contexto da EPE, a avaliação diagnóstica constituiu uma ferramenta essencial para conhecer o grupo e identificar as suas características, interesses, potencialidades e necessidades. De acordo com Santos e Lucena (2015), esta corresponde a “uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino-aprendizagem que auxilia o [educador/] professor a tomar decisões sobre o seu trabalho” (p. 309). Assim, esta modalidade permitiu observar as reações das crianças às diferentes propostas educativas e recolher informação relevante para adequar as intervenções pedagógicas subsequentes, promovendo o desenvolvimento das suas competências e a superação de eventuais dificuldades.

A avaliação diagnóstica apresenta algumas semelhanças com a avaliação formativa, uma vez que ambas fornecem informação relevante para orientar o processo educativo. No entanto, a avaliação formativa caracteriza-se por acompanhar continuamente o percurso de aprendizagem dos alunos, permitindo ajustar estratégias e promover melhorias ao longo do processo. Segundo Fernandes (2021), esta modalidade é “importante para o desenvolvimento de práticas de avaliação que contribuam efetivamente para melhorar as aprendizagens e o ensino” (p. 6).

Deste modo, a avaliação formativa assume uma função reguladora, centrando-se no acompanhamento contínuo das aprendizagens e na identificação das necessidades dos alunos. Embora apresente um carácter menos formal do que a avaliação sumativa, possibilita a recolha sistemática de dados que sustentam a atribuição de *feedback* e a tomada de decisões pedagógicas. Em consonância com esta perspetiva, Bloom, Hastings e Madaus (1971), citados por Barreira, Boavida e Araújo (2006), referem que “o objectivo não é atribuir uma nota ou um certificado ao aluno; é ajudar tanto o aluno como o

professor a deterem-se na aprendizagem específica necessária ao domínio da matéria” (p. 97).

Neste contexto, Fernandes (2021) identifica um conjunto de princípios orientadores que contribuem para a eficácia da avaliação formativa, os quais se encontram sintetizados na Tabela 7.

Tabela 7

Orientações para aplicação da avaliação formativa

Princípios orientadores de avaliação formativa
Feedback contínuo e de qualidade.
Foco no progresso das aprendizagens dos alunos.
Participação ativa dos alunos no processo avaliativo.
Diversificação de estratégias, tarefas e dinâmicas de trabalho.
Relação pedagógica promotora da aprendizagem.

Nota. Adaptado de Fernandes (2021).

Considerando um dos princípios evidenciados na Tabela 7, a diversificação de estratégias de avaliação, tornou-se necessário recorrer a diferentes instrumentos que permitissem recolher informação de forma contínua e significativa. Neste sentido, durante as PP II e PP III foram implementadas diversas Técnicas de Avaliação Formativa (TAF), recorrendo a algumas das cinquenta estratégias propostas por Lopes e Silva (2012). Entre estas destacam-se os “Bilhetes à entrada e Bilhetes à saída” (pp. 49-52), os “Cantos” (pp. 55-56), entre outras técnicas utilizadas ao longo das intervenções pedagógicas e descritas nas planificações incluídas nos Apêndices 2 das Pastas C e D do CD-ROM.

Por sua vez, a avaliação sumativa distingue-se das modalidades anteriormente referidas por assumir uma função de balanço final das aprendizagens realizadas. Enquanto a avaliação diagnóstica e a avaliação formativa se centram essencialmente no acompanhamento e regulação do processo de aprendizagem, a avaliação sumativa procura determinar o nível de desempenho alcançado pelos alunos num determinado momento.

De acordo com Lopes e Silva (2012), a avaliação sumativa “apoia-se (...) nos resultados obtidos em testes elaborados pelo professor, e frequentemente aplicados às suas turmas, no final de uma unidade de ensino” (p. VII), sendo estes posteriormente

classificados para a atribuição de uma “classificação final” (p. VIII). Neste sentido, a sua implementação exige a definição prévia de critérios de avaliação claros e adequados aos objetivos de aprendizagem estabelecidos.

A relevância desta modalidade é igualmente evidenciada por Fernandes (2021), ao afirmar que é com “base na avaliação sumativa que se tomam decisões relativas à progressão académica dos alunos e/ou à sua certificação no final de um dado ciclo de estudos” (p. 5). Tal como acontece com a avaliação formativa, a avaliação sumativa assenta em princípios orientadores específicos, sintetizados na Tabela 8.

Tabela 8

Orientações para aplicação da avaliação sumativa

Princípios orientadores da avaliação sumativa
Coerência entre ensino, aprendizagem e avaliação.
Adequação dos conteúdos e competências avaliadas.
Clareza e objetividade dos enunciados.
Diferenciação dos níveis de dificuldade.
Garantia de validade na recolha de informação.
Utilização de diferentes formatos de questões para avaliar aprendizagens diversificadas.

Nota. Adaptado de Fernandes (2021).

Embora não tenha existido oportunidade de aplicar autonomamente instrumentos de avaliação sumativa durante as Práticas Pedagógicas realizadas, foi possível observar a sua implementação e analisar os procedimentos adotados na definição dos diferentes níveis de dificuldade das tarefas e instrumentos de avaliação. Esta experiência permitiu compreender a importância da diferenciação pedagógica na avaliação das aprendizagens, assegurando que os processos avaliativos respondem às características e necessidades dos alunos. Assim, a avaliação surge não apenas como um mecanismo de classificação, mas também como um instrumento de promoção da equidade e da qualidade das aprendizagens, conduzindo à reflexão sobre a temática da diferenciação pedagógica, abordada no ponto seguinte.

2.1.3| A Arte de Diferenciar para Incluir: Diferenciação Pedagógica

A diferenciação pedagógica constitui uma estratégia fundamental para responder à diversidade existente nos contextos educativos atuais. De acordo com Gomes (2001, mencionado por Henrique, 2011), este conceito refere-se ao:

Procedimento que procura empregar um conjunto diversificado de meios e de processos de ensino e de aprendizagem, a fim de permitir a alunos de idades, de aptidões, de comportamentos, de *savoir-faire* heterogéneos, mas agrupados na mesma turma, atingir, por vias diferentes, objetivos comuns. (pp. 167-168)

Ao longo da minha formação, tornou-se evidente que a diferenciação pedagógica constitui uma abordagem transversal à ação educativa. Uma análise mais aprofundada do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, permitiu compreender que a implementação de medidas diferenciadas não se destina exclusivamente a alunos com Necessidades de Saúde Especiais (NSE), mas sim a “todas as crianças e alunos” (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, p. 2920). Esta perspetiva reforça a ideia de que a diferenciação pedagógica deve constituir uma prática transversal, orientada para a promoção da inclusão e da equidade educativa.

Atualmente, a heterogeneidade das turmas é amplamente reconhecida como uma realidade inerente aos contextos escolares (Feyfant, 2016). As diferenças entre os alunos manifestam-se ao nível dos ritmos de aprendizagem, interesses, motivações, experiências, capacidades e estilos de aprendizagem, exigindo respostas pedagógicas diversificadas. Neste âmbito, Feyfant (2016) apresenta os postulados de Burns (1971), os quais evidenciam a singularidade de cada indivíduo e justificam a necessidade de adequar os processos de ensino às características dos alunos. As ideias centrais destes postulados encontram-se sintetizadas na Tabela 9.

Tabela 9*Ideia central dos Postulados de Burns (1971)*

Caracterização da heterogeneidade dos alunos
Os alunos não progridem à mesma velocidade.
Os alunos não estão prontos para aprender ao mesmo tempo.
Os alunos não utilizam as mesmas técnicas de estudo.
Os alunos não resolvem os problemas da mesma forma.
Os alunos não possuem o mesmo repertório de comportamentos.
Os alunos não possuem os mesmos interesses.
Os alunos não estão motivados para atingir os mesmos objetivos.

Nota. Adaptado de Feyfant (2016).

A observação realizada ao longo das Práticas Pedagógicas permitiu identificar algumas características dos alunos que se aproximavam dos pressupostos apresentados por Burns (1971). Desde os momentos iniciais de intervenção, tornou-se evidente a existência de diferentes ritmos, interesses, níveis de autonomia e formas de aprendizagem. Perante esta diversidade, procurou-se implementar estratégias diferenciadas com o objetivo de responder às necessidades específicas dos alunos. Algumas destas estratégias revelaram-se particularmente eficazes ao nível da motivação e do envolvimento nas atividades, enquanto outras apresentaram resultados menos expressivos, sobretudo no que respeita à promoção de hábitos e métodos de estudo autónomos.

Importa salientar que, nas turmas onde decorreram as PP II e III, existiam alunos abrangidos por medidas seletivas, previstas no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (p. 2921). Neste contexto, tornou-se necessário recorrer a práticas que contemplassem a “diferenciação pedagógica, como um ensino individualizado, uma adaptação e um ajustamento pontuais, orientados para alunos específicos” (Maia & Freire, 2020, p. 7).

A diferenciação pedagógica assume, assim, um papel essencial na promoção da equidade educativa, permitindo que todos os alunos tenham acesso a oportunidades de aprendizagem ajustadas às suas características e necessidades. Para além de contribuir para o sucesso escolar, esta abordagem favorece igualmente o bem-estar, a participação e o envolvimento dos alunos no processo educativo.

Neste enquadramento, destaca-se o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), uma abordagem que visa promover a inclusão através da implementação de “práticas pedagógicas diversificadas e equânimes” (Marin & Braun, 2020, p. 8). O DUA defende a criação de múltiplas formas de representação, expressão e envolvimento, permitindo que os alunos acedam às aprendizagens por diferentes vias e de acordo com as suas necessidades individuais.

Corroborando esta perspetiva, Chousa (2012) afirma que:

Diferenciar a ação pedagógica consiste em adequar métodos, técnicas e materiais, às necessidades e especificidades de cada um, em proporcionar um ensino individualizado (sempre que possível), em aceitar as diferenças, em reconhecer o que a criança é capaz de fazer e em respeitar o seu ritmo (de trabalho e de aprendizagem). (p. 42)

Neste sentido, a implementação da diferenciação pedagógica durante as Práticas Pedagógicas não se limitou à adaptação das explicações verbais, contemplando igualmente a disponibilização de recursos diversificados, a implementação de diferentes estratégias de apoio e a adequação das tarefas propostas. Estes ajustamentos foram previamente previstos nas planificações e operacionalizados em contexto de sala de aula, procurando responder às necessidades identificadas.

Entre as estratégias adotadas, destaca-se a organização dos lugares na sala, posicionando os alunos com maiores dificuldades em locais mais próximos do quadro e do docente, de forma a facilitar o acompanhamento e a monitorização das aprendizagens. Paralelamente, uma das práticas mais frequentemente implementadas consistiu na circulação sistemática pela sala de aula, permitindo prestar apoio individualizado, esclarecer dúvidas e acompanhar mais de perto o progresso de cada aluno.

A flexibilidade curricular proporcionada pelo DAC constitui igualmente uma oportunidade para implementar práticas de diferenciação pedagógica, permitindo adequar conteúdos, metodologias e experiências de aprendizagem às características dos alunos.

Deste modo, a diferenciação pedagógica revelou-se uma dimensão essencial da prática educativa, contribuindo para a criação de ambientes de aprendizagem mais inclusivos, equitativos e ajustados à diversidade presente nos contextos educativos.

Capítulo 3| Estratégias De Intervenção Pedagógica: Roteiros do Saber com Propósito Pedagógico

De acordo com Cosme (2018):

É que a proposta do professor como facilitador encontra-se vinculada a uma perspectiva educacional *alunocêntrica*, em função da qual se valorizam os saberes, os interesses e as necessidades dos alunos como fonte dos desafios e exigências curriculares potenciadores das suas aprendizagens. (p.12)

Esta perspectiva encontra-se devidamente alinhada com o disposto no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, que preconiza a necessidade de os docentes desenvolverem:

Estratégias pedagógicas diferenciadas conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sócio-cultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos, mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos. (p. 5571)

Neste enquadramento, a seleção e a implementação das estratégias pedagógicas desenvolvidas ao longo das Práticas Pedagógicas pautaram-se pela preocupação constante de adequação às características, interesses e necessidades específicas dos diferentes grupos e turmas. Procurei, deste modo, promover contextos de aprendizagem significativos, motivadores e centrados nos alunos, favorecendo não apenas a aquisição de conhecimentos e competências, mas também o seu bem-estar e envolvimento ativo no processo educativo.

A valorização de experiências educativas positivas assume particular relevância neste âmbito, na medida em que a aprendizagem se torna mais significativa quando associada a sentimentos de segurança, pertença e satisfação. Neste sentido, Santos (2021) refere que “para alcançar esse ‘espaço feliz’ as experiências são centrais ao proporcionarem a interação entre corpo-lugar por meio dos sentidos, criando-se elos de

afetividade no contexto da aprendizagem” (p. 29). Consequentemente, privilegiei a aplicação de estratégias que estimulassem a participação ativa das crianças e dos alunos, promovendo ambientes educativos positivos e potenciadores de aprendizagens robustas.

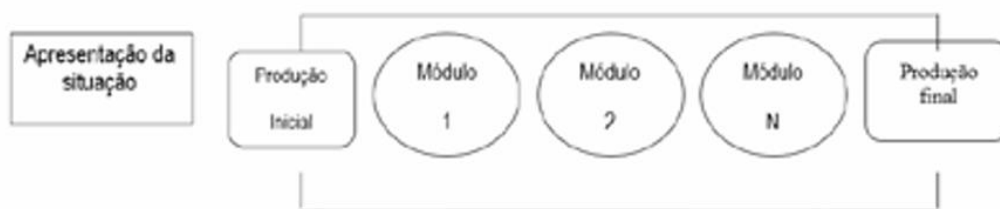
Face ao exposto, ao longo do presente capítulo serão apresentadas e analisadas as principais estratégias pedagógicas implementadas durante as Práticas Pedagógicas, procurando evidenciar a sua pertinência, a respetiva intencionalidade educativa e o seu efetivo contributo para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças e dos alunos.

3.1| O Convite à Descoberta: Sequências e Recursos Motivadores

A sequência didática (SD) constitui uma estratégia pedagógica que permite estruturar e organizar o processo de ensino e aprendizagem de forma articulada e intencional. Segundo Araújo (2013), a “sequência didática é um modo de o professor organizar as atividades de ensino em função de núcleos temáticos e procedimentais” (pp. 322-323). Neste sentido, a SD assume-se como uma ferramenta fundamental para promover aprendizagens significativas, estabelecendo relações entre os diferentes conteúdos e competências a desenvolver.

Para além da sua função organizadora, a SD pode contribuir para aumentar o envolvimento e a motivação dos alunos, na medida em que permite criar percursos de aprendizagem coerentes, contextualizados e progressivos. Assim, ao articular diferentes atividades em torno de um mesmo tema ou problemática, favorece a construção de significado e promove uma maior participação das crianças e dos alunos no processo educativo.

De acordo com Araújo (2013), a SD é constituída por diferentes momentos que orientam a organização das aprendizagens, conforme apresentado na Figura 5.

Figura 5*Processo envolvido na sequência didática**Nota.* Retirado de Araújo (2013, p. 323).

A análise da Figura 5 e a experiência desenvolvida ao longo das Práticas Pedagógicas permitem compreender que cada SD tem como ponto de partida uma situação inicial ou um tema agregador, designado pelo autor como “apresentação da situação” (Araújo, 2013, p. 323). A partir deste momento inicial, são desenvolvidas diferentes atividades que promovem a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de competências e a consolidação das aprendizagens.

Importa salientar que as sequências didáticas implementadas procuraram evitar a fragmentação dos conteúdos, privilegiando a continuidade entre as diferentes experiências de aprendizagem. Neste sentido, procurou-se estabelecer ligações entre as sequências anteriormente desenvolvidas e aquelas que se seguiriam posteriormente, permitindo aos alunos reconhecer relações entre os diferentes momentos de aprendizagem e construir uma visão mais integrada dos conhecimentos abordados.

Esta preocupação encontra suporte em Cabral (2017), ao referir que o:

Professor deve se apropriar estudos já desenvolvidos sobre o objeto de ensino em foco. Em outros termos, além de olhar para o objeto com o olhar disciplinar (conteúdo articulado) também se faz necessário investigar como esse objeto de ensino foi tratado por diversos outros estudos. (p. 34)

De acordo com Cequeira (2013), citado por Cabral (2017), a SD assenta em quatro pilares fundamentais: “aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver com os outros e aprender a ser” (p. 37). Esta perspetiva reforça a necessidade de desenvolver

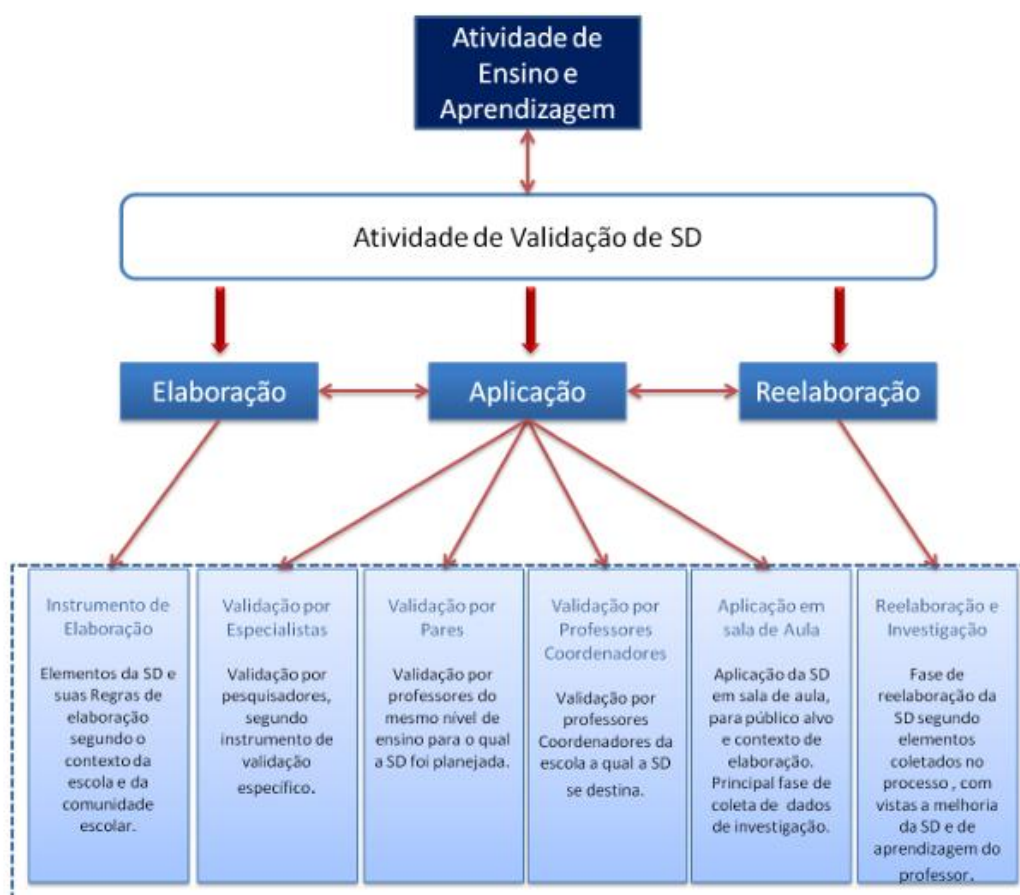
propostas educativas que promovam não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também o desenvolvimento integral dos alunos.

Neste contexto, torna-se essencial considerar a “construção de contextos educativos complexos que permitam a emergência de possibilidades múltiplas e que colaborem no processo de construir participativamente conhecimento” (Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007, p. 21). Assim, a SD assume-se como uma estratégia que favorece a articulação entre diferentes experiências de aprendizagem, promovendo uma participação mais ativa dos alunos na construção do conhecimento.

Para além da sua implementação, as sequências didáticas podem igualmente ser objeto de avaliação e reformulação. Neste âmbito, Giordan e Guimarães (2012), citados por Giordan e Guimarães (2013), propõem o processo EAR (Elaboração–Aplicação–Reelaboração), sintetizado na Figura 6.

Figura 6

Síntese do processo EAR



Nota. Retirado de Araújo (2013, p. 5).

Embora este modelo não tenha sido aplicado formalmente durante as Práticas Pedagógicas, em virtude das especificidades do estágio curricular, os seus princípios estiveram presentes nos momentos de reflexão e discussão realizados em contexto de seminário. De forma particular, a fase de elaboração encontrava-se associada ao processo de planificação, no qual eram definidos os objetivos, as estratégias e os recursos a utilizar.

Neste âmbito, os recursos motivadores assumiram um papel central na construção das sequências didáticas. Em diversas situações, estes constituíram inclusivamente o ponto de partida para o desenvolvimento das atividades, funcionando como elemento desencadeador da curiosidade, do interesse e do envolvimento dos alunos.

Relativamente à seleção e construção de recursos para as sequências didáticas, Pessanha (2018) refere que “deve-se decidir sobre quais os objetos que são possíveis realizar e os que se desejam adquirir” e que, “com criatividade e um pouco de trabalho, pode-se lançar mãos à obra e construir alguns que se julguem indispensáveis” (p. 217). Esta perspetiva reforça a importância da criação de materiais adaptados às características dos grupos e turmas, permitindo responder de forma mais eficaz às necessidades e interesses dos alunos.

Por outro lado, a utilização de recursos pedagógicos exige uma reflexão crítica acerca da sua adequação aos objetivos educativos definidos. Como refere Fiscarelli (2007), “alguns professores encontram facilidades na utilização de materiais didáticos em sua disciplina, outros revelam que muitas vezes não conseguem encontrar uma aplicabilidade” (p. 6). Assim, a seleção dos materiais deve estar subordinada à sua intencionalidade pedagógica e ao seu potencial para promover aprendizagens significativas.

Nesta mesma linha de pensamento, Fiscarelli (2007) acrescenta que:

Ao compreendermos os materiais didáticos no processo de desenvolvimento profissional do professor, abrimos possibilidades de superação de obstáculos que venham inibir o espaço de experimentação e o crescimento profissional a partir da utilização desses materiais em sala de aula. (p. 8)

Em função destes pressupostos, a implementação de SD apoiadas em recursos diversificados e adequados aos contextos educativos revelou-se uma estratégia particularmente relevante ao longo das Práticas Pedagógicas. A observação das crianças e dos alunos permitiu constatar níveis mais elevados de envolvimento, participação e

motivação quando os recursos utilizados eram concebidos ou adaptados em função das suas características e interesses.

Sucintamente, a articulação entre sequências didáticas e recursos motivadores contribuiu para a criação de experiências de aprendizagem mais significativas, coerentes e contextualizadas. A existência de uma continuidade entre as atividades desenvolvidas, associada à utilização de materiais pedagogicamente intencionais, permitiu promover aprendizagens mais integradas e adequadas às necessidades dos grupos e turmas, reforçando a importância destas estratégias na prática educativa.

3.2| Sinergias de Grupo: Cooperar para Sucedem e Crescer

As interações sociais assumem um papel determinante no desenvolvimento humano, sendo “clara a importância (segundo Vygotsky) das interações sociais no desenvolvimento humano” (Fernandes, 1997, p. 567). Neste sentido, considerando a intenção de promover contextos de aprendizagem positivos, motivadores e potenciadores do bem-estar das crianças, o trabalho cooperativo constituiu uma das estratégias privilegiadas ao longo das Práticas Pedagógicas.

A opção pela implementação de estratégias cooperativas resultou não apenas da valorização dos seus benefícios ao nível das aprendizagens, mas também das características específicas dos grupos e turmas com os quais foi desenvolvido o estágio. Em particular, verifiquei a necessidade de promover uma maior autonomia dos alunos, reduzindo gradualmente a sua dependência em relação ao docente. Neste contexto, o trabalho cooperativo revelou-se uma estratégia adequada para fomentar a participação ativa, a responsabilidade individual e a ajuda entre pares.

A sua implementação foi igualmente sustentada pela heterogeneidade observada nos grupos. Com efeito, “as interações sociais têm vindo a assumir uma maior importância no desenvolvimento cognitivo das crianças, [e] a aprendizagem cooperativa tem sido descrita como uma forma eficaz de praticar de modo concreto a diferenciação em sala” (Cunha & Uva, 2016, p. 137). Desta forma, os alunos com maiores dificuldades beneficiavam do apoio dos colegas, enquanto aqueles que apresentavam um maior domínio dos conteúdos consolidavam as suas aprendizagens através da explicação e da partilha de conhecimentos.

Nesta linha de pensamento, Cunha e Uva (2016) referem que a “aprendizagem cooperativa é uma estratégia de ensino e aprendizagem em pequenos grupos, onde os alunos apresentam níveis de aprendizagem e de capacidade distintos” (p. 137). De forma complementar, Firmiano (2011) define esta metodologia como “um conjunto de técnicas de ensino em que os alunos trabalham em pequenos grupos e se ajudam mutuamente, discutindo a resolução de problemas, facilitando a compreensão do conteúdo” (p. 5).

Para além dos benefícios ao nível académico, a implementação do trabalho cooperativo procurou igualmente promover o desenvolvimento de competências sociais. Tal como defendem Lopes e Silva (2008), a aprendizagem cooperativa envolve muito mais do que a simples proximidade física entre colegas ou a partilha de materiais, constituindo uma oportunidade para desenvolver capacidades de comunicação, colaboração, negociação e resolução de conflitos. Como referem os autores, esta estratégia implica “mais do que estar perto dos colegas a discutir a matéria com os outros, ajudarem-se, ou partilharem os materiais, embora cada uma destas situações seja importante na aprendizagem cooperativa” (Lopes & Silva, 2008, p. 14).

No que respeita à sua operacionalização, Firmiano (2011) destaca a importância do papel do professor ao longo das diferentes fases da implementação do trabalho cooperativo. Segundo o autor, este processo desenvolve-se em três momentos distintos, sintetizados na Tabela 10, acompanhados das respetivas funções atribuídas ao docente.

Tabela 10*Papel do professor nas fases da implementação do trabalho cooperativo*

Fase	Papel do professor
Pré-implementação	Definir objetivos, formar grupos heterogéneos, atribuir papéis, organizar a sala, planejar materiais e tarefas, estabelecer critérios de avaliação e promover competências sociais.
Implementação	Monitorizar o trabalho dos grupos, gerir o tempo, intervir quando necessário, prestar apoio e reforçar comportamentos positivos.
Pós-implementação	Sintetizar as aprendizagens, avaliar o desempenho dos grupos e promover a reflexão sobre o trabalho realizado.

Nota. Adaptado de Firmiano (2011).

Deste modo, o professor assume funções de planeador, facilitador, orientador e avaliador do processo de aprendizagem cooperativa. Antes da atividade, organiza os grupos e cria as condições necessárias ao desenvolvimento do trabalho, durante a sua implementação, acompanha, apoia e orienta os alunos e, numa fase final, promove a avaliação e a reflexão sobre as aprendizagens e competências desenvolvidas (Firmiano, 2011). Ao longo das Práticas Pedagógicas, procurei seguir estas orientações, intervindo apenas quando necessário e privilegiando a autonomia dos grupos.

Também na EPE o papel do educador se revelou fundamental na promoção de experiências cooperativas. Neste âmbito, Cunha e Uva (2016) apresentam testemunhos de educadoras que destacam a importância da mediação docente nestes processos. Segundo as autoras:

O professor é “o elemento conciliador” durante o percurso escolar dos seus alunos, a professora 2 acrescenta que na implementação de atividades cooperativas “o professor é posto de parte de propósito” e que é fundamental “saber negociar” com os alunos, ideia reforçada pela professora 1. (p. 146)

A implementação destas estratégias permitiu constatar a importância da capacidade de gestão, da atenção às dinâmicas de grupo e da paciência por parte do docente. Embora nem sempre o trabalho cooperativo decorra sem desafios, a sua orientação adequada possibilita a criação de ambientes de aprendizagem mais participativos e colaborativos.

Para além do papel do professor, importa igualmente considerar o papel desempenhado pelos alunos durante as atividades cooperativas. Em função das suas características individuais, os alunos tendem a assumir diferentes responsabilidades e funções dentro do grupo. Em diversas situações, foi necessário orientar a distribuição de tarefas e incentivar a atribuição de papéis específicos, promovendo uma participação mais equilibrada entre todos os elementos.

Neste contexto, Firmiano (2011) identifica diferentes funções que podem ser assumidas pelos alunos durante o trabalho cooperativo, sintetizadas na Tabela 11.

Tabela 11

Funções dos alunos durante o trabalho cooperativo

Papel	Função Principal
Articulador	Coordena a tarefa do grupo e comunica com o professor quando necessário.
Verificador	Confirma que todos compreenderam a atividade e promove a participação.
Relator	Sintetiza e apresenta o trabalho do grupo.
Gestor do Tempo e Recursos	Controla o tempo, organiza os materiais e garante a gestão dos recursos.
Mediador	Promove o respeito, previne conflitos e incentiva a participação de todos.
Observador	Regista e comunica o desempenho do grupo relativamente às competências trabalhadas.

Nota. Adaptado de Firmiano (2011).

A distribuição de papéis no grupo cooperativo contribui para a organização do trabalho, para a participação ativa de todos os elementos e para o desenvolvimento de

competências sociais e cognitivas. Contudo, durante a implementação das atividades nas PP II e PP III, verificou-se frequentemente uma partilha espontânea de responsabilidades, bem como situações de entreajuda que ultrapassavam os papéis inicialmente definidos, evidenciando o caráter flexível e colaborativo desta metodologia.

Com isto, o trabalho cooperativo revelou-se uma estratégia particularmente relevante ao longo das Práticas Pedagógicas, tanto ao nível das aprendizagens como do desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Como refere Ramos (2005), “uma das principais vantagens do trabalho em grupo na construção da inteligência é justamente essa: permitir e mesmo estimular o confronto com o outro, a divergência de pontos de vista” (p. 3712). Ao proporcionar o contacto com diferentes perspetivas, formas de pensar e modos de resolver problemas, esta estratégia contribui não apenas para o desenvolvimento académico, mas também para a preparação das crianças e dos alunos para os desafios inerentes à convivência e participação em sociedade.

3.3| O Potencial do Lúdico: O "Jogar para Aprender"

O brincar constitui uma dimensão fundamental do desenvolvimento infantil, sendo definido como uma “atividade espontânea da criança, que corresponde a um interesse intrínseco e se caracteriza pelo prazer, liberdade de ação, imaginação e exploração” (Silva et al., 2016, p. 105). Neste sentido, as OCEPE atribuem-lhe um papel central no processo educativo, reconhecendo-o como um contexto privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento.

Embora as OCEPE se destinem especificamente à EPE, a importância do brincar não se restringe a uma determinada faixa etária. Pelo contrário, a dimensão lúdica pode estar presente ao longo de todo o percurso educativo, assumindo diferentes formas e contribuindo para a promoção do envolvimento, da motivação e da aprendizagem dos alunos.

De acordo com Brougère (1993), citado por Wajskop (1995), “a brincadeira (...) serve para alcançar alguma coisa, não pode ser fútil” (p. 66). Esta perspetiva reforça a ideia de que o brincar possui uma intencionalidade implícita, permitindo às crianças explorar o mundo que as rodeia, desenvolver competências e construir aprendizagens significativas. Assim, considerando que o brincar constitui uma atividade naturalmente

valorizada pelas crianças, torna-se pertinente que o educador/professor o integre nas suas práticas pedagógicas como estratégia promotora de aprendizagem.

Quando se aborda a utilização do lúdico em contexto educativo, surge frequentemente associado o conceito de jogo. Embora o jogo possa constituir uma forma de brincar, distingue-se pela existência de objetivos, regras e estruturas previamente definidas. Neste sentido, Huizinga (2001) define o jogo como:

Uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida quotidiana. (p. 33)

Esta definição evidencia características frequentemente presentes nas atividades implementadas ao longo das PP I, II e III, nomeadamente a existência de regras, objetivos específicos e momentos delimitados de realização. A utilização de jogos em contexto educativo procurou responder aos objetivos de aprendizagem definidos, promovendo simultaneamente o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais.

A relação entre o jogo e a aprendizagem tem sido amplamente estudada ao longo do tempo. Neste âmbito, Coelho (2011) refere que:

[Karl] Groos relaciona o jogo com o desenvolvimento da inteligência, uma vez que o jogo aparece na infância junto com certos instintos, que antecedem uma necessidade real e é o jogo que ajuda a criança a desenvolver uma inteligência superior que vem ligada aos gestos e hábitos da imitação. (pp. 301-302)

Atualmente, o valor pedagógico do jogo é amplamente reconhecido pela investigação educacional. Se anteriormente era frequentemente associado apenas ao entretenimento, hoje é entendido como uma estratégia capaz de potenciar aprendizagens significativas e promover o desenvolvimento global dos alunos. Neste sentido, Santaella (2012) destaca o “aspeto lúdico” (p. 185) como um elemento relevante para o estímulo e desenvolvimento cognitivo.

Corroborando esta perspetiva, Oliveira e Silva (2018), citados por Passos et al. (2025), referem que “o lúdico é reconhecido como uma ferramenta pedagógica essencial

para facilitar o aprendizado e promover a integração do aluno com seu ambiente social, afetivo e cognitivo” (p. 4). Assim, o recurso a estratégias lúdicas permite não apenas facilitar a aquisição de conhecimentos, mas também favorecer a interação social, a expressão emocional e a participação ativa dos alunos.

A importância do lúdico encontra-se igualmente associada às metodologias ativas de aprendizagem, nas quais os alunos assumem um papel central na construção do seu conhecimento. De acordo com Passos et al. (2025), estas correspondem a “metodologias ativas, nas quais o aluno é visto como protagonista de seu próprio aprendizado” (p. 4). Nesta perspetiva, o jogo constitui uma estratégia particularmente relevante, uma vez que promove o envolvimento dos alunos em experiências de aprendizagem dinâmicas, participativas e significativas.

Com o objetivo de sistematizar diferentes contributos teóricos sobre esta temática, Passos et al. (2025) reuniram diversas perspetivas acerca do papel do lúdico na educação, apresentadas na Figura 7.

Figura 7

Análise comparativa de perspetivas acerca do lúdico na educação

Artigo	Autor(es)	Objetivo do Estudo	Metodologia Utilizada	Resultados Principais
<i>O lúdico como ferramenta de aprendizagem na educação infantil</i>	Oliveira, J. A. S.; Silva, N. C. (2018)	Investigar se os jogos e brincadeiras corrigem dificuldades na aquisição da leitura e escrita.	Pesquisa etnográfica qualitativa.	O uso do lúdico, quando em condições ideais, contribui para a correção de dificuldades de aprendizagem.
<i>O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar</i>	Dallabona, S. R.; Mendes, S. M. S. (2004)	Discutir o significado e a importância das atividades lúdicas na	Revisão bibliográfica.	O lúdico é essencial para o desenvolvimento físico, motor, afetivo e social das crianças.

Artigo	Autor(es)	Objetivo do Estudo	Metodologia Utilizada	Resultados Principais
		educação infantil.		
<i>O lúdico e as metodologias ativas: Possibilidades e limites nas ações pedagógicas</i>	Sousa, J. M. P.; Salvador, M. A. S. (2019)	Analisar a integração do lúdico com as metodologias ativas no contexto escolar.	Revisão de literatura e análise qualitativa.	A integração do lúdico nas metodologias ativas melhora a aprendizagem, mas enfrenta limitações estruturais e pedagógicas.
<i>A importância do lúdico como ferramenta pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental.</i>	Morais, C. R.; Martins, S. M.; Costa, V. A. (2021)	Examinar como as metodologias ativas podem ser aprimoradas com o uso do lúdico.	Análise de práticas pedagógicas e estudos de caso.	As metodologias ativas, quando combinadas com o lúdico, promovem um aprendizado mais dinâmico e centrado no aluno.

Nota. Retirado de Passos et al. (2025, pp. 8-9).

Da análise realizada, os autores concluem que o lúdico constitui uma estratégia pedagógica de elevado potencial educativo, ao considerarem:

Relevância do lúdico como uma ferramenta pedagógica multifacetada que, quando bem aplicada, pode aprimorar significativamente o processo de ensino-aprendizagem. Embora os estudos apontem suas vantagens, como o estímulo à criatividade, socialização e resolução de problemas, também ressaltam desafios como a falta de recursos adequados, a resistência ao novo modelo pedagógico e a necessidade de formação continuada dos educadores. (p. 9)

À luz destes contributos teóricos, ao longo das PP I, II e III procurei integrar o lúdico como uma estratégia pedagógica transversal. A utilização de jogos e outras atividades de carácter lúdico teve como principal objetivo promover o envolvimento, a motivação e a participação ativa das crianças e dos alunos, favorecendo a construção de aprendizagens significativas.

Deste modo, o jogo assumiu-se como um recurso pedagógico privilegiado, contribuindo para a criação de ambientes educativos estimulantes, inclusivos e promotores do desenvolvimento integral dos alunos. Para além de facilitar a aprendizagem de conteúdos, permitiu fomentar competências sociais, cognitivas e

emocionais, reforçando a importância do lúdico enquanto elemento integrante da prática educativa.

Capítulo 4| METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

O presente capítulo apresenta a metodologia que sustentou o desenvolvimento da investigação realizada no âmbito da PP supervisionada. Considerando a natureza da problemática em estudo e os objetivos definidos, adotou-se uma abordagem de I-A, enquadrada numa perspetiva qualitativa, por permitir uma compreensão aprofundada dos fenómenos observados em contexto educativo. Esta opção metodológica possibilitou a análise das práticas desenvolvidas, bem como a reflexão contínua sobre a intervenção pedagógica, promovendo a articulação entre a ação e a investigação.

Neste sentido, serão apresentadas as opções metodológicas que orientaram o estudo, nomeadamente os pressupostos da investigação qualitativa, as técnicas e os instrumentos utilizados na recolha de dados, bem como os procedimentos adotados para a sua análise e interpretação. Procuro, assim, explicitar o percurso investigativo desenvolvido, evidenciando o modo como a recolha e o tratamento dos dados contribuíram para a compreensão da problemática identificada e para a construção de práticas educativas mais fundamentadas e reflexivas.

4.1| Investigação Qualitativa

Neste seguimento, é fundamental afirmar que ao longo deste processo, em contexto educativo, é essencial concretizar uma investigação centrada numa IQ. Assim sendo, esta permite realizar uma pesquisa que segue uma linha orientadora de vários fatores associados ao objeto a ser estudado, assentando a sua relevância em diversas características pertinentes que fundamentam uma investigação de qualidade:

O seu valor fundamental não reside na sua objetividade e neutralidade, mas, sim, na sua capacidade descritiva, explicativa e interpretativa dos fenómenos, tendo como base uma certa preocupação com a transparência, a coerência, a honestidade e o equilíbrio, no sentido de construir uma investigação rigorosa. (Gonçalves, 2010, p. 41)

Na educação, deve-se seguir uma abordagem em que estejam envolvidas a compreensão, o cuidado, a atenção e a valorização das singularidades. Segundo Gonçalves (2010), a IQ integra abordagens que requerem uma postura compreensiva, interpretativa, crítica, reflexiva, flexível, heterodoxa e fundamentada teoricamente. Esta postura visa garantir a construção de uma educação que responde aos princípios da justiça, equidade e qualidade.

Por fim, ainda seguindo a perspectiva de Gonçalves (2010), a IQ envolve um tema de investigação, a sua fundamentação e análise, interrogações que conduzem a novas opções investigativas, uma discussão acerca do processo e a necessidade de promover o debate em torno da temática em estudo.

Assim, entende-se que a IQ, neste contexto, permite compreender de forma mais profunda os significados, as perceções e as experiências das crianças, educadores e famílias, valorizando as interações, os contextos culturais e sociais, bem como os processos de aprendizagem que emergem no contexto da Educação Pré-Escolar.

4.2|Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Para a concretização de uma investigação devidamente fundamentada, é imprescindível combinar pesquisas teóricas com uma abordagem empírica, que envolva a investigação em campo. Esta combinação permite a articulação entre o referencial teórico e a realidade prática. Nesse sentido, é essencial recorrer a instrumentos e técnicas adequados à recolha de dados relevantes, garantindo a validade e a fiabilidade das informações obtidas. Este processo acaba por contribuir para uma compreensão aprofundada do objeto de estudo, viabilizando análises críticas e interpretações consistentes que sustentem os resultados e as conclusões da investigação.

De acordo com Coutinho (2009), Latorre (2003) propõe uma divisão das técnicas e instrumentos de investigação em três categorias principais: “técnicas baseadas na observação”, “técnicas baseadas na conversação” e “análise de documentos” (p. 373). Estas categorias refletem diferentes abordagens metodológicas que podem ser adotadas no processo investigativo, dependendo dos objetivos e do contexto da investigação.

As técnicas baseadas na observação incluem métodos como a observação participante ou não participante, que permitem ao investigador captar diretamente comportamentos, interações e fenómenos em ambientes naturais. As técnicas baseadas na conversação

abrangem instrumentos como entrevistas, grupos focais e questionários, que privilegiam o acesso às percepções, opiniões e experiências dos sujeitos envolvidos. Por fim, a análise de documentos centra-se na exploração de materiais escritos, visuais ou digitais, como textos, relatórios, vídeos ou outros registos relevantes, possibilitando a triangulação de dados e o enriquecimento da análise.

Adicionalmente, Coutinho (2009) apresenta estas categorias classificadas de forma esquemática na Figura 8, proporcionando uma visão clara e organizada que auxilia os investigadores na seleção e aplicação das técnicas mais apropriadas aos objetivos específicos dos seus estudos.

Figura 8

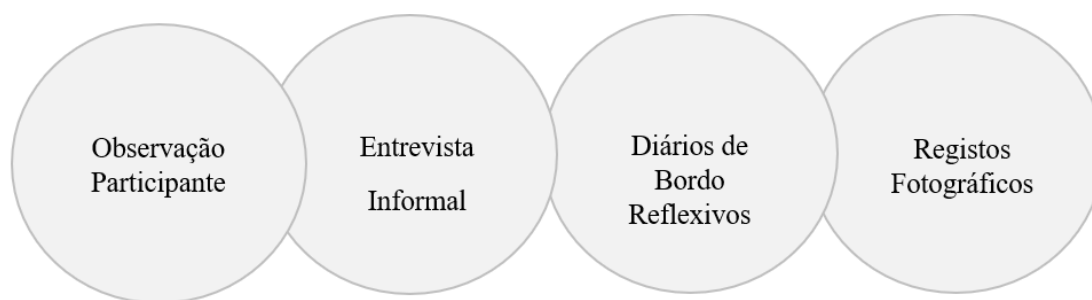
Técnicas e instrumentos de Investigação-Ação

INSTRUMENTOS (lápis e papel)	ESTRATÉGIAS (interactivas)	MEIOS AUDIO-VISUAIS
/ Testes / Escalas / Questionários / Observação sistemática	/ Entrevista / Observação participante / Análise documental	/ Vídeo / Fotografia / Gravação áudio / Diapositivos

Nota. Coutinho (2009, p. 373).

Dessa forma, pode-se afirmar que, ao longo da Prática Pedagógica, foram utilizadas as três técnicas mencionadas anteriormente, com destaque para a observação participante e para a aplicação de instrumentos como a entrevista informal, os diários de bordo e os registos fotográficos. A adoção destas ferramentas metodológicas permitiu uma análise rica e aprofundada, abrangendo tanto aspetos comportamentais como atitudinais dos sujeitos envolvidos (crianças e docentes).

Ao articular estas técnicas e instrumentos, conforme ilustrado na Figura 9, foi possível não apenas documentar e compreender as dinâmicas do contexto observado, mas também refletir de forma crítica e fundamentada sobre os comportamentos e atitudes manifestados, bem como propor soluções significativas para a problemática investigada. Esta abordagem integrada garantiu uma gestão diversificada e coerente, contribuindo para a construção de um processo reflexivo e colaborativo, essencial para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas.

Figura 9*Técnicas e instrumentos recorridos para a recolha de dados*

4.2.1| Observação Participante

A técnica da observação participante caracteriza-se como uma abordagem metodológica que demanda um elevado nível de atenção e características mais perspicazes por parte do investigador. Esta técnica pressupõe a imersão no ambiente observado, com participação ativa nas interações e, simultaneamente, a manutenção de um olhar crítico e analítico sobre os fenómenos que ocorrem.

A capacidade de captar detalhes subtis, interpretar gestos, comportamentos e contextos de forma precisa e identificar padrões relevantes é essencial para garantir a profundidade e a fidedignidade dos dados recolhidos. Além disso, a postura reflexiva e ética do observador é fundamental para minimizar possíveis enviesamentos e assegurar que a presença do investigador não interfira de forma significativa nas dinâmicas naturais do grupo ou contexto estudado.

Posto isto, Gil (2010), citado por Marques (2016) destaca que o investigador ao realizar uma observação participante, tem oportunidade de obter uma visão mais ampla no grupo em questão:

O pesquisador que se dispõe a realizar uma pesquisa etnográfica assume uma visão holística com vistas a obter a descrição mais ampla possível do grupo pesquisado. A descrição pode incluir múltiplos aspetos da vida do grupo e requerer considerações e ordem histórica, política, económica, religiosa e ambiental. Os dados obtidos, por sua vez, precisam ser colocados numa perspetiva bem ampla para que assumam significado. Por outro lado, é preciso garantir que os resultados

da pesquisa privilegiem a perspectiva dos membros do grupo investigado. (Gil, 2010, p. 127).

Esta técnica revela-se particularmente relevante em contextos pedagógicos, uma vez que permite uma compreensão aprofundada das práticas, relações e interações que influenciam os processos de ensino e aprendizagem.

Em concordância com esta perspectiva, a observação participante possibilitou a identificação de situações de natureza social e comportamental no contexto da prática desenvolvida. Através da participação ativa no quotidiano da sala, foi possível compreender melhor os comportamentos das crianças e refletir sobre as estratégias mais adequadas a implementar em resposta às situações observadas. Neste sentido, a observação participante revelou-se um elemento fundamental para o desenvolvimento do processo de investigação-ação.

4.2.2| Entrevistas Informais

Um dos instrumentos mais recorrentes na técnica de conversação foi a entrevista, associada à observação participante e à análise de dados. Após um período de estudo e recolha inicial de informações, surgiu a necessidade de realizar entrevistas para esclarecer questões essenciais e pertinentes para o desenvolvimento da investigação e reflexão.

Como ilustrado por Bogdan e Biklen (1994), durante o período prático, sempre que surgiam intervenções questionáveis ou comportamentos difíceis de compreender, a realização das entrevistas tornou-se fundamental para obter uma compreensão mais profunda das dinâmicas em questão. Nesse contexto, especialmente quando as entrevistas eram conduzidas com crianças, é essencial que o investigador inicie com “conversas banais”, como sugerido pelos autores (p. 135), para criar um ambiente de confiança e facilitar a comunicação.

Por fim, Bogdan e Biklen (1994) enfatizam que, para o sucesso das entrevistas, é crucial que o investigador adote uma postura de paciência e perspicácia durante o diálogo, mantendo o foco na obtenção de informações relevantes para a pesquisa. Essa abordagem requer sensibilidade para lidar com as singularidades de cada sujeito, respeitando as suas particularidades e garantindo que o processo de recolha de dados se dê de modo ético e construtivo, sem desviar da questão central da investigação.

Os participantes nas entrevistas incluíram a equipa educativa, nomeadamente os elementos da sala e as crianças, ao longo de toda a fase da prática pedagógica. Para além disso, foram igualmente realizadas entrevistas, em momentos pontuais, com a diretora da instituição, bem como a equipa docente e não docente, com o objetivo de recolher a informação necessária para o desenvolvimento do estudo.

4.2.3| Diários de Bordo Reflexivos

No que concerne aos diários de bordo reflexivos, Bogdan e Biklen (1994) consideram-nos como "notas de campo" (p. 150). Segundo estes autores, as notas de campo são construídas após a observação participante e as entrevistas, sendo que o autor dessas notas reflete e expõe as suas perceções sobre o que observou, incluindo ações, materiais, locais e, essencialmente, tudo o que ouviu, viu, sentiu e pensou. Esta prática de registo torna-se, portanto, um instrumento metodológico valioso, pois possibilita uma recolha de dados mais aprofundada por meio da reflexão sobre a prática, permitindo ao investigador integrar as suas próprias experiências e interpretações no processo investigativo.

Com o intuito de destacar a eficácia deste instrumento, Dias et al. (2013) citam Bertoni (2004), que reflete sobre o papel fundamental do Diário de Bordo na prática investigativa. Bertoni (2004) enfatiza que esse instrumento não apenas documenta o que ocorre, mas também propicia uma reflexão contínua sobre a prática, sendo essencial para o aprimoramento da pesquisa e da ação pedagógica:

Podemos identificar as dificuldades encontradas, os procedimentos utilizados, os sentimentos envolvidos, as situações coincidentes, as situações inéditas e, do ponto de vista pessoal, como se enfrentou o processo, quais foram os bons e maus momentos por que se passou e que tipos de impressões e de sentimentos apareceram ao longo da atividade, ao longo da ação desenvolvida. É uma via de análise de situações, de tomada de decisões e de correção de rumos. (Bertoni, 2004, p. 4)

Por fim, importa salientar que os diários de bordo podem integrar também artefactos produzidos pelas crianças ao longo do processo de intervenção, tais como desenhos, produções gráficas, registos escritos ou outros materiais resultantes das suas

atividades. Estes elementos constituem evidências concretas das interações, experiências e aprendizagens vivenciadas no contexto da prática pedagógica, permitindo uma leitura mais aprofundada dos processos de desenvolvimento das crianças, nomeadamente ao nível das suas competências, formas de pensamento e estratégias de resolução de problemas.

A integração destes artefactos no diário de bordo amplia as possibilidades de análise e reflexão sobre os dados recolhidos, contribuindo para uma compreensão mais global e fundamentada da intervenção.

Neste sentido, este instrumento revelou-se crucial para sustentar uma reflexão sistemática e contínua sobre a prática, permitindo reajustar estratégias sempre que necessário, de forma a responder à questão-problema identificada e a promover o desenvolvimento das crianças, salvaguardando o seu bem-estar. Assim, os diários de bordo constituíram um recurso essencial para a melhoria progressiva das práticas educativas e para a consolidação dos objetivos do projeto.

4.2.4| Registos Fotográficos e Videográficos

Os registos fotográficos e videográficos realizados ao longo da ação pedagógica revelaram-se essenciais para compreender de forma mais aprofundada o impacto, o desenvolvimento e as especificidades das atividades implementadas com o grupo de crianças. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), os registos fotográficos são instrumentos valiosos na investigação qualitativa, pois permitem realizar uma análise descritiva detalhada dos fenómenos observados, o que pode igualmente aplicar-se aos registos videográficos.

Este recurso possibilita ao investigador capturar momentos que, por vezes, não seriam evidentes por meio de outros instrumentos, como entrevistas ou observações escritas. Além disso, conforme apontado pelos autores (Bogdan & Biklen, 1994), os registos fotográficos podem ser utilizados tanto como uma fonte criada pelo próprio investigador ao longo do processo, quanto como uma fonte pré-existente. No contexto educacional, isso inclui registos produzidos anteriormente pela educadora cooperante ou pela equipa pedagógica.

A utilização de registos pré-existent pode ser particularmente relevante em projetos de investigação-ação, uma vez que esses dados complementam e enriquecem a análise.

Por exemplo, fotografias já disponíveis oferecem uma visão retrospectiva que permite ao investigador observar mudanças ao longo do tempo ou identificar padrões que podem ter escapado no momento da intervenção. Assim, esses dados tornam-se cruciais, independentemente de sua origem, para assegurar uma abordagem mais ampla e fundamentada do processo investigativo.

Portanto, os registos fotográficos e videográficos, além de documentarem as práticas pedagógicas, desempenham um papel estratégico na construção de uma narrativa visual que evidencia a relação entre as ações pedagógicas e os seus efeitos no contexto da educação pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta abordagem reforça a importância de integrar diferentes tipos de fontes na investigação, promovendo uma compreensão holística e robusta dos resultados obtidos.

Para a utilização deste recurso, no âmbito da prática pedagógica, foram recolhidas as autorizações dos encarregados de educação das crianças, com o objetivo de dar resposta às exigências éticas da investigação e de salvaguardar a proteção da identidade dos intervenientes.

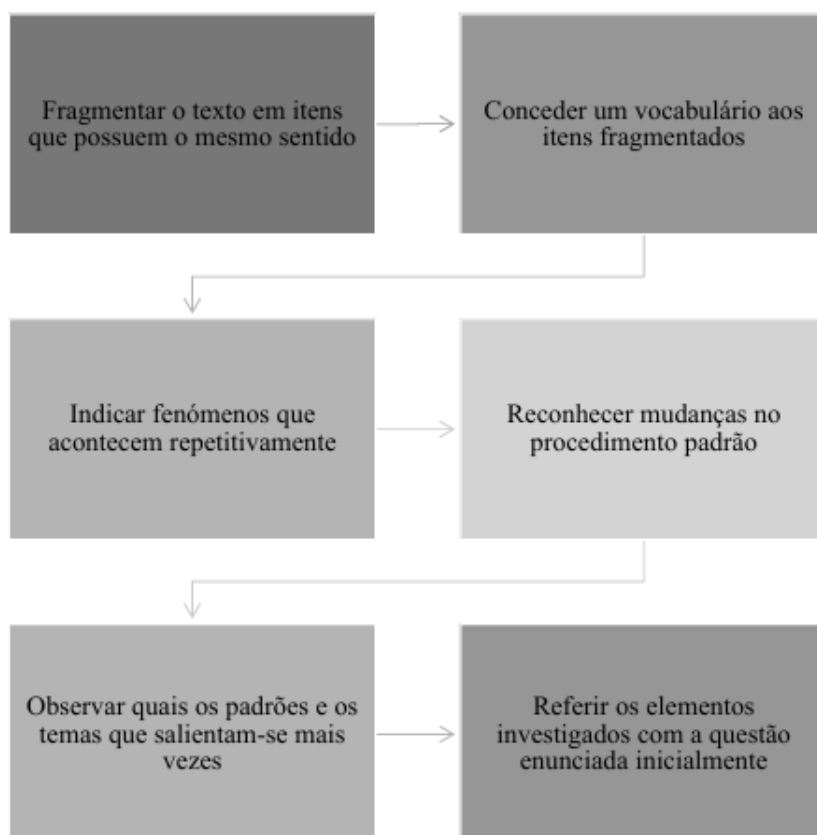
Estes registos contribuíram para enriquecer os diários de bordo, acrescentando informação visual que permitiu complementar e clarificar as descrições realizadas em contexto de observação, tornando as situações mais compreensíveis e significativas. Para além disso, a utilização de fotografias e vídeos possibilitou a captação de momentos que, no decurso da ação, poderiam não ter sido devidamente valorizados, permitindo que esses episódios fossem posteriormente revisitados, analisados e refletidos de forma mais aprofundada.

4.3| Método de Análise e Tratamentos de Dados

A análise de dados, conforme referem Bogdan e Biklen (1994), é uma função analítica que envolve ações como organização, análise, procura, descoberta e tomada de decisão. Trata-se de um processo que visa transformar os dados recolhidos em conhecimento útil, permitindo a construção de uma investigação que respeite e valorize a singularidade de todos os sujeitos envolvidos. Nesse contexto, todos os dados relevantes são bem-vindos, contribuindo para uma compreensão abrangente do objeto de estudo.

Uma abordagem essencial nesse processo é a triangulação de estratégias, técnicas e instrumentos, que enriquece tanto a recolha de informações quanto a análise subsequente. Esta prática assegura maior rigor metodológico ao combinar diferentes fontes e métodos, possibilitando uma visão mais completa e diversificada da realidade investigada. No campo da educação pré-escolar, essa diversificação é ainda mais pertinente, dado que o desenvolvimento cognitivo e comportamental varia significativamente entre crianças. Assim, cabe ao profissional adaptar e integrar estratégias que atendam às características do grupo, promovendo a inclusão, a adequação e a diversificação como pilares do processo analítico.

A diversidade de estratégias e instrumentos, como observação participante, entrevistas, registos fotográficos e videográficos, entre outros, melhora substancialmente a qualidade da informação recolhida. Essa multiplicidade não apenas oferece diferentes perspetivas sobre o objeto de estudo, mas também reforça a validade e a confiabilidade dos resultados obtidos. Como enfatizam Ribeiro (2020), Graue e Walsh (1998) e Máximo-Esteves (2008), a análise de dados é um processo complexo que requer organização sistemática e pode ser estruturado em etapas distintas, conforme ilustrado na Figura 10.

Figura 10*Divisão da análise de dados por etapas*

Nota. Adaptado de Ribeiro (2020), com base em Graue e Walsh (1998), citados por Máximo-Esteves (2008).

Este conjunto de instrumentos possibilitou uma análise ampla e reflexiva, garantindo que o processo investigativo considerasse diferentes dimensões do contexto educacional e promovesse uma compreensão holística dos dados.

Em síntese, a integração de múltiplas estratégias e instrumentos, aliada a uma organização estruturada do processo de análise, contribui para a qualidade, rigor e credibilidade da investigação, respeitando simultaneamente as particularidades do grupo de crianças em estudo. Esta abordagem reforça a importância de um olhar multifacetado na investigação-ação, particularmente em contextos complexos e dinâmicos como a Educação de Infância.

Para além da fundamentação teórica, importa clarificar os procedimentos adotados no tratamento, organização, análise e interpretação dos dados recolhidos ao longo da investigação-ação. Assim, a informação obtida através da observação participante, dos

registos de diário de bordo e das evidências recolhidas durante a intervenção foi sistematizada e organizada em categorias temáticas, de acordo com os objetivos definidos para o estudo.

Posteriormente, procedi à análise qualitativa dos dados, com base numa leitura interpretativa dos registos efetuados, com o intuito de identificar padrões de comportamento, progressos e dificuldades das crianças no contexto das atividades implementadas. A interpretação dos dados procurou articular a evidência empírica com os referenciais teóricos mobilizados ao longo do projeto.

No que respeita à triangulação de dados, recorreu-se à comparação entre diferentes fontes de informação, nomeadamente as que foram aqui mencionadas, o que permitiu reforçar a validade, consistência e credibilidade das conclusões apresentadas.

PARTE II| O DESPERTAR DA PRÁXIS: UMA VIAGEM PELOS CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM

CAPÍTULO 5 | INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O sentido etimológico de educar, associado ao cuidar, é uma ideia que se perde muitas vezes quando se limitam as finalidades da educação escolar às aprendizagens académicas. Esta simplificação tem origem nas transformações políticas e culturais, na própria história da escola e do papel que lhe foi sendo atribuído. (Cardona, 2011, p. 143)

Este capítulo incide na reflexão e abordagem de um período de estágio no âmbito da PP I, desenvolvida na Educação Pré-Escolar, num grupo de Jardim I, constituído por 22 crianças. A intervenção pedagógica ocorreu entre os dias 30 de setembro e 27 de novembro de 2024, num total de 9 semanas de estágio. Durante a primeira semana, a atuação foi caracterizada por uma postura de observação participante, evoluindo, nas semanas seguintes, para uma participação ativa, contribuindo para a construção de atividades e aprendizagens das crianças.

Este capítulo tem como propósito contextualizar as ações desenvolvidas na sala de Educação Pré-Escolar. Para isso, inclui-se a caracterização do Meio Envolvente, da Instituição, da Organização Espacial e Docente, bem como da sala e do grupo. Adicionalmente, descreve-se a rotina diária das crianças.

Além disso, aborda-se a Calendarização da Prática Pedagógica I, acompanhada das Planificações e Reflexões das intervenções pedagógicas que se encontram na Pasta A, Apêndices 2 e 3 do CD-ROM. Inclui-se, igualmente, a descrição de alguns Momentos de Aprendizagem com o grupo, bem como do Projeto implementado em colaboração com a comunidade educativa.

5.1 | Contextualização do Ambiente Educativo

O conhecimento do espaço e das suas possibilidades é uma condição do desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo, o que implica que as crianças compreendam como está organizado e pode ser utilizado,

participando nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar. Esta apropriação do espaço dá-lhes a possibilidade de fazerem escolhas, de utilizarem os materiais de diferentes maneiras, por vezes imprevistas e criativas, e de forma cada vez mais complexa. (Silva et al., 2016, p. 26)

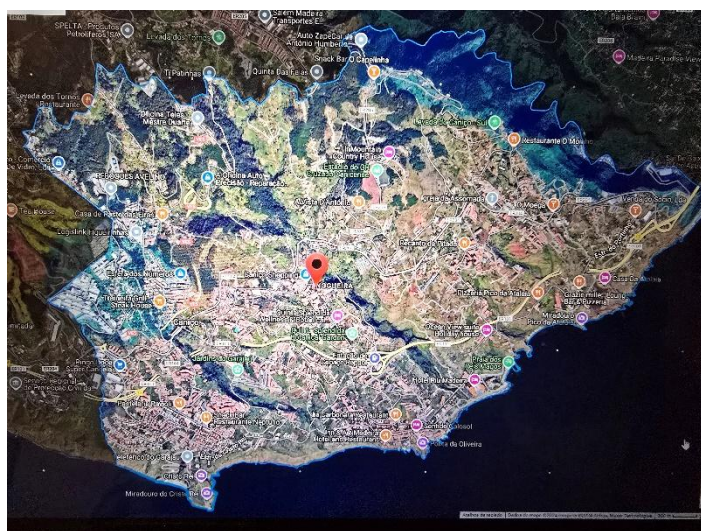
Partindo desta perspetiva, a análise do ambiente educativo revela-se essencial para compreender as condições que estruturam e influenciam o processo de ensino e aprendizagem. A reflexão sobre o contexto educativo permite enquadrar a ação pedagógica, identificando os fatores físicos, organizacionais e relacionais que a sustentam, bem como o seu impacto no desenvolvimento global da criança.

5.1.1| Caracterização do Meio Envolverte

Para contextualizar a instituição e promover uma interação eficaz com o grupo, foi essencial compreender a localização e o ambiente que a envolve. A instituição situa-se na freguesia do Caniço (Figura 11), pertencente ao concelho de Santa Cruz, na Ilha da Madeira. Conforme informações da Junta de Freguesia do Caniço (2024), este "polo" de concentração industrial e comercial era habitado, em 2011, por 23 368 indivíduos, número que se mantém relativamente estável atualmente.

Figura 11

Mapa da Freguesia do Caniço



Nota. Retirado de Junta de Freguesia do Caniço.

No âmbito socioeconómico, o Caniço destaca-se por sua diversidade de serviços comerciais e pontos de socialização. Entre os espaços comerciais, encontram-se o Caniço Shopping e o Shopping do Edifício Caniço Golden. A freguesia também oferece suporte às necessidades básicas por meio de serviços como o Centro de Saúde, a Farmácia do Caniço, e supermercados como o Super São Roque e o Continente Modelo.

No setor de hotelaria e alimentação, destacam-se restaurantes como a Pizzaria O Carbonara e o Sabores D'Itália. Para práticas religiosas, há a Igreja da Assomada e a Igreja Adventista do Sétimo Dia do Caniço.

No campo educativo, a freguesia é servida por instituições como a EB1/PE da Assomada, a EB1/PE das Figueirinhas e a Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos do Caniço. Complementando a oferta cultural e social, encontram-se espaços como a Biblioteca Municipal e a Loja Solidária do Caniço. Por fim, o Caniço dispõe de locais de lazer ao ar livre, como a Praia dos Reis Magos e o Jardim do Garajau.

Em síntese, pode afirmar-se que a freguesia do Caniço constitui uma área com um nível de desenvolvimento significativo, capaz de responder às necessidades básicas, de segurança e sociais da população residente. A localização da instituição nesta freguesia revela-se igualmente favorável à diversificação da ação educativa, uma vez que permite a realização de atividades em diferentes contextos da comunidade envolvente, como visitas a espaços comerciais, nomeadamente supermercados, ou a outros locais de interesse, contribuindo para a exploração de temáticas do quotidiano e para a consolidação de aprendizagens significativas em contexto real.

5.1.2| Caracterização da Instituição Educativa

A instituição privada onde foi implementada a ação pedagógica funciona no horário compreendido entre as 7h30m e as 19h30m. Durante este período, as crianças participam em atividades curriculares e de enriquecimento curricular, orientadas para a promoção do seu desenvolvimento integral.

Neste sentido, para contextualizar a implementação da PP I, torna-se pertinente compreender a caracterização da instituição ao nível do Projeto Pedagógico da Educação Pré-Escolar, da organização dos espaços educativos a que as crianças têm acesso e da equipa docente com a qual interagem.

5.1.2.1| Projeto Pedagógico da Educação Pré-Escolar

No que concerne à contextualização do ambiente educativo, é pertinente refletir acerca do PEE da instituição. Neste sentido, é importante salientar que o tema definido para o período de 2024 a 2027 é ligando às Ciências e aprendizagem por meio de descoberta. Segundo o PEE da instituição, este tema foi selecionado pela sua importância para o desenvolvimento integral das crianças e para a formação de cidadãos ativos e conscientes. A curiosidade natural das crianças sobre o mundo constitui o ponto de partida para a construção do conhecimento, sendo que a educação científica favorece o desenvolvimento de competências como o pensamento crítico, a resolução de problemas e a aprendizagem ao longo da vida.

A ciência na infância conecta o quotidiano da criança ao entendimento de fenómenos mais complexos, promovendo exploração, autonomia e compreensão do mundo físico e biológico. Além disso, forma cidadãos cientificamente cultos, capazes de tomar decisões informadas e exercer uma cidadania responsável, destacando o papel transformador da educação científica desde os primeiros anos.

De acordo com o seu PEE, a instituição fundamenta a sua prática pedagógica em três pilares essenciais: missão, visão e valores. A missão do infantário centra-se na promoção do desenvolvimento de cidadãos críticos e conscientes dos seus direitos e deveres, capazes de agir como agentes de mudança. Esta orientação privilegia a criação de um ambiente educativo participativo, aberto e integrador, que valoriza o envolvimento ativo das crianças no seu processo de aprendizagem e na construção de valores de cidadania.

Relativamente à visão, o Infantário propõe-se a ser uma instituição reconhecida pelo seu compromisso com o humanismo, a excelência educativa e a responsabilidade social. Nesse âmbito, promove a autonomia, o conhecimento e a transformação social através de práticas pedagógicas inovadoras, sempre priorizando o bem-estar das crianças e incentivando a colaboração ativa de toda a comunidade educativa.

Por último, os valores que orientam a ação da instituição incluem o respeito, a não discriminação, a tolerância, a sensibilidade, a responsabilidade, a cooperação, a participação, o empenho, a democracia e o humanismo.

5.1.2.2| Organização espacial

A instituição em questão tem capacidade para 217 crianças, distribuídas por 13 salas com diferentes valências. No ano em questão, houve uma reorganização do espaço, com a criação de uma nova sala de creche, que passou a adotar uma abordagem diferenciada, pois esta sala foi projetada para partilhar o espaço polivalente com outra sala de creche. Com isso, a instituição estabeleceu um limite máximo de crianças por sala, de acordo com a valência: a creche pode acomodar até 12 crianças, a transição até 15 crianças e o jardim de infância até 25 crianças por sala. A organização do Infantário é caracterizada por salas denominadas, promovendo uma abordagem lúdica e de descoberta.

Para além disso, é importante referir que a instituição dispõe de instalações sanitárias adequadas às diferentes valências, bem como de instalações destinadas ao pessoal docente e não docente. Neste sentido, importa salientar que as casas de banho destinadas às crianças incluem os equipamentos necessários para responder às suas necessidades diárias.

Por fim, a instituição integra ainda espaços de apoio ao funcionamento educativo e administrativo, nomeadamente secretaria, sala de reuniões, refeitório, cozinha, arrecadações e uma zona exterior.

5.1.2.3| Organização docente

A fim de atender às necessidades das crianças e garantir uma formação significativa, a instituição conta com um corpo docente composto por 17 profissionais (Tabela 12).

Tabela 12*Corpo docente da Instituição*

Atividade/Função	Categoria	Quantidade
Educadora de Infância (EI)	Contratada	11
Direção Pedagógica	Diretora Pedagógica (EI) Sub Diretora (EI)	1 1
Educadora Especializada	Colocados pela Secretaria de Educação	1
Psicóloga		1
Professor de Expressão Físico Motora		1
Professor de Expressão Musical		1

Nota. Retirado do PEE da Instituição.

O corpo não docente é composto por 33 colaboradores, verificando-se uma predominância de auxiliares de ação educativa e uma minoria distribuída pelas áreas da direção, serviços gerais e serviços de alimentação (Tabela 13).

Tabela 13*Corpo não docente da Instituição*

Atividade/Função	Categoria	Quantidade
Diretor geral		2
Administrativa	Contratada	1
Auxiliares de infância	Contratada	26
Cozinheira	Contratada	1
Serviços gerais	Contratada	3

Nota. Retirado do PEE da Instituição.

No que concerne aos profissionais responsáveis pelas atividades de enriquecimento curricular, encontram-se designados seis profissionais (Tabela 14), sendo a maioria constituída por professores de *Gymboree*.

Tabela 14*Profissionais de enriquecimento curricular da Instituição*

Atividade/Função	Categoria	Quantidade
Professora de dança	Serviços externos	1
Professor de futebol		1
Professor de motricidade		1
Professor de ténis		1
Professoras de Gymboree		2

Nota. Retirado do PEE da Instituição.

Neste sentido, o funcionamento diário da instituição e a promoção de um ambiente educativo dinâmico são assegurados por um total de 56 profissionais, maioritariamente integrados no corpo docente e não docente da instituição.

5.1.3| Caracterização do Espaço Pedagógico

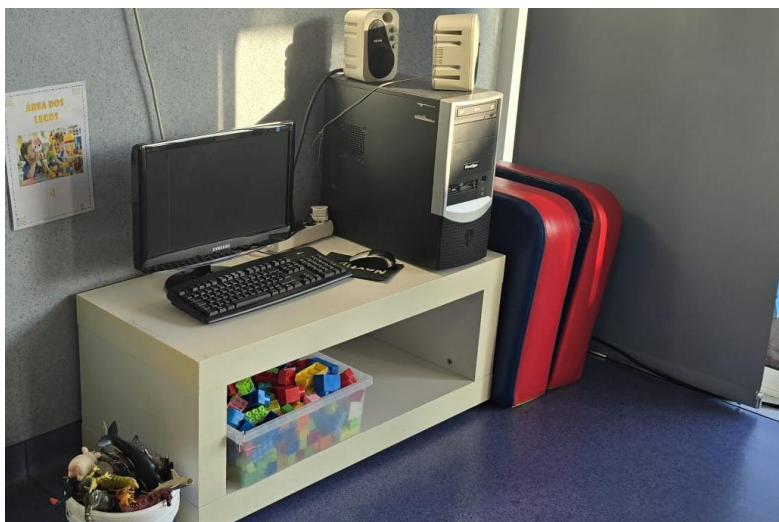
A organização do espaço e dos materiais pedagógicos é fundamental para garantir a fluidez das rotinas diárias das crianças que frequentam esta sala. Este ambiente está intrinsecamente ligado aos momentos de aprendizagem, brincadeira e descanso. Assim, o espaço foi estruturado considerando as características e necessidades específicas do grupo, refletindo o que Pablo e Trueba (1994) destacam: a organização espacial constitui-se como uma extensão da identidade das crianças, respondendo de forma eficaz às necessidades do coletivo.

Visto que o “desenvolvimento e aprendizagem assenta no reconhecimento que brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que melhor revela a sua forma holística de aprender” (Silva et al., 2016, p. 10), a sala encontrava-se organizada em diferentes áreas de brincadeira (Figura 12).

Figura 12*Planta da Sala*

Nota. Elaborada por I. Vieira no *Software Canva*.

Deste modo, as áreas destinadas ao brincar encontravam-se organizadas e devidamente identificadas. Uma dessas áreas correspondia à área dos legos, localizada sob o computador (Figura 13), onde as crianças tinham oportunidade de desenvolver competências motoras e cognitivas através da construção de formas tridimensionais. Este espaço promovia igualmente a imaginação, a criatividade e a resolução de problemas, ao incentivar a exploração livre e a experimentação com diferentes estruturas e combinações.

Figura 13*Área dos legos*

Outra das áreas existentes, localizada junto ao tapete, correspondia à área da garagem (Figura 14), onde as crianças exploravam e representavam a sua compreensão sobre os meios de transporte através do jogo simbólico. Este espaço promovia o desenvolvimento da linguagem, a socialização e a expressão de ideias, ao proporcionar oportunidades de interação e negociação entre pares. Tratava-se de uma área frequentemente escolhida e valorizada pelo grupo, evidenciando o seu interesse pelas experiências de representação e exploração associadas a este contexto lúdico.

Figura 14*Área da garagem*

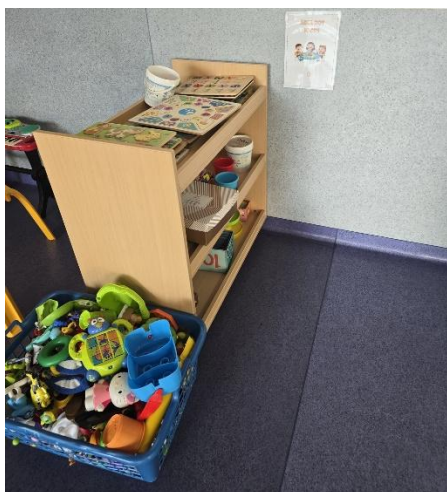
Para além das indicadas também é possível verificar a área da biblioteca (Figura 15), que proporcionava o contacto com caracteres e imagens, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem escrita e da compreensão visual, promovendo o gosto pela leitura e o enriquecimento do vocabulário.

Figura 15*Área da biblioteca*

A área dos jogos (Figura 16) disponibilizava às crianças um conjunto diversificado de materiais, nomeadamente puzzles e jogos de memória, que eram frequentemente utilizados nas mesas de trabalho. Estas atividades constituíam oportunidades privilegiadas para o desenvolvimento de competências cognitivas, promovendo a atenção, a concentração e a memória, bem como o raciocínio lógico e o pensamento estratégico. Paralelamente, incentivavam a resolução de problemas de forma progressivamente mais autónoma, contribuindo para a consolidação de aprendizagens através da exploração lúdica.

Figura 16

Área dos jogos



A área da casinha (Figura 17) constituía uma das zonas preferidas do grupo, sendo um espaço cuidadosamente equipado com uma cozinha de brincar, alimentos simulados e um roupeiro, que permitia às crianças recriar e representar situações do quotidiano. Este contexto de jogo simbólico favorecia a expressão da linguagem oral, o desenvolvimento de competências sociais e a promoção da empatia, na medida em que as crianças, ao imitarem papéis e rotinas do dia a dia, aprofundavam a compreensão das relações sociais e das dinâmicas interpessoais. Assim, esta área assumia um papel relevante na construção de aprendizagens significativas através da interação e da experiência lúdica.

Figura 17*Área da casinha*

Por fim, junto à janela (Figura 18), existia uma área de brincadeiras com brinquedos que simulavam uma oficina, proporcionando oportunidades para o desenvolvimento da motricidade, da coordenação e da criatividade, além de estimular o pensamento lógico e a capacidade de planejar e executar tarefas.

Figura 18*Área da oficina*

A sala também conta com áreas específicas para armazenamento de materiais pedagógicos e portfólios das crianças. As mesas da sala (Figura 19) estão dispostas junto à janela, garantindo iluminação natural adequada para que as crianças realizem seus

projetos. Além disso, há uma arrecadação destinada ao armazenamento das camas das crianças e de materiais de limpeza.

A organização do espaço inclui ainda zonas de fixação de informações importantes, como horários, atividades de enriquecimento curricular e registos das crianças, contribuindo para uma ação pedagógica organizada.

Figura 19

Mesas de trabalho



Além disso, a exposição dos trabalhos mais recentes das crianças é destacada em uma área específica (Figura 20) e também pendurada no teto, onde móveis individuais exibem as últimas criações de cada criança. Essas zonas permitem o contato direto das crianças com suas produções, proporcionando um ambiente que valoriza suas conquistas e fortalece a autoestima. Ao visualizar e interagir com suas próprias criações, as crianças têm a oportunidade de refletir sobre a sua aprendizagem, estimular a autocrítica e o reconhecimento de suas habilidades, além de fomentar o sentimento de pertencimento e de protagonismo no processo educativo.

Figura 20*Artistas de palma e meia*

Por fim, a sala dispõe de uma área equipada com quatro bacios para atender às necessidades das crianças. Acima dessa área, estavam afixadas as “regras” que deveriam ser seguidas na sala (Figura 21). Para fim da realização dos Bons-dias e outras atividades que seja necessário a atenção de todos, existem figuras coladas em orientação de “U” no chão, voltadas para a área da garagem, com imagens das crianças, para que elas se sentem nos lugares que esteja a sua foto.

Figura 21*Regras da Sala*

Além disso, na zona do corredor adjacente à sala, encontra-se a área destinada aos cacifos, compostos por compartimentos de madeira designados para cada criança. Esses

cacifos são utilizados para guardar pertences pessoais, como roupas limpas e sujas, brinquedos ou informações destinadas às famílias.

Em síntese, a sala distingue-se pela sua ampla dimensão, sendo o espaço mais extenso da instituição, o que permite uma organização flexível das diferentes áreas de aprendizagem. A presença de uma parede envidraçada ao longo de toda a sua extensão assegura uma excelente entrada de luz natural e estabelece uma ligação direta com o espaço exterior, favorecendo a continuidade entre o interior e o pátio e potenciando momentos de exploração e brincadeira.

A organização dos materiais e recursos encontra-se cuidadosamente estruturada, promovendo um ambiente educativo estimulante, acessível e funcional. Esta disposição contribui para o desenvolvimento da autonomia das crianças, na medida em que lhes permite escolher, utilizar e arrumar os materiais de forma independente, favorecendo simultaneamente o sentido de responsabilidade e organização.

Por outro lado, a amplitude do espaço possibilita a diversificação de experiências educativas, incentivando a expressão livre, a criatividade e o desenvolvimento de competências motoras e cognitivas. Globalmente, a organização do ambiente educativo revela-se facilitadora do bem-estar das crianças, promovendo interações positivas, aprendizagens significativas e condições adequadas de conforto e higiene.

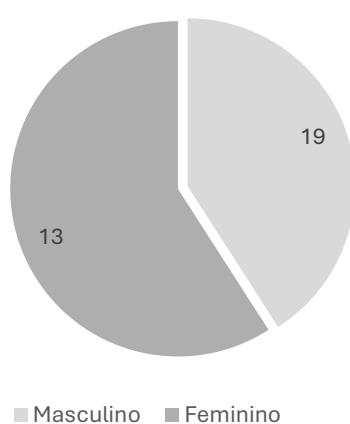
5.1.4| Caracterização do Grupo da Sala da Pré-Escolar: Características, Interesses e Necessidades

A abordagem adotada para a verificação e realização da caracterização e interpretação baseou-se na observação direta, complementada por entrevistas informais realizadas através de diálogos com as crianças e com as docentes da respetiva sala. Essa metodologia permitiu uma compreensão mais detalhada das dinâmicas e necessidades do grupo. Além disso, a caracterização do grupo levou em consideração as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), com foco nos indicadores de aprendizagem e nas competências nas diferentes áreas do desenvolvimento infantil. Esta abordagem integrou aspetos fundamentais do desenvolvimento das crianças, como o crescimento cognitivo, emocional, social e motor, e permitiu um olhar mais amplo sobre como as crianças interagem com o ambiente e entre si, favorecendo uma educação que respeita e estimula as suas singularidades e potencialidades.

A sala da Educação Pré-Escolar é composta por 22 crianças, sendo 13 do género feminino e 9 do género masculino (Figura 22).

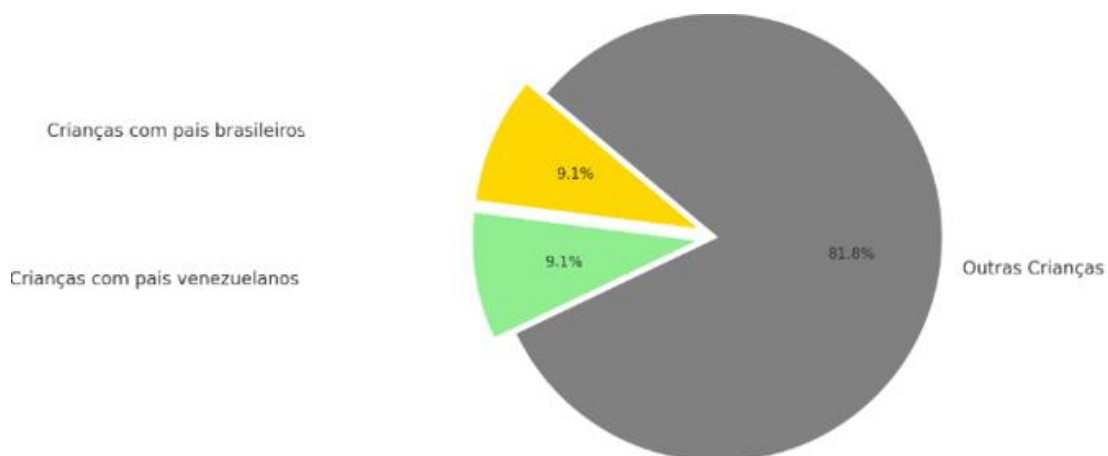
Figura 22

Composição da Sala

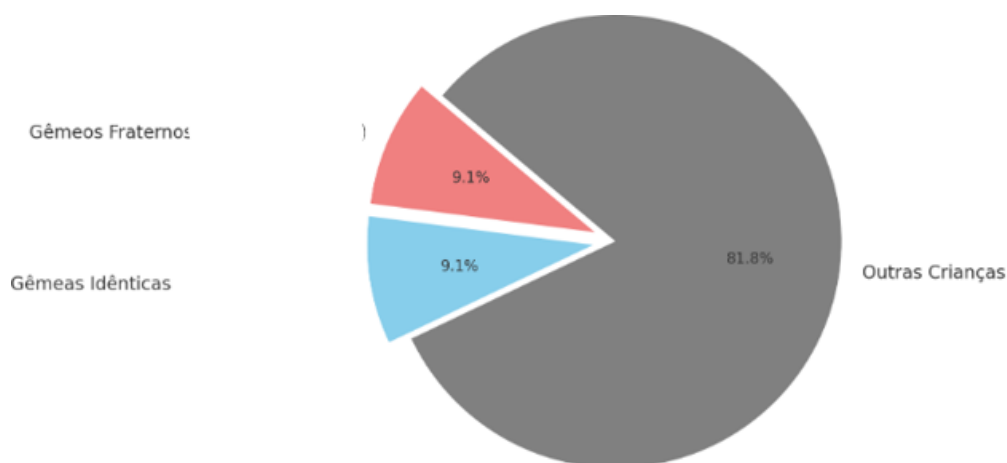


Nota. Elaborada por I. Vieira.

Entre elas, duas crianças do género masculino têm figuras parentais brasileiras: a Criança 1, cujo pai é brasileiro, e a Criança 2, cuja mãe é brasileira. Já duas crianças do género feminino tem pais venezuelanos. Como consequência, essas quatro crianças apresentam características linguísticas distintas: enquanto Criança 1 e a Criança 2 refletem uma fusão entre o português de Portugal e o português do Brasil, as Crianças 3 e 4, de origem venezuelana, podem manifestar traços de influência do espanhol em sua comunicação (Figura 23). Essas variações podem resultar em adaptações ou atenuações na forma como utilizam os dois idiomas.

Figura 23*Distribuição de crianças com pais estrangeiros**Nota. Elaborada por I. Vieira no Software Chatgpt.*

Em relação às idades, a maioria das crianças completou 3 anos durante o período de estágio. As demais estavam prestes a fazer 3 anos ou já haviam completado 4 anos. Assim, conclui-se que as idades das crianças variavam entre 2 e 4 anos. Além disso, este grupo inclui dois pares de gêmeos: Joana e Henrique, que são gêmeos fraternos, e Patrícia e Daniela, que são gêmeas idênticas (Figura 24).

Figura 24*Distribuição de Gémeos**Nota. Elaborada por I. Vieira no Software Chatgpt.*

O grupo desta sala formou-se a partir da junção de duas salas nesse início do ano letivo. Com a passagem de ano, percebeu-se que seria necessário agrupar as crianças de ambas as salas, o que resultou na inclusão de cerca de 4 crianças de outro grupo.

No que se refere às crianças que possam necessitar de medidas universais ou seletivas, devido à sua idade, ainda é cedo para comprovar definitivamente a necessidade dessas intervenções. No entanto, algumas crianças encontravam-se em processo de acompanhamento e observação por parte dos profissionais competentes da instituição, com vista à identificação das respostas educativas mais adequadas às suas necessidades.

Relativamente à caracterização das crianças, com base nas áreas definidas pelas OCEPE (2016), serão caracterizadas segundo as seguintes áreas de desenvolvimento: a *Área de Formação Pessoal e Social*, a *Área do Conhecimento do Mundo* e a *Área da Expressão e Comunicação*.

Em relação à *Área de Formação Pessoal e Social*, o grupo tem cumprido as aprendizagens esperadas. Muitas das crianças já demonstram consciência de si mesmas e das suas ações, participando ativamente com opiniões críticas e partilhando situações que lhes aconteceram, muitas vezes relacionando-as com o que é discutido.

No que se refere à interação entre pares, observei inicialmente alguma dificuldade na expressão adequada das emoções e na utilização de estratégias como o pedido de desculpa na resolução de conflitos. Contudo, ao longo da Prática Pedagógica I, verificou-se uma evolução positiva neste domínio, traduzida num maior recurso ao diálogo e numa melhoria progressiva das competências de comunicação em situações de conflito.

Relativamente ao desenvolvimento da autoestima e da identidade, as crianças evidenciaram, de um modo geral, uma boa aceitação de si próprias, demonstrando conforto na expressão da sua individualidade no contexto do grupo. Esta valorização da identidade pessoal foi visível nas interações quotidianas, nas quais as crianças partilhavam aspetos das suas características pessoais de forma espontânea.

No que diz respeito à autonomia, as crianças revelaram, na sua maioria, competências adequadas para a realização das atividades em contexto de sala, demonstrando independência no cumprimento das rotinas e tarefas propostas. Importa apenas referir que duas crianças se encontravam ainda em processo de aquisição de controlo de esfíncteres, tendo este processo sido concluído com sucesso no caso de uma delas no decurso da PP I.

Relativamente à *Área de Conhecimento do Mundo*, esta foi desenvolvida ao longo deste período. A implementação do quadro de presenças e do quadro que indicava o tempo permitiu às crianças reconhecerem as unidades do tempo diárias e semanais, além de observar o seu meio natural. Elas foram capazes de realizar a recolha de informações visuais, analisá-las e comunicá-las de forma adequada. Ainda nesta área, como diversos jogos abordaram temas como animais, e as crianças investigavam e identificavam as características desses animais para compreender melhor o jogo e participar ativamente.

No que se refere à *Área de Expressão e Comunicação*, mais especificamente no Domínio da Educação Física, o grupo ainda se encontrava em desenvolvimento, mas houve um progressivo desenvolvimento das competências observadas ao longo do estágio. Inicialmente, as crianças tinham dificuldade em compreender as explicações e as regras dos jogos dinâmicos. No entanto, na última abordagem de Educação Física, as crianças conseguiram realizar o jogo, apesar de alguns desentendimentos, que não foram significativos a ponto de impedir a sua execução. Em relação à coordenação, ao controlo e manuseamento de objetos e do corpo, esse processo ainda estava em evolução, mas a maioria das crianças não apresentava dificuldades significativas nessas competências.

No Domínio da Educação Artística, o grupo demonstrava grande apreciação pelas diferentes linguagens deste domínio, tanto que, muitas vezes, as crianças realizavam atividades artísticas de forma espontânea, sem qualquer incentivo externo. As crianças mostravam grande interesse pelas Artes Visuais, e algumas manifestavam vontade de prolongar as atividades relacionadas com esse subdomínio. O Jogo Dramático/Teatro acontecia espontaneamente na área da casinha, onde frequentemente se observava o faz-de-conta de situações quotidianas, como a realização dos Bons-dias e a representação de relações familiares. Em relação à Música, este pareceu ser um dos subdomínios mais apreciados pelo grupo. A utilização da música como estratégia para captar a atenção das crianças revelou-se eficaz, sendo este momento frequentemente muito participativo. As crianças também demonstraram capacidade para interpretar letras e distinguir a frequência e a densidade dos sons. Finalmente, no subdomínio da Dança, também muito apreciado, as crianças conseguiam associar movimentos ao som da música, demonstrando uma boa integração entre ambos.

No Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, observou-se que muitas crianças ainda apresentavam dificuldades na articulação e no desenvolvimento do discurso. No entanto, algumas crianças destacavam-se pela sua expressividade oral. Em relação à consciência fonológica e sintática, frequentemente foi necessário realizar

intervenções e correções orais. As crianças demonstraram uma boa capacidade de autocorreção, repetindo as correções para associar a forma adequada de se expressarem. Na leitura de histórias, as crianças evidenciaram capacidade de interpretação e, quando não compreendiam algum aspeto, colocavam questões para esclarecer as suas dúvidas. Além disso, eram capazes de estabelecer conexões entre as histórias narradas, criando uma continuidade narrativa e expressando a sua criatividade. Em termos de escrita, apenas algumas crianças conseguiam escrever a inicial do seu nome, sendo que o processo de aprendizagem da escrita ainda não se encontrava plenamente desenvolvido em todo o grupo.

Por fim, no domínio da Matemática, as crianças, em média, eram capazes de identificar números até à segunda dezena, embora se mostrassem mais confiantes ao contar até dez. Em relação à Geometria, o grupo demonstrava capacidade para identificar diversas figuras geométricas. Já no que diz respeito à Medida, as crianças frequentemente manifestavam a necessidade de realizar comparações de tamanhos entre brinquedos, como evidenciado no diário reflexivo, num diálogo registado nas semanas 7 e 8 acerca de tubarões, presente no Apêndice 3 da Pasta B do CD-ROM.

Com o intuito de elaborar uma caracterização mais profunda e significativa do grupo, foi realizada uma análise cuidadosa de cada criança, por meio da observação atenta e do diálogo, com o objetivo de compreender de forma mais ampla os seus interesses, necessidades e particularidades. Nesse processo, a verificação e o registo das conclusões (Tabela 25) revelaram-se instrumentos valiosos para a construção de abordagens pedagógicas mais assertivas e personalizadas, capazes de atender às especificidades de cada criança e promover o seu desenvolvimento integral de forma coerente e respeitosa.

Figura 25*Interesses e Necessidades da Sala*

Crianças	Interesses	Necessidades
1	Brincar na <i>área da casinha</i> com as suas amigas	Aperfeiçoar a capacidade de atenção, linguagem oral e melhorar o ato de partilha
2	Gosta muito de trazer histórias de casa e analisá-las, gosta de brincar na <i>garagem</i> , jogar à bola e ténis	Aumentar a sua confiança e aceitar repreensões
3	Brincar na <i>área da casinha</i> , na <i>área jogos</i> , na área da biblioteca, gosta muito de brincar com a Madalena e a Inês, gosta de contar coisas sobre ela	Dialogar na primeira pessoa quando se refere a ela mesma e melhorar hábitos alimentares
4	Brincar na <i>área da garagem</i> , com os animais e na área dos legos	Saber respeitar os adultos e os seus amigos, desenvolver a capacidade de escuta e interpretação do que é lhe dito
5	Brincar com carros, animais, falar sobre os pais, falar sobre as competições de fórmula 1	Melhorar a interação com os pares
6	Brincar com os jogos e a sua amiga Mariana	Melhorar interação com os pares, participar em diálogos/intervir em atividades, desenvolver capacidade de atenção e desenvolver capacidade de iniciativa
7	Brincar na <i>área da garagem</i> , na <i>área da oficina</i> , brincar na <i>área de oficina</i> , gosta de vestir roupa muito feminina e de usar maquiagem	Melhorar a fala em termos de sonoridade e articulação, melhorar a compreensão e interpretação das questões efetuadas e melhorar a resposta de acordo ao que lhe é questionado
8	Brincar na <i>área da casinha</i> , na <i>área dos jogos</i> , brincar com o seu amigo Afonso	Melhorar diálogos, estimular relações com os seus pares

9	Brincar na <i>área da casinha</i> , realizar atividades relacionadas com o Domínio da música	Melhorar sua autoconfiança e autoestima, melhorar a sua relação com seus pares e intervir mais
10	Brincar na <i>área da casinha</i> , <i>área dos jogos</i> , gosta de estar sempre de mão dada com os amigos, gosta de ajudar os amigos, gosta muito do seu cabelo e de mostrar as suas roupas	Não agredir amigos, respeitar os momentos de atividades e aceitar repreensões por parte do adulto
11	Brincar na <i>área da garagem</i> , na <i>área da casinha</i> , na <i>área dos legos</i> e com os animais, gosta do momento dos Bons-dias	Melhorar a partilha de brinquedos, o sentido de arrumar, a capacidade de atenção, atender a mais atos de bondade com os amigos e respeitar os amigos e não os magoar
12	Brincar na <i>área da casinha</i> e brincar com puzzles	Partilha de brinquedos com amigos e desenvolvimento de diálogo
13	Brincar com os jogos, brincar na <i>área da casinha</i>	Ser mais participativa, aceitar indicações dos adultos e adaptar comportamentos de socialização
14	Brincar na <i>área da casinha</i> , na <i>área dos jogos</i> , gosta de cantar os parabéns quando brinca, gosta de trazer o seu peluche para dormir	Desenvolver linguagem, articulação, discurso, motricidade fina, desenvolver a autonomia, a atenção e aceitar repreensões por parte do adulto
15	Brincar na <i>área da casinha</i> , na <i>área dos jogos</i> , na <i>área da garagem</i> , com os animais e na <i>área dos legos</i>	Evitar se queixar dos amigos quando não é oportuno, ser mais ativo em atividades, desenvolver capacidade crítica e conseguir estabelecer limites com os outros
16	Brincar na <i>área da casinha</i> , na <i>área dos jogos</i> , gosto pela organização/arrumação e brincar com o seu irmão	Melhorar articulação, interação com os seus pares e respeitar passos da rotina

17	Brincar na <i>área da casinha</i> , na <i>área dos jogos</i> , na <i>área da garagem</i> e na <i>área dos legos</i> , gosta de trazer bebês de brincar	Respeitar os amigos e adultos, melhorar a partilha, aceitar repreensões por parte do adulto, melhorar a capacidade de ouvir e interpretar o outro e pedir desculpa quando for pertinente
18	Brincar na <i>área da garagem</i> e na <i>área dos legos</i>	Desenvolver a autoestima, a autoexpressão, participar mais em diálogos, desenvolver o vocabulário e articulação
19	Brincar na <i>área dos jogos</i> , na <i>área da garagem</i> , na <i>área dos jogos</i> e gosta de dançar	Melhorar a capacidade de diálogo, articulação, aceitar repreensões por parte do adulto, pedir desculpa quando for pertinente
20	Brincar na <i>área da casinha</i> , na <i>área dos jogos</i> , gosta de cantar os parabéns quando brinca, gosta de trazer o seu peluche para dormir	Desenvolver linguagem, articulação, discurso, motricidade fina, desenvolver a autonomia, a atenção, aceitar repreensões por parte do adulto e realizar o desfralde
21	Brincar na <i>área da casinha</i> e brincar com as suas amigas Madalena e Leonor	Desenvolver a autoestima
22	Brincar na <i>área da garagem</i> , com os animais e na <i>área dos legos</i>	Melhorar diálogo, a sua articulação, respeitar os seus pares, aceitar repreensões por parte do adulto, pedir desculpa quando for pertinente

Nota. Adaptado de Rodrigues (2014).

Para completar e fundamentar as atividades desenvolvidas, foi considerado pertinente concretizar uma avaliação mais aprofundada de uma criança que evidenciava algumas especificidades ao nível do seu desenvolvimento, quando comparada com o restante grupo (Tabela 15). Deste modo, a respetiva avaliação incidiu nas áreas estipuladas pelas OCEPE, nomeadamente a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação e a Área de Conhecimento do Mundo.

Tabela 15*Avaliação de desenvolvimento de uma criança do grupo*

Nome: Criança	Período de progresso: 30 de setembro a 27 de novembro de 2024
A avaliação será orientada por um quadro de referência das OCEPE (Silva <i>et al.</i>, 2016), através de recolha de informação que foi observada, seguida de uma reflexão acerca de ambas estas componentes. A reflexão tem como objetivo o acompanhamento do desenvolvimento das aprendizagens de cada criança de acordo com o seu progresso, a fim de ser realizada uma avaliação formativa (Cardona <i>et al.</i>, 2021).	
<i>Área de Formação Pessoal e Social</i>	
Na área do desenvolvimento pessoal e social, a Criança demonstrou progressos significativos, particularmente no que diz respeito à construção de sua identidade e autoestima. Inicialmente, apresentava um forte apego à irmã, refletido na escolha de atividades e jogos similares aos dela. Contudo, ao longo deste período em avaliação, foi possível observar uma mudança notável: Criança passou a selecionar jogos e atividades de acordo com suas próprias preferências, demonstrando fortalecimento da sua autonomia, nessa dimensão. Relativamente ao desenvolvimento da independência e autonomia, destaca-se que Criança enfrentou o processo de desfralde durante este período. Apesar das dificuldades pontuais, consideradas naturais nesse momento, conseguiu alcançar a capacidade de realizar as suas necessidades fisiológicas de maneira independente, incluindo limpar-se e acionar o autoclismo. No entanto, na hora das refeições, ainda necessita de apoio da docente para se alimentar. É nossa convicção de que, com tempo e estímulo adequado, Criança será capaz de desenvolver essa habilidade e realizá-la de forma autónoma. Quanto à sua consciência enquanto aprendiz, a Criança demonstrou capacidades em resolver problemas. Durante os jogos, é evidente a sua capacidade de lidar com situações desafiadoras, conseguindo encontrar soluções para as questões que enfrenta. No entanto, ainda apresenta hesitação em tomar decisões de forma confiante, especialmente em momentos em que não compreende completamente o que lhe é solicitado. Por fim, destaca-se o caráter sociável e feliz de Criança. Ela aprecia conviver com os amigos e docentes, além de demonstrar disposição para compartilhar brinquedos. Também apresenta uma postura interventiva, expressando-se quando algo não lhe agrada ou pelo contrário a agrada, o que reflete um bom nível de assertividade no seu comportamento social.	

Área de Expressão e Comunicação	
Domínio de Educação Física	
Nesta componente, a	Criança demonstra algumas resistências, que podem estar relacionadas com o seu nível de interesse nas atividades propostas. Ela coopera em contextos de jogos e atividades coletivas, mas apresenta necessidade em compreender e seguir orientações e/ou regras de forma consistente. No que se refere às habilidades motoras, observa-se uma evolução em movimentos amplos, como correr, evidenciando melhorias no deslocamento. Ainda enfrenta desafios no manuseio de objetos e no equilíbrio. Por outro lado, destaca-se uma evolução positiva no uso e manuseio do arco, demonstrando progressos em atividades motoras específicas.
Domínio da Educação Artística	

- **Artes visuais:**

A Criança demonstra habilidade para se expressar por meio das artes visuais, utilizando técnicas como carimbagem e desenho livre. Durante as atividades artísticas ou lúdicas, é capaz de identificar e nomear algumas cores. No entanto, apresenta incompletude ao realizar produções de artes visuais concretas, necessitando de maior orientação e estímulo para desenvolver essas competências.

- **Jogo dramático/Teatro:**

A preferência da Criança pela área de brincadeira da "casinha" reflete a sua capacidade de recriar momentos do seu quotidiano, nesse espaço. Um exemplo marcante é sua preferência por simular a celebração de aniversários, criando "bolos" com cubos e encenando o momento de cantar os parabéns. Além disso, nas atividades propostas demonstrou o seu interesse por práticas performativas, evidenciando um gosto natural por representações teatrais e simbólicas.

- **Música:**

A Criança aprecia improvisações musicais, sendo frequentemente observada a cantarolar espontaneamente no ambiente pedagógico. Além de valorizar essas expressões musicais, é capaz de imitar padrões musicais e expressar-se de maneira semelhante quando estimulada, demonstrando receptividade e criatividade musical.

- **Dança:**

No contexto da dança, a Criança apresenta capacidade em seguir movimentos rítmicos de forma descoordenada. Entretanto, é perceptível que reflete sobre os movimentos que deseja realizar, expressando-se de maneira própria e única, o que evidencia a sua tentativa de comunicação e expressão por meio da dança.

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

No âmbito da comunicação oral, a Criança demonstrou avanços na sua capacidade de compreensão, começando a entender com maior clareza o que lhe é dito e solicitado. Contudo, ainda há desentendimentos específicos, como na distinção entre ela e a identidade da sua irmã Daniela, o que gera certa confusão entre ambas em situações de comunicação.

Em relação à produção oral, a Criança já consegue prolongar o seu discurso, mas ainda necessita de desenvolver competências de articulação para uma comunicação mais clara e efetiva. Quando questionada, é comum responder repetindo a última palavra da pergunta, o que evidencia a necessidade de um trabalho contínuo para ampliar a sua capacidade de formular respostas completas e adequadas.

No que diz respeito à diferenciação de palavras dentro de uma frase, esse é um aspeto que requer tempo para ser plenamente desenvolvido. Com estimulação apropriada e contínua, acredita-se que a Criança apresentará progressos significativos nesse domínio.

Domínio da Matemática

A Criança demonstra um grande interesse por atividades relacionadas à matemática, especialmente em contextos de jogos, que servem como um estímulo significativo para o seu desenvolvimento nesta área. Ela consegue realizar a contagem de forma autónoma até o número 10 e, com alguma ajuda, até o número 15.

Além disso, a Criança já reconhece algumas figuras geométricas, como o triângulo, o quadrado e o círculo, demonstrando uma compreensão inicial das formas. Em relação ao conceito de medidas, ela é capaz de identificar diferenças de tamanho entre objetos, como distinguir quais são os maiores ou menores em comparações diretas.

Área de Conhecimento do Mundo

No âmbito das ciências, a Criança tem sido estimulada a desenvolver a consciência sobre o tempo, tanto diário quanto semanal. Embora este ainda seja um conceito em fase de compreensão, prevê-se progresso contínuo com a persistência nesse conteúdo.

Além disso, destaca-se a sua capacidade de compreender diferenças entre materiais, reconhecendo algumas de suas propriedades específicas. A Criança também demonstra capacidade em identificar e nomear diferentes animais, referindo-se ao tamanho e às características do seu revestimento, evidenciando atenção e interesse por esses aspetos do mundo natural.

Assim sendo, é pertinente referir que considero que esta avaliação próxima e orientada, sustentada pela observação e partilha de testemunhos com a educadora cooperante, foi enriquecedora em termos do perfil e papel como docente educador nesta valência.

5.1.5| Caracterização da Equipa Pedagógica da Sala da Pré-Escolar

A equipa pedagógica responsável pelo acompanhamento do grupo de crianças da Educação Pré-Escolar é composta por uma educadora e duas auxiliares. Estas profissionais integram a equipa da instituição há mais de uma década. Este percurso profissional contínuo tem possibilitado um vínculo mais estreito e significativo com as crianças, promovendo uma integração mais harmoniosa desde a sua chegada.

A equipa de ação educativa destacou-se por uma dinâmica baseada na cooperação, confiança e respeito mútuo, características que contribuíram de forma positiva para a orientação das crianças na construção de valores essenciais ao seu desenvolvimento. Este grupo de profissional partilhou com as crianças os seus princípios e valores, oferecendo uma base sólida para que pudessem desenvolver uma vida feliz e segura durante o período de interação. Além disso, é relevante sublinhar o compromisso desta equipa na promoção do desenvolvimento cognitivo e social das crianças, respeitando sempre as particularidades e singularidades de cada uma.

Dessa forma, tornou-se evidente a confiança da equipa em todas as crianças, refletida nas suas práticas educativas. Ao longo das suas ações, demonstraram acreditar no potencial de cada criança do grupo, incentivando-as de maneira consistente e orientando-as através de uma abordagem pautada pelo carinho e afeto.

5.2| Organização de tempo Pedagógico da Sala

A rotina é compreendida como uma categoria pedagógica da Educação Infantil que opera como uma estrutura básica organizadora da vida cotidiana diária em certo tipo de espaço social, creches ou pré-escola. Devem fazer parte da rotina todas as atividades recorrentes ou reiterativas na vida cotidiana coletiva, mas nem por isso precisam ser repetitivas. (Barbosa, 2006, p. 201)

15h00m 16h00m	Lanche/Higienização	Lanche/Higienização	15h30m 16h15m Inglês	Lanche/ Higienização	Lanche/Higienização	Lanche/Higieniza o
16h00m 16h40m	Brincadeiras livres	16h00m 16h45m Dança	Brincadeiras livres	15h30m 16h15m Inglês	Brincadeiras livres	Brincadeiras livres
16h40m 17h40m	Brincadeiras livres					
17h45m 18h00m	Higienização/Suplemento da tarde					
18h00 19h30m	Brincadeiras livres/Higienização/ Encerramento de Instituição					

 - Atividades de Enriquecimento Curricular.

 - Atividades abordadas por outros docentes.

5.3| Projeto Investigação-Ação

A temática central do presente estudo é: "Como a intervenção pedagógica pode ajudar as crianças a resolver os seus conflitos?". O objetivo principal é investigar e compreender a importância da gestão de conflitos na Educação Pré-Escolar, explorando como a intervenção pedagógica pode contribuir para melhorar essa competência socioemocional nas crianças.

A relevância deste estudo está intrinsecamente ligada à formação de uma educadora reflexiva e preparada para atuar de forma intencional e consciente nas mais diversas problemáticas encontradas no contexto educativo. Para além do enriquecimento académico e profissional, esta investigação visa promover práticas que respeitem as singularidades de cada criança, apoiando o seu desenvolvimento integral e criando condições para que cresçam e aprendam de forma equilibrada.

A realização do projeto baseou-se numa metodologia de Investigação-Ação, combinada com princípios da Investigação Qualitativa, permitindo identificar uma problemática concreta, levantar questões de investigação e propor estratégias para a sua análise e resolução. A aplicação desta abordagem possibilitou a implementação de intervenções pedagógicas fundamentadas e ajustadas ao contexto.

5.3.1| Enquadramento do Problema

No contexto da implementação pedagógica desenvolvida no âmbito da Prática Pedagógica I, durante o período de estágio, através da observação participante e, posteriormente, da intervenção, foram identificados alguns indicadores relevantes associados a problemáticas de natureza social, suscetíveis de preocupação e reflexão.

No respetivo grupo de 22 crianças, com idades compreendidas entre os 2 e os 4 anos, verificavam-se dificuldades relacionadas com os conflitos, a sua resolução e a comunicação, mais concretamente no ato de pedir desculpa aos pares. Com isto, foi percebido que a intervenção pedagógica assumia, por vezes, um caráter pouco voluntário por parte das crianças. Neste sentido, após essa intervenção, não se verificava que a ação pedagógica tivesse efeitos significativos nos comportamentos das crianças nem promovesse um desenvolvimento relevante ao nível da aprendizagem social. Deste modo, este comportamento por parte das crianças e a sua resistência à resolução de conflitos e à comunicação com os pares proporcionava a implementação de consequências face aos seus comportamentos por parte da equipa educativa. As medidas adotadas consistiam, frequentemente, no incentivo ao diálogo entre as crianças para a resolução de adversidades nas relações entre pares e, caso este não ocorresse, as crianças eram orientadas para o “Cantinho das Regras”, compreendido como um espaço destinado à reflexão sobre comportamentos menos adequados.

Posto isto, tendo em consideração as preocupações e os indicadores anteriormente identificados, foi considerado pertinente refletir sobre esta problemática e procurar estratégias que contribuíssem para a sua minimização. Para um melhor entendimento de todo o processo de investigação, a Tabela 17 apresenta as fases do Projeto de Investigação-Ação, articuladas com o período de estágio na instituição, que ocorreu entre os dias 30 de outubro e 27 de novembro, totalizando nove semanas de intervenção.

Tabela 17

Cronograma das fases do projeto

Cronograma									
Fases	Procedimentos	Duração							
		outubro				novembro			
		1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a	6. ^a	7. ^a	8. ^a
Planear	Observação e Recolha de Dados								
	Identificação do Problema								
	Formulação da Questão								
	Revisão de Literatura								
	Definição de Estratégias de Intervenção								
Agir	Operacionalização das Estratégias								
Reflexão	Recolha e Análise de Dados								

5.3.2| Questão de Investigação-Ação

Visto que os problemas sociais referidos previamente constituíam uma realidade frequente neste grupo etário, foi desenvolvida uma reflexão centrada nos comportamentos das crianças, tendo em consideração a pertinência e a eficácia das estratégias implementadas no respetivo grupo. A reflexão poderia ter sido direcionada para as atitudes das crianças; contudo, considerou-se mais relevante analisar as práticas educativas adotadas, uma vez que os comportamentos observados são inerentes ao processo de desenvolvimento infantil.

Portanto, considerando que as estratégias e abordagens implementadas pela equipa não pareciam produzir os efeitos pretendidos no respetivo grupo, e com base nos dados recolhidos através da observação inicial, foi formulada a seguinte questão de investigação:

Como a Intervenção Pedagógica pode ajudar as crianças a resolver os seus conflitos?

5.3.3|Revisão Preliminar da Literatura

Para compreender a problemática em estudo, torna-se necessário enquadrá-la conceptualmente e clarificar o papel da equipa pedagógica na sua prevenção e resolução. Neste sentido, serão apresentadas algumas perspetivas teóricas relacionadas com os problemas sociais entre as crianças, bem como com o papel da intervenção pedagógica na promoção de competências de resolução de conflitos.

5.3.3.1| Gestão de conflitos na Educação de Infância

Neste contexto, o objetivo principal consiste em sensibilizar as crianças para a importância de reconhecerem as suas emoções e aprenderem a geri-las de forma adequada. O desenvolvimento emocional infantil constitui um aspeto essencial para o crescimento saudável e para a construção de relações sociais positivas. De acordo com Fernandes (2017), as emoções “são desencadeadas pela interpretação que cada um faz

dos acontecimentos, dos quais surgem fortes reações de diversos sistemas corporais” (p. 39).

Importa salientar que, no dia a dia, tanto as crianças como os adultos experienciam diversas emoções. Desde o nascimento, a criança é um ser social e, nesta fase inicial da vida, as experiências emocionais assumem um papel fundamental, antecedendo outros tipos de comportamentos. Contudo, na primeira infância, as crianças apresentam ainda uma capacidade limitada de autorregulação emocional, dependendo frequentemente do adulto para compreender e gerir aquilo que sentem, uma vez que o seu vocabulário emocional e as suas competências de expressão se encontram em desenvolvimento (Moitoso & Casagrande, 2017, citados por Souza et al., 2021).

De acordo com Pinheiro (2018), citado por Souza et al. (2021), durante o processo de desenvolvimento, a criança adquire gradualmente a capacidade de enfrentar desafios sociais, o que implica o controlo das manifestações emocionais e comportamentais, bem como o desenvolvimento de novas estruturas cognitivas. Neste sentido, torna-se fundamental que a criança compreenda as razões subjacentes aos seus sentimentos e desenvolva estratégias adequadas para responder às diferentes situações com que se depara. Contudo, na fase da Educação Pré-Escolar, este processo encontra-se ainda em construção, exigindo o apoio e a mediação do adulto (Franco & Santos, 2015, citados por Souza et al., 2021).

A promoção do desenvolvimento emocional constitui uma tarefa complexa, que se inicia na infância e prossegue ao longo da vida. Conforme referem Silva et al. (2016), a consciência emocional assume particular relevância, uma vez que as crianças constroem a sua autonomia e identidade através das interações estabelecidas nos diversos contextos sociais. É precisamente neste processo que se desenvolvem competências fundamentais para a resolução de conflitos, nomeadamente a empatia, a comunicação, a cooperação e a capacidade de autorregulação.

Neste âmbito, importa reconhecer que os conflitos fazem parte integrante do desenvolvimento infantil e das interações sociais. Adicionalmente, Wallon (citado por Santos et al., 2014) introduz o conceito de “conflito constitutivo”, defendendo que determinadas situações de oposição e confronto entre pares constituem oportunidades de afirmação pessoal e de construção da identidade. Nesta perspetiva, o conflito não deve ser encarado apenas como um problema a eliminar, mas também como uma oportunidade educativa que pode contribuir para o desenvolvimento social e emocional da criança.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, compete ao educador criar um ambiente relacional positivo, seguro e promotor de interações saudáveis, apoiando as crianças na identificação dos seus sentimentos, na compreensão das perspetivas dos outros e na procura de soluções adequadas para os problemas que surgem no quotidiano (Silva et al., 2016). Assim, a resolução de conflitos não deve assentar exclusivamente na intervenção direta do adulto, mas antes na criação de oportunidades que permitam às crianças participar ativamente na procura de soluções e na tomada de decisões.

Corroborando esta perspetiva, Santos et al. (2014) desenvolveram um estudo no qual registaram as opiniões das crianças após a observação de uma situação de conflito. Os resultados demonstraram que as crianças foram capazes de refletir sobre os acontecimentos observados, sugerir alternativas de resolução e participar ativamente na análise da situação. Este envolvimento favoreceu processos de autorregulação, participação e construção da identidade.

Desta forma, pode concluir-se que as crianças possuem potencial para desenvolver competências de resolução de conflitos quando lhes são proporcionadas oportunidades adequadas de diálogo, reflexão e participação. Assim, o papel da intervenção pedagógica revela-se fundamental na criação de contextos educativos que promovam a autonomia, a cooperação e a construção progressiva de estratégias de resolução de conflitos entre pares.

5.3.3.2| Intervenção Pedagógica na Gestão de Conflitos na Educação Infantil

O papel do educador e de toda a equipa pedagógica constitui um fator essencial para o desenvolvimento da criança, uma vez que são os agentes mais próximos durante o seu processo de aprendizagem e crescimento. Nesse sentido, considerando que o foco central é a resolução de conflitos, torna-se relevante compreender qual a função desempenhada por estes agentes neste contexto.

Desta forma, é possível afirmar que os agentes pedagógicos assumem um papel de mediadores de conflitos, uma vez que, segundo Pereira (2014), o conflito pode ser entendido como uma forma de mediação e negociação entre indivíduos, neste caso, entre crianças. Contudo, é imprescindível a presença de um terceiro interveniente que auxilie na mediação da situação de forma imparcial, contribuindo para a resolução do problema

de modo justo e equilibrado. Assim, o papel do educador e da equipa pedagógica assume particular relevância ao reconhecer e desempenhar essa função mediadora.

Adicionalmente, Pereira (2014) destaca que o educador deve estar devidamente preparado e informado, tanto relativamente aos contextos em que surgem os conflitos como às estratégias mais adequadas para a sua resolução, privilegiando o diálogo e promovendo comportamentos cívicos e democráticos. Conforme referido pelo autor:

É necessário um Educador/Professor obter formação necessária e pertinente, de forma a resolver uma situação de conflito da maneira mais correta para as partes envolvidas no mesmo. O docente deve conseguir alcançar o papel de mediador, de forma a conseguir extinguir a problemática em questão, ouvindo as várias opiniões e sendo justo para quem se encontra dentro do conflito, obtendo uma resolução do mesmo de forma amigável, sem existir rancor ou mágoa relativamente ao conflito inicial. (Pereira, 2014, p. 57)

É relevante sublinhar que o papel do educador de infância, conforme preconizado pelo Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, incide em diversos aspetos fundamentais, nomeadamente o estabelecimento de relações que garantam a segurança afetiva das crianças e promovam a sua autonomia, o apoio ao desenvolvimento afetivo, emocional e social, o estímulo à curiosidade e à capacidade de resolução de problemas, bem como a promoção do desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspetiva de educação para a cidadania.

Neste sentido, é fundamental que o educador, assim como os restantes elementos da equipa pedagógica, estabeleçam relações pautadas pela segurança e confiança, tornando-se referências positivas para as crianças e proporcionando o apoio necessário ao seu crescimento, desenvolvimento e aprendizagem (Sousa, 2018).

No que respeita às estratégias a adotar, Sousa (2018) defende que o educador deverá recorrer a modelos de negociação, nos quais as crianças são estimuladas ao diálogo, à escuta e à compreensão mútua, promovendo, deste modo, a autonomia na resolução dos seus conflitos e nas relações interpessoais.

Adicionalmente, Jares (2002, p. 34), citado por Gil (2023), destaca que o educador deve recorrer a diversas estratégias que favoreçam resultados positivos para as crianças, incluindo a resolução pacífica de conflitos através de recursos, meios e atividades lúdicas e criativas. Neste sentido, importa implementar estratégias ajustadas às características e

necessidades das crianças, promovendo o seu envolvimento e o desenvolvimento de competências sociais e emocionais.

Por fim, é importante salientar que, segundo Gil (2023), o perfil do educador deve caracterizar-se por qualidades como a paciência, a dedicação, a disponibilidade, a continuidade e a persistência. Estas competências revelam-se fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças, particularmente no que se refere à evolução das suas capacidades de interação social e de resolução de conflitos.

Na Educação de Infância, o educador desempenha um papel fundamental na criação de um ambiente de segurança emocional e social que promova relações interpessoais positivas entre as crianças. Através de uma prática pedagógica intencional e reflexiva, fomenta o respeito mútuo, a cooperação e o diálogo, assumindo-se como mediador das interações e dos conflitos que emergem no quotidiano. A sua intervenção revela-se essencial para apoiar as crianças na identificação e expressão das emoções, na compreensão dos pontos de vista dos outros e na resolução pacífica de conflitos, contribuindo para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais indispensáveis a uma convivência harmoniosa em grupo.

Neste contexto, a intervenção do educador assume particular relevância na prevenção e gestão de conflitos, promovendo estratégias que favoreçam relações mais positivas e um ambiente educativo inclusivo e respeitador.

5.3.4| Estratégias de Intervenção na Sala da Pré-Escolar

As estratégias pedagógicas, neste contexto, revelam-se como aliadas essenciais para promover uma aprendizagem significativa e transformadora. Estas orientam a prática educativa, permitindo responder de forma individualizada e ponderada às necessidades específicas de cada criança e do grupo.

A seleção das estratégias adotadas foi fruto de um processo reflexivo e cuidadoso, orientado pelos interesses e necessidades das crianças. O objetivo principal consistiu em favorecer o desenvolvimento de competências socioemocionais, com especial atenção à capacidade de resolução de conflitos e ao reconhecimento do ato de pedir desculpa como parte integrante das interações sociais.

Adicionalmente, as estratégias implementadas procuraram promover a autonomia, a participação ativa e o respeito mútuo, alinhando-se com os princípios das OCEPE (Silva et al., 2016).

Desta forma, a intervenção pedagógica foi delineada com base em três estratégias principais: a promoção de competências socioemocionais, a valorização dos interesses das crianças e a valorização do ato de pedir desculpa.

Estas estratégias foram concebidas como pilares de apoio ao desenvolvimento integral das crianças, contribuindo para a criação de um ambiente educativo que valoriza a construção de relações positivas, o respeito pelas individualidades e a convivência harmoniosa entre pares.

5.3.4.1| Estratégia Promotora da Construção de Habilidades Socioemocionais

Como já mencionado, o desenvolvimento emocional da criança desempenha um papel crucial na construção da sua identidade e na qualidade das suas relações interpessoais. Nesse sentido, a estratégia proposta tinha como objetivo central o fortalecimento de competências essenciais, como a empatia, a autorregulação emocional e a gestão de conflitos, procurando igualmente implementar abordagens pedagógicas distintas das anteriormente utilizadas.

Para alcançar esse propósito, foram desenvolvidas três atividades, em consonância com a estratégia pedagógica definida: a leitura e reflexão da obra *O Novelo de Emoções*, de Elizabete Neves, a atividade “Associa a Emoção” e a “Teia de Memórias de Emoções”. Estas atividades podem ser consultadas nas Planificações e nos Diários de Bordo, constantes do Apêndice 2 e do Apêndice 3 da Pasta B do CD-ROM, respetivamente.

Apresenta-se, contudo, na Tabela 18, uma síntese da descrição e dos objetivos específicos de cada um dos momentos implementados.

Tabela 18

Descrição e objetivos específicos de cada momento implementado no âmbito da respetiva estratégia

Momento	Descrição	Objetivo
História "O novelo de emoções", de Elizabete Neves	Leitura da história " <i>O Novelo das Emoções</i> ", com participação ativa das crianças, incentivando a partilha de ideias e experiências. Reflexão em grupo sobre personagens, emoções e situações do quotidiano. Exploração do sistema de cores como forma de compreender emoções e promover a inclusão e respeito pela diversidade.	Introduzir o tema das "Emoções" ao grupo, com o propósito de ajudar as crianças a compreenderem melhor as suas próprias emoções. Através dessa introdução, buscou-se proporcionar às crianças ferramentas para reconhecer, articular e expressar os seus sentimentos, promovendo uma maior consciência emocional e uma melhor gestão das suas experiências internas.
Associa a Emoção	Atividade de expressão plástica onde as crianças associam cores às emoções da história. Realizada em pequenos grupos, com acompanhamento próximo, promovendo interação e diálogo.	A atividade visou fomentar a interpretação e articulação das emoções, criando um momento de diálogo no qual fosse possível avaliar se as crianças compreendiam as emoções representadas, a sua relação com as cores e a importância de gerir essas emoções no dia a dia.
Teia de Memórias de Emoções	Dinâmica em grupo com um novelo, onde cada criança partilha uma memória associada à emoção (cor escolhida: amarelo – alegria), formando uma teia coletiva de experiências.	Criar um momento de partilha mais lúdico, criar um ambiente seguro onde as crianças pudessem expor as suas emoções, promover a empatia pelos outros, respeitar as diferentes vivências e estimular o diálogo sobre as experiências e sentimentos compartilhados.

5.3.4.2| Estratégia Baseada nos Interesses das Crianças

A estratégia de utilizar os interesses das crianças no processo educativo é comumente designada por "aprendizagem centrada na criança" ou "abordagem baseada nos interesses". Esta prática pedagógica fundamenta-se no respeito e valorização das escolhas, curiosidades e preferências individuais das crianças como ponto de partida para a planificação de atividades e para a promoção de aprendizagens significativas.

Esta estratégia assume particular relevância, uma vez que permite atribuir maior significado às experiências de aprendizagem, promovendo o envolvimento, a participação ativa e a motivação das crianças. Para além disso, constitui uma abordagem que valoriza a escuta da criança e o reconhecimento dos seus interesses, aspetos fundamentais na construção de práticas pedagógicas centradas na criança.

No âmbito da operacionalização desta estratégia, foram dinamizadas as atividades “Qual é a emoção?” e “O Lençol das Emoções”, concebidas como momentos complementares de consolidação das aprendizagens.

A sua descrição detalhada pode ser consultada nas Planificações e nos Diários de Bordo, incluídos, respetivamente, no Apêndice 2 e no Apêndice 3 da Pasta B do CD-ROM. Não obstante, apresenta-se na Tabela 19 uma síntese integradora das principais características e dos objetivos específicos de cada uma das atividades

Tabela 19

Descrição e objetivos específicos de cada momento implementado no âmbito da respetiva estratégia

Momento	Descrição	Objetivo
Jogo “Qual é a emoção?”	Jogo lúdico em que cada criança retira uma imagem com uma expressão facial e a representa, enquanto os colegas tentam adivinhar a emoção. Atividade participativa que promove interação, atenção e respeito pela vez.	Despertar a interpretação das expressões faciais e associá-las às emoções correspondentes, promovendo a atenção ao outro, o respeito pela vez de cada um e incentivando a interação e o diálogo entre as crianças.
Lençol das Emoções	Atividade baseada nas preferências das crianças, onde utilizam um lençol e cores para representar emoções. O lençol é usado como ferramenta de expressão emocional e resolução de conflitos, permitindo momentos de reflexão e autorregulação, com fim a substituir o “Cantinho das Regras”.	Estimular as habilidades de resolução de conflitos nas crianças, proporcionando-lhes ferramentas emocionais que as ajudem a identificar e expressar os seus sentimentos de forma construtiva. O uso do lençol e dos marcadores de filtro tem como objetivo promover a autorregulação emocional, a comunicação eficaz e a empatia, permitindo que as crianças se tornem mais conscientes das suas emoções e mais preparadas para lidar com situações de conflito de maneira positiva e respeitosa.

5.3.4.3| Estratégia de Valorização do Ato de Pedir Desculpa

A presente estratégia teve como objetivo primordial ajudar as crianças a compreender e integrar o ato de pedir desculpa nas suas interações quotidianas, uma vez que esta competência evidenciava algumas dificuldades no grupo. Sabe-se que o ato de pedir desculpa está intrinsecamente associado à qualidade das relações interpessoais, à

empatia e à resolução de conflitos. Neste sentido, a estratégia foi implementada de forma direta, sendo articulada com atividades relacionadas com os interesses das crianças, procurando tornar o processo mais significativo e motivador.

Face ao exposto, as atividades desenvolvidas no âmbito desta estratégia consistiram na construção de “O Desculpa” e na aprendizagem e interpretação da canção “Pede Desculpa”, da autoria da estagiária. A descrição pormenorizada destas intervenções encontra-se nas Planificações e nos Diários de Bordo, integrados, respetivamente, no Apêndice 2 e no Apêndice 3 da Pasta B do CD-ROM.

Ainda assim, apresenta-se na Tabela 20 uma síntese sistematizada das principais características e dos objetivos específicos de cada atividade.

Tabela 20

Descrição e objetivos específicos de cada momento implementado no âmbito da respetiva estratégia

Momento	Descrição	Objetivo
Construção de “O Desculpa”	Construção em grupo de um pássaro de origami (“Desculpa”), inspirado na história, que funciona como “amigo” da sala para ajudar na gestão de emoções e resolução de conflitos. As crianças participaram ativamente na escolha da cor e na construção.	Promover o diálogo acerca do ato de pedir desculpa, estimular a exposição da palavra “desculpa” de forma natural e sem o peso de conflitos, e ajudar as crianças a compreenderem a importância desse ato nas relações interpessoais. Além disso, promover a gestão emocional por meio da construção do “amigo” Desculpa, promovendo a resolução de conflitos de maneira positiva, autónoma e respeitosa, alinhada com as emoções expressas durante as atividades.
Canção “Pede Desculpa”	Aprendizagem e canto de uma canção sobre pedir desculpa e perdoar, integrada em momentos do dia e situações de conflito. Atividade baseada no interesse das crianças pela música.	Promover o diálogo acerca do ato de pedir desculpa, estimular a exposição da palavra “desculpa” de forma natural, com gosto e sem o peso de conflitos, e ajudar as crianças a compreenderem a importância desse ato nas relações interpessoais.

5.3.5| Avaliação do Projeto de Investigação-Ação

Após a implementação das estratégias e atividades, uma parte significativa do grupo evidenciou os resultados esperados relativamente à operacionalização das mesmas.

As crianças demonstraram progressos ao nível da utilização do diálogo como estratégia de resolução de conflitos e de gestão das situações de adversidade no contexto da sala. Além disso, o ato de pedir desculpa, que anteriormente era percebido como algo complexo, passou a ser compreendido como um gesto associado à reparação das relações interpessoais e à convivência entre pares, onde após a sugestão dos adultos ao ato de pedir desculpa já não era seguida por rejeição, mas sim pela indicação de pedido de desculpa por parte das crianças.

Estes progressos foram observados em diferentes momentos do quotidiano da sala. Em situações de conflito entre pares, algumas crianças passaram a recorrer com maior frequência ao diálogo para expressar os seus sentimentos e procurar soluções, demonstrando uma menor dependência da intervenção imediata do adulto. Verificou-se igualmente uma maior capacidade de identificar emoções e de reconhecer o impacto dos seus comportamentos nos outros, aspeto que se refletiu na utilização mais espontânea do pedido de desculpa após situações de desacordo ou conflito.

Estes resultados encontram-se em consonância com os contributos de Silva et al. (2016), anteriormente referidos que destacam a importância da consciência emocional e das competências sociais para a construção de relações positivas. De igual modo, corroboram as perspetivas de Franco e Santos (2015, citados por Souza et al., 2021), segundo as quais a autorregulação emocional se desenvolve progressivamente através da mediação do adulto e das experiências de interação social. Neste sentido, as estratégias implementadas parecem ter contribuído para o desenvolvimento de competências relacionadas com a identificação das emoções, a autorregulação e a resolução de conflitos.

Contudo, a estratégia denominada "Lençol das Emoções" não se revelou eficaz para duas crianças do grupo. Esta situação exigiu uma adaptação da abordagem e da utilização do recurso, de forma a torná-lo mais adequado às suas características e necessidades. Por exemplo, uma das crianças demonstrou receio em posicionar-se debaixo do lençol. Para responder a esta necessidade, foi-lhe dada a possibilidade de apenas identificar ou colorir o lençol com a cor correspondente à emoção sentida, enquanto decorria um diálogo sobre o tema.

De forma geral, os resultados obtidos foram positivos, tendo em consideração o período relativamente curto de implementação e observação. Contudo, caso tivesse sido possível dispor de um período mais alargado para a intervenção, poderiam ter sido exploradas outras estratégias e introduzidos ajustamentos adicionais, com vista ao

aprofundamento do trabalho desenvolvido e à consolidação das competências relacionadas com a resolução de conflitos.

5.4| Momentos de Aprendizagem na Sala da Pré-Escolar

Considerando o que foi anteriormente apresentado relativamente ao Projeto de Investigação-Ação, importa referir que os restantes momentos de aprendizagem desenvolvidos ao longo da Prática Pedagógica I seguiram as mesmas linhas estratégicas de intervenção, procurando dar continuidade ao trabalho desenvolvido em torno da questão-problema identificada. Paralelamente, estas propostas tiveram como finalidade proporcionar experiências educativas significativas e promotoras do desenvolvimento global das crianças, contribuindo para a qualidade das aprendizagens e para o seu crescimento pessoal e social.

Ao longo das nove semanas de acompanhamento do grupo de Educação Pré-Escolar, foi possível conhecer progressivamente cada criança, bem como compreender as dinâmicas do grupo na sua globalidade. Este processo de conhecimento revelou-se fundamental para a adequação das práticas pedagógicas, uma vez que permitiu identificar interesses, potencialidades e necessidades específicas das crianças. Tal como defendem Silva et al. (2016), é necessário “fomentar e adequar o planeamento da ação pedagógica” através do ciclo da “observação/ registo- planeamento- avaliação/ reflexão” (p.12), processo que se constituiu como base para a adequação e transformação das atividades. Neste sentido, os momentos pedagógicos desenvolvidos, bem como aqueles que se encontram descritos nos Apêndices 2 e 3 da Pasta B do CD-ROM, foram concebidos com base na informação recolhida através da observação e da reflexão sistemática sobre o grupo.

A integração na equipa pedagógica constituiu igualmente um elemento determinante para a construção e implementação das atividades. O trabalho colaborativo desenvolvido com a educadora cooperante, as auxiliares de ação educativa e os restantes profissionais da instituição permitiu uma compreensão mais aprofundada das rotinas, dos ritmos de aprendizagem e das necessidades das crianças. A comunicação e a cooperação entre os diferentes intervenientes assumiram-se, assim, como fatores essenciais para a promoção de práticas educativas consistentes e coerentes, contribuindo para um ambiente educativo favorável ao desenvolvimento e bem-estar das crianças.

Importa ainda salientar que os momentos de aprendizagem foram planeados, implementados e posteriormente refletidos com base na observação direta, no diálogo constante com os profissionais da instituição e na análise das respostas das crianças às diferentes propostas educativas. Este processo reflexivo permitiu reajustar estratégias e tomar decisões pedagógicas fundamentadas, reforçando a intencionalidade educativa das intervenções realizadas.

Face às necessidades identificadas no grupo e em consonância com as OCEPE (Silva et al., 2016), foram privilegiadas estratégias pedagógicas centradas nos interesses das crianças, recorrendo frequentemente a atividades lúdicas e ao desenvolvimento da motricidade fina. A valorização dos interesses das crianças constituiu um princípio orientador da prática, uma vez que a aprendizagem tende a tornar-se mais significativa quando parte das suas motivações e curiosidades. Paralelamente, os jogos e atividades lúdicas foram amplamente utilizados por promoverem elevados níveis de envolvimento, interação social e aprendizagem ativa. Como refere Pereira (2026) “as OCEPE reconhecem o brincar como eixo central da ação educativa, assumindo-o como uma das principais formas de aprendizagem, expressão e desenvolvimento da criança” (p. 18), fundamentando a pertinência do enquadramento desta estratégia.

Por sua vez, as atividades direcionadas para o desenvolvimento da motricidade fina foram integradas de forma transversal nas propostas educativas, considerando a sua relevância para a aquisição progressiva de competências relacionadas com a coordenação motora, a autonomia e a preparação para futuras aprendizagens.

Face às necessidades identificadas no grupo, verificou-se a pertinência de recorrer, na maioria das atividades desenvolvidas, a estratégias pedagógicas alinhadas com as OCEPE e as demais diretrizes legislativas em vigor. Entre as principais estratégias implementadas, destacam-se:

- (a) Valorização dos interesses das crianças, enquanto ponto de partida para a planificação de experiências de aprendizagem significativas e motivadoras;
- (b) Promoção da utilização de jogos e atividades lúdicas, como forma de promover o envolvimento ativo, a interação social e a aprendizagem através da ação;
- (c) Fomentação do desenvolvimento da motricidade fina, através da exploração e manipulação de diferentes materiais, contribuindo para o progresso das competências motoras e para a autonomia das crianças;
- (d) Estimulação do desenvolvimento global das crianças através das diferentes Áreas.

5.4.1| Uma Selva de Sabores: A Expedição dos Felinos pelo Mundo dos Alimentos

Com o intuito de promover uma abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento de competências globais nas crianças, foi implementada a sequência intitulada *Uma Selva de Sabores: A Expedição dos Felinos pelo Mundo dos Alimentos*. Esta sequência surgiu da articulação entre diferentes intencionalidades educativas e a calendarização institucional, permitindo integrar temáticas como o Dia Mundial da Alimentação Saudável e o Pão por Deus, em consonância com o plano de atividades da instituição.

Estruturada em três momentos distintos de aprendizagem, esta sequência procurou ir além da simples abordagem temática, assumindo uma perspetiva integradora e significativa do processo educativo. Neste sentido, as propostas foram concebidas de forma a favorecer experiências ativas, nas quais as crianças pudessem explorar, questionar e construir significados acerca da alimentação, das escolhas alimentares e da sua relação com o bem-estar.

Para além da sua dimensão temática, esta sequência procurou também responder aos princípios orientadores das OCEPE promovendo uma ação educativa centrada na criança enquanto sujeito ativo do seu próprio desenvolvimento. Assim, as atividades foram desenhadas de forma a valorizar o “ser criança” na sua plenitude, criando oportunidades para a expressão da curiosidade natural, da imaginação e da participação espontânea, num ambiente educativo afetivamente seguro e estimulante.

Desta forma, procurei garantir que as experiências proporcionadas não se limitassem à abordagem de conteúdos, mas que constituíssem verdadeiros contextos de aprendizagem vivida, onde o brincar, a exploração e a interação social assumissem um papel estruturante. Esta abordagem permitiu reforçar a ligação entre o conhecimento do mundo e o desenvolvimento pessoal e social das crianças, promovendo simultaneamente a construção de hábitos saudáveis e a consciência sobre a importância da alimentação equilibrada no quotidiano.

5.4.1.1| Uma Visita Faminta: Os Felinos Recebem a Lagarta Comilona

O momento de intervenção em análise foi implementado na segunda semana de estágio, mais concretamente no dia 8 de outubro de 2024. Em articulação com a educadora cooperante e em conformidade com o Plano Anual de Atividades, mencionado pela mesma, foi solicitada a exploração da obra “*A Lagarta Comilona*”, de Eric Carle, uma vez que esta era transversalmente trabalhada por quase todas as salas da instituição nesta fase do ano, seguida da realização de uma atividade complementar relacionada com a mesma.

Neste sentido, procurei desenvolver uma abordagem diferenciada relativamente ao habitual conto de histórias, optando por não recorrer diretamente ao suporte livro, mas sim a materiais visuais construídos por mim, que permitissem a reconstrução da narrativa de forma mais dinâmica e participativa. Esta opção teve como objetivo promover uma maior implicação das crianças no processo narrativo, favorecendo uma participação mais ativa e significativa, em consonância com as estratégias (a), (c) e (d).

Assim, através do recurso ao material pedagógico elaborado (Figura 26), foi realizada uma exploração da história em que, à medida que a narrativa se desenvolvia e a lagarta “consumia” os diferentes alimentos, as crianças eram convidadas a colocá-los na barriga da personagem, construída em velcro para esse efeito. Esta estratégia revelou-se particularmente pertinente, uma vez que permitiu associar a dimensão visual, motora e narrativa, potenciando a compreensão sequencial da história e o envolvimento direto das crianças no seu desenrolar.

Figura 26*Conto da História*

O momento de exploração da história revelou-se globalmente positivo, sobretudo pela possibilidade de participação ativa das crianças, o que contribuiu para aumentar os níveis de atenção e motivação ao longo da atividade. Acresce ainda o facto de o recurso utilizado ter sido do agrado do grupo, o que reforçou o interesse e a adesão à proposta. Considero, por isso, que a opção metodológica adotada se revelou eficaz, permitindo uma abordagem diferenciada e mais envolvente do conto.

Importa ainda referir que a atividade decorreu num momento em que algumas crianças iam chegando progressivamente à sala, o que permitiu integrá-las de forma natural na dinâmica da atividade, facilitando assim a sua inclusão no processo pedagógico, como descrito na Tabela 21.

Tabela 21*Diário de Bordo, I. Vieira, Terça-feira, 8 de outubro de 2024*

Para além disso, algumas crianças foram chegando ao longo do conto da história e pedi que participassem com a colocação dos alimentos na barriga da lagarta, personagem da história.

DB PP II, 8 de outubro de 2024, 2ª semana de intervenção

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 3 da Pasta B do CD-ROM.

Após a exploração da história, foi promovido o reconto da mesma, o qual, contrariamente às expectativas iniciais, revelou uma participação bastante significativa por parte do grupo. Algumas crianças demonstraram capacidade para relembrar e recontar episódios da narrativa, evidenciando uma compreensão adequada ao seu nível etário e confirmando a eficácia da estratégia utilizada na mediação da história.

Com o intuito de consolidar a compreensão da narrativa e de promover o desenvolvimento da motricidade fina, foi posteriormente implementada uma atividade de expressão plástica, centrada na colagem e pintura da lagarta, ligada às estratégias mencionadas anteriormente. Esta atividade foi concebida de forma a articular os interesses das crianças com objetivos pedagógicos específicos, permitindo simultaneamente o desenvolvimento de competências motoras e cognitivas.

No entanto, a organização do grupo por áreas de brincar revelou-se um desafio inicial, tendo surgido dificuldades na gestão da distribuição das crianças. Este momento exigiu uma tomada de decisão mais estruturada, uma vez que foi necessário considerar tanto os interesses das crianças como as necessidades organizativas da sala. Neste processo, o apoio da educadora cooperante revelou-se fundamental, ao clarificar a importância de uma gestão mais firme e consistente das escolhas, atendendo às limitações de espaço e à necessidade de organização do grupo.

Posteriormente, as crianças foram distribuídas entre as diferentes áreas de trabalho, tendo sido acompanhadas de forma próxima o desenvolvimento da atividade, com o objetivo de apoiar, orientar e observar a evolução de cada criança (Figura 27).

Figura 27*Atividade de Expressão Plástica*

Embora nem todas as crianças tenham concluído a atividade no próprio dia, foram realizadas transições entre áreas, permitindo que todas tivessem oportunidade de participar tanto na atividade orientada como nos momentos de brincadeira. Algumas crianças concluíram o trabalho no dia seguinte, assegurando-se assim a continuidade do processo.

O momento de colagem revelou-se particularmente significativo, não apenas pelo desenvolvimento da motricidade fina, mas também pela possibilidade de estabelecer diálogos individualizados com as crianças, promovendo a consolidação da compreensão da história e a ampliação do vocabulário. Este contexto interativo evidencia a importância das relações estabelecidas durante a ação pedagógica, uma vez que, como referem Oliveira, Braz-Aquino e Salomão (2016), “o desenvolvimento da linguagem se dá num contexto de interação, ou seja, as interações que organizam as condutas dos participantes asseguram o progresso da comunicação” (p. 460), reforçando assim o papel central da interação na construção da linguagem e na qualidade das aprendizagens em contexto de Educação para a Infância. Paralelamente, estes momentos permitiram ainda a exploração

dos hábitos alimentares das próprias crianças, estabelecendo pontes entre a narrativa e a sua realidade quotidiana.

Por fim, importa salientar que este processo evidenciou a necessidade de reforçar estratégias organizacionais ao nível da gestão das atividades e do registo da participação das crianças, uma vez que a ausência de um sistema estruturado dificultou o acompanhamento do progresso individual. Neste sentido, a educadora cooperante sugeriu a implementação de uma estratégia de registo (Tabela 22), a qual se revelou pertinente para otimizar a gestão futura de atividades semelhantes.

Tabela 22

Diário de Bordo, I. Vieira, Terça-feira, 8 de outubro de 2024

Posso afirmar que tive muito apoio da educadora cooperante e que na próxima vez que haja trabalhos manuais semelhantes, terei de organizar uma tabela com os nomes das crianças para verificar, assinalando quem já realizou o trabalho, porque este foi um dos aspetos da minha ação pedagógica que não correu tão bem como gostaria.

DB PP II, 8 de outubro de 2024, 2ª semana de intervenção

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 3 da Pasta B do CD-ROM.

5.4.1.2| Artistas de Massa: Os Alimentos Moldados pelas Mãos dos Felinos

A atividade seguinte decorreu no dia 9 de outubro de 2024, dando continuidade à sequência. Após a exploração da história *A Lagarta Comilona*, desenvolvida no dia anterior, considerei importante aprofundar a temática da alimentação, promovendo a ampliação do vocabulário relacionado com os alimentos e fomentando a reflexão das crianças acerca dos hábitos alimentares saudáveis e não saudáveis.

A atividade foi estruturada em três momentos distintos, mas articulados entre si. O primeiro consistiu num jogo de exploração denominado “*Caça aos Alimentos*”, o segundo correspondeu a um momento de reflexão e diálogo sobre alimentação saudável e não saudável, complementado por uma atividade musical, e o terceiro incidiu numa

proposta de expressão plástica, através da modelagem de alimentos em plasticina. Esta organização procurou respeitar as orientações definidas na planificação da sequência, privilegiando as estratégias (a), (b), (c) e (d).

Para introduzir a atividade, e após os momentos habituais de rotina, apresentei ao grupo o desafio de encontrar os alimentos que a lagarta teria consumido no dia anterior e que, segundo a narrativa criada para o efeito, tinham desaparecido da sala. Esta contextualização permitiu estabelecer uma ligação direta com a atividade anteriormente desenvolvida, contribuindo para a construção de continuidade pedagógica entre os diferentes momentos da sequência. Considero que esta articulação foi particularmente relevante, uma vez que permitiu às crianças compreenderem que as aprendizagens não surgem de forma isolada, mas antes integradas num percurso coerente e significativo.

O jogo revelou-se altamente motivador para o grupo. As crianças participaram com entusiasmo na procura dos alimentos escondidos, demonstrando elevados níveis de envolvimento e interesse, enquadrando da melhor forma a estratégia (a), (b) e (d). A participação ativa das crianças durante este momento pode ser observada na Figura 28. Simultaneamente, este jogo permitiu observar o conhecimento prévio das crianças acerca dos diferentes alimentos, bem como a sua capacidade de os identificar e nomear. Através da observação das suas respostas e interações, foi possível constatar que muitas crianças já possuíam algumas noções relativas à alimentação, aspeto que constituiu um ponto de partida importante para os momentos seguintes da atividade. Esta perceção encontra-se igualmente registada no Diário de Bordo (Tabela 23).

Figura 28*Caça aos Alimentos***Tabela 23***Diário de Bordo, I. Vieira, Quarta-feira, 9 de outubro de 2024*

A “Caça aos Alimentos” decorreu muito fluentemente, as crianças demonstraram muito gosto e vontade em participar.

DB PP II, 9 de outubro de 2024, 2ª semana de intervenção

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 3 da Pasta B do CD-ROM.

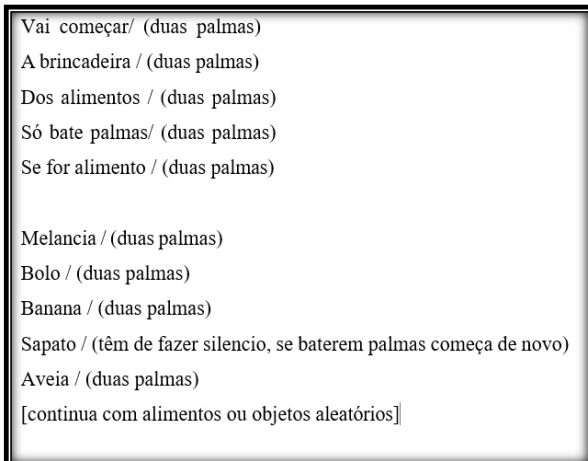
Concluído o jogo, as crianças regressaram aos seus lugares e iniciou-se um momento de reflexão em grande grupo. Para apoiar a discussão, recorri a duas imagens representativas de alimentos saudáveis e não saudáveis e posicionei-as no chão lado a lado, formando uma diferenciação. Cada criança foi convidada a identificar o alimento que tinha encontrado durante a caça e a colocá-lo no local que considerava adequado. Esta estratégia permitiu promover a participação de todo o grupo, independentemente das competências linguísticas de cada criança. Embora nem todas conseguissem justificar verbalmente as suas escolhas, a maioria demonstrou compreender a distinção entre os diferentes tipos de alimentos, colocando-os corretamente nas respectivas categorias.

Ao longo deste diálogo procurei introduzir novo vocabulário, estabelecendo pontes entre os conhecimentos prévios das crianças e os conceitos que se pretendia desenvolver. Considero que esta abordagem facilitou a compreensão dos conteúdos, uma vez que partiu de referências familiares para construir novas aprendizagens. O sucesso deste momento foi visível não apenas através das respostas dadas pelas crianças, mas também através da sua participação ativa e interesse demonstrado durante a reflexão.

Com o intuito de consolidar os conhecimentos trabalhados de uma forma lúdica e motivadora, introduzi posteriormente uma atividade musical concebida especificamente para este momento, articulando esta proposta com a área da Educação Musical, aplicando a estratégia (d). Através de uma canção-jogo, cuja letra se encontra apresentada na Figura 29, as crianças deveriam bater palmas sempre que identificassem o nome de um alimento mencionado durante a música. Esta proposta permitiu articular diferentes domínios do desenvolvimento, nomeadamente a atenção auditiva, a coordenação motora, a consciência rítmica e o reconhecimento dos alimentos.

Figura 29

Letra de jogo lúdico



Vai começar/ (duas palmas)
 A brincadeira / (duas palmas)
 Dos alimentos / (duas palmas)
 Só bate palmas/ (duas palmas)
 Se for alimento / (duas palmas)

Melancia / (duas palmas)
 Bolo / (duas palmas)
 Banana / (duas palmas)
 Sapato / (têm de fazer silencio, se baterem palmas começa de novo)
 Aveia / (duas palmas)
 [continua com alimentos ou objetos aleatórios]

Durante a realização da atividade, introduzi propositadamente palavras que não correspondiam a alimentos, como, por exemplo, objetos presentes na sala. Embora muitas crianças identificassem corretamente a diferença, verificou-se que, em alguns momentos, batiam palmas intencionalmente, não por desconhecimento, mas pelo prazer associado à dinâmica da canção e à interação com os colegas. Este comportamento evidenciou o carácter lúdico da atividade e o entusiasmo demonstrado pelo grupo, confirmando a adequação da estratégia aos seus interesses.

Num terceiro momento, as crianças foram distribuídas pelas diferentes áreas da sala, incluindo a área destinada à modelagem de alimentos com plasticina. Esta proposta surgiu da observação dos interesses do grupo, que frequentemente demonstrava grande entusiasmo por atividades de manipulação e construção, aplicando, deste modo, as estratégias (a) e (c). Cada criança foi convidada a escolher um alimento e a recriá-lo utilizando plasticina, desenvolvendo simultaneamente a criatividade, a representação simbólica e competências relacionadas com a motricidade fina.

Após a conclusão das construções, cada alimento foi fotografado para posterior integração num cartaz coletivo destinado à exposição na sala. Considerei importante valorizar os produtos elaborados pelas crianças, tornando visível o seu trabalho e reforçando o sentimento de pertença ao grupo. Esta valorização das produções infantis encontra-se alinhada com os princípios das OCEPE, que defendem a importância de reconhecer e atribuir significado às experiências e aprendizagens das crianças.

Comparativamente à atividade do dia anterior, a organização das crianças pelas diferentes áreas decorreu de forma mais tranquila e eficaz. Verificou-se uma maior fluidez na gestão dos grupos e uma maior autonomia por parte das crianças, permitindo que a atividade se desenvolvesse harmoniosamente. Tal como registei no Diário de Bordo (Tabela 24), as crianças demonstraram elevados níveis de motivação e envolvimento durante a realização da proposta.

Tabela 24

Diário de Bordo, I. Vieira, Quarta-feira, 9 de outubro de 2024

As crianças mostraram logo vontade em realizar atividade de modelagem.

DB PP II, 9 de outubro de 2024, 2ª semana de intervenção

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 3 da Pasta B do CD-ROM.

Durante a modelagem, observei diferentes formas de representação dos alimentos. Algumas crianças procuraram reproduzir características muito próximas da realidade, enquanto outras optaram por representações mais livres e imaginativas. Alguns exemplos destas produções encontram-se ilustrados na Figura 30.

Figura 30*Moldagem de Alimentos*

Perante esta diversidade de abordagens, procurei não condicionar os processos criativos, valorizando as produções tal como foram concebidas pelas crianças. Esta decisão permitiu respeitar a individualidade de cada uma e promover a autonomia na expressão das suas ideias. Esta reflexão encontra-se igualmente evidenciada no Diário de Bordo (Tabela 25).

Tabela 25

Diário de Bordo, I. Vieira, Quarta-feira, 9 de outubro de 2024

A atividade das plasticinas correu bem, no entanto, o objetivo era o de que as crianças fizessem um alimento igual ao que escolheram sem o auxílio do mesmo, mas, em vez disso, começaram a cobrir os alimentos com as plasticinas (Anexo 4). Conclui que também poderia representar os alimentos, mas de outra forma e, portanto, as crianças continuaram a realizar dessa maneira a atividade, promovendo assim a capacidade de decisão das crianças.

DB PP II, 9 de outubro de 2024, 2ª semana de intervenção

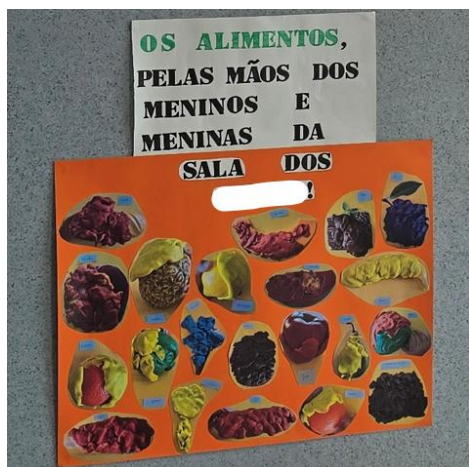
Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 3 da Pasta B do CD-ROM.

Embora a construção do cartaz não tenha sido concluída no próprio dia, tendo sido finalizada e exposta na semana seguinte, esta situação acabou por constituir uma oportunidade adicional de aprendizagem. Quando o cartaz foi apresentado ao grupo,

muitas crianças conseguiram identificar e recordar os alimentos que tinham modelado, demonstrando que as experiências vivenciadas tinham sido significativas e permaneciam presentes na sua memória. Neste sentido, considero que a atividade se enquadra numa abordagem de Pedagogia-em-Participação, uma vez que o papel atribuído às crianças valoriza a sua ação e envolvimento no processo de aprendizagem. Tal como referem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), esta perspetiva assenta na “imagem da criança competente e a sua função participativa no processo e nos resultados de aprendizagem” (p. 31), reforçando a importância do protagonismo infantil na construção do conhecimento. Este resultado encontra-se representado na Figura 31.

Figura 31

Cartaz dos Alimentos



Considero que esta atividade permitiu não apenas aprofundar conhecimentos relacionados com a alimentação saudável, mas também promover competências de comunicação, atenção, criatividade e motricidade fina. Através de propostas diversificadas e articuladas entre si, foi possível criar experiências significativas para as crianças, favorecendo o seu envolvimento ativo e a construção de aprendizagens contextualizadas e duradouras.

5.4.1.3| Pão dos Felinos: A Oficina do Pão na Selva de Sabores

A próxima atividade foi desenvolvida no dia 29 de outubro de 2024 e integrou-se na quinta semana de estágio e surgiu no contexto das celebrações do Pão por Deus, uma tradição já explorada na instituição. Tendo em conta que a temática havia sido introduzida

na semana anterior através da leitura de uma história poética, e considerando as orientações da educadora cooperante para a sua continuidade, procurei conceber uma proposta que não se limitasse à abordagem simbólica da festividade, mas que proporcionasse às crianças uma experiência concreta, significativa e com ligação ao seu quotidiano, através da implementação das estratégias (c) e (d).

Neste sentido, optei pela confeção do Pão por Deus, permitindo que cada criança vivenciasse o processo de transformação de ingredientes em alimento, com a possibilidade de levar posteriormente o produto final para casa e o partilhar com a família. Esta dimensão de continuidade entre instituição e contexto familiar revelou-se, desde o início, um elemento central da intencionalidade pedagógica, uma vez que permitia atribuir maior significado à experiência vivida.

A atividade iniciou-se com um momento de diálogo em grande grupo, no qual procurei retomar a temática da festividade e mobilizar os conhecimentos prévios das crianças. Contudo, rapidamente se tornou evidente, tal como registei no Diário de Bordo (Tabela 26), que a maioria do grupo apresentava um conhecimento limitado relativamente ao processo de confeção de alimentos, evidenciando-se apenas uma criança com experiências mais consistentes neste domínio.

Tabela 26

Diário de Bordo, I. Vieira, Terça-feira, 29 de outubro de 2024

Neste momento foi perceptível pelas respostas das crianças que não interagiam muito com os pais na cozinha e, desse modo, não tinham muito conhecimento acerca da culinária.

DB PP II, 29 de outubro de 2024, 5ª semana de intervenção

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 3 da Pasta B do CD-ROM.

Esta constatação levou-me a refletir sobre a importância da diversidade de experiências familiares no desenvolvimento das crianças, bem como sobre o papel da instituição educativa enquanto espaço compensatório e ampliador dessas vivências. Neste sentido, a atividade revelou-se particularmente pertinente, uma vez que permitiu o contacto direto com um processo que não fazia parte do repertório experiencial da maioria do grupo, ampliando o seu conhecimento neste domínio, articulada com a estratégia (d).

Antes da transição para a confeção, considerei fundamental abordar a dimensão da higiene, não apenas como um procedimento técnico, mas como um valor associado à saúde e ao cuidado com o outro, sobretudo tendo em conta que o alimento seria posteriormente partilhado com as famílias. A deslocação à casa de banho para a lavagem das mãos constituiu, assim, um momento intencional de consolidação desta prática.

A fase seguinte, desenvolvida no refeitório, centrou-se na exploração dos ingredientes. Procurei estruturar este momento através de uma abordagem interrogativa, valorizando o papel ativo das crianças na descoberta dos elementos necessários à receita. Em vez de uma transmissão direta de informação, optei por promover a construção conjunta do conhecimento, incentivando as crianças a observar, formular hipóteses e validar ideias.

Ao longo da exploração dos ingredientes (Figura 32), foi possível constatar que a manipulação direta dos materiais potenciou significativamente o envolvimento do grupo, aplicando, desta forma, a estratégia (c). A experiência sensorial revelou-se determinante para a compreensão das propriedades dos diferentes ingredientes, permitindo que conceitos mais abstratos, como a função do fermento no crescimento da massa, fossem compreendidos de forma mais concreta e significativa.

Figura 32

Exploração de ingredientes



Tal como evidenciado no Diário de Bordo (Tabela 27), este momento permitiu também a emergência de aprendizagens inesperadas, uma vez que algumas crianças

revelaram conhecimentos prévios que não tinham sido inicialmente verbalizados. Esta situação reforçou a importância da escuta atenta e da valorização das experiências individuais das crianças enquanto ponto de partida para a ação pedagógica, indo ao encontro da perspectiva de Reggio Emilia, associada à Pedagogia da Escuta. Segundo Fortunato (2010), esta assenta “na preocupação legítima com o aprendizado e, principalmente, pela ação deliberada de permitir a expressão (em qualquer uma das cem linguagens) da criança sobre seu próprio aprendizado e percepções” (p. 167), valorizando, assim, a expressão e a participação ativa da criança no seu próprio processo de aprendizagem.

Tabela 27

Diário de Bordo, I. Vieira, Terça-feira, 29 de outubro de 2024

Neste momento achei interessante, e senti-me orgulhosa do grupo, por algumas crianças estarem interessadas e saberem muitas coisas, tendo em conta que são muito novas. Neste sentido, foi possível verificar um contraste com o que demonstraram saber na sala quando os questioneei antes da atividade de culinária, provando-se que precisavam de recursos concretos e visuais para se recordarem dos seus conhecimentos

DB PP II, 29 de outubro de 2024, 5ª semana de intervenção

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 3 da Pasta B do CD-ROM.

Na fase de confeção, procurei manter uma postura de mediação, atribuindo às crianças um papel ativo na execução das diferentes etapas do processo (Figura 33). Este envolvimento direto revelou-se particularmente significativo, uma vez que permitiu transformar a atividade num contexto de aprendizagem experiencial, onde o “fazer” assumiu um papel central na construção do conhecimento.

Figura 33*Colocação de Ingredientes*

A manipulação da massa (Figura 34) constituiu um dos momentos mais ricos da atividade, não apenas pela exploração sensorial envolvida, mas também pela forma como permitiu às crianças desenvolverem autonomia, coordenação motora e consciência do processo de transformação dos alimentos. Neste contexto, a aprendizagem deixou de ser apenas conceptual para se tornar experiencial e vivida.

Figura 34*Mãos na Massa*

Apesar de ter demonstrado o processo de modelagem, verifiquei que nem todas as crianças conseguiram reproduzir o formato pretendido. No entanto, esta limitação não foi

encarada como um insucesso, mas antes como uma oportunidade de reflexão sobre a importância de respeitar os ritmos individuais e de valorizar a diversidade de produções. Esta decisão levou-me a relativizar a necessidade de uniformização do produto final, privilegiando o processo em detrimento do resultado.

A confeção dos pães, posteriormente realizada por mim no forno, permitiu dar continuidade à experiência, ainda que de forma indireta. No dia seguinte, a entrega dos pães às crianças constituiu um momento de elevada relevância afetiva e pedagógica, uma vez que permitiu prolongar a experiência para o contexto familiar, reforçando a ligação entre a instituição e a família.

Ao refletir sobre esta atividade, reconheço que poderiam ter sido criadas oportunidades adicionais de participação das crianças na fase final, nomeadamente na decoração da embalagem dos pães. Esta limitação constitui um aspeto a melhorar em futuras intervenções, uma vez que permitiria reforçar ainda mais o sentimento de pertença ao processo.

Ainda assim, considero que a atividade atingiu um elevado grau de significatividade, não apenas pelo envolvimento demonstrado pelas crianças, mas sobretudo pela forma como permitiu consolidar aprendizagens através da experiência direta. No momento de exploração posterior, as crianças revelaram capacidade para recordar ingredientes, etapas do processo e, sobretudo, práticas associadas à higiene, o que evidencia que a aprendizagem foi efetivamente interiorizada e dotada de sentido.

5.4.1.4| Avaliação geral da Sequência “Uma Selva de Sabores: A Expedição dos Felinos pelo Mundo dos Alimentos”

A sequência de intervenção “Uma Selva de Sabores: A Expedição dos Felinos pelo Mundo dos Alimentos” revelou-se globalmente significativa, tanto ao nível da participação das crianças como na consolidação dos objetivos pedagógicos definidos, nomeadamente os relacionados com a promoção de hábitos alimentares saudáveis, o desenvolvimento da linguagem, a cooperação, o reforço das competências socioafetivas e motoras e, ainda, a implementação de medidas pedagógicas diferenciadas.

De uma perspetiva global, importa salientar que a estrutura sequencial das atividades contribuiu para a construção de um percurso pedagógico coerente e progressivo, no qual cada momento se articulou com o anterior, permitindo às crianças

estabelecer ligações entre experiências e aprendizagens. Esta continuidade revelou-se essencial para evitar a fragmentação das propostas educativas, promovendo antes uma lógica de aprendizagem integrada e com significado.

Ao longo da sequência, a utilização de estratégias diversificadas, nomeadamente o recurso à exploração de histórias, jogos lúdicos, atividades de expressão plástica e musical e experiências sensoriais, demonstrou ser particularmente eficaz na mobilização do interesse do grupo. A forte adesão das crianças às propostas evidencia que a articulação entre intencionalidade pedagógica e interesses do grupo constituiu um fator determinante para o envolvimento ativo nas atividades.

Destaco, igualmente, o papel central da aprendizagem experiencial, uma vez que as atividades permitiram às crianças aprender através da ação, da manipulação e da exploração direta dos materiais. Este aspeto foi particularmente evidente nas atividades relacionadas com a alimentação, onde a concretização de experiências reais (como a confeção de alimentos ou a manipulação de materiais) possibilitou a compreensão de conceitos de forma mais concreta e significativa, indo ao encontro dos princípios das OCEPE, que valorizam a aprendizagem ativa e contextualizada.

No que respeita ao desenvolvimento socioafetivo, verificou-se que as atividades em grupo e em grande grupo favoreceram momentos de partilha, cooperação e respeito pelo outro. Ainda que, em determinados momentos, tenham surgido desafios ao nível da gestão do grupo e da organização das dinâmicas, estas situações constituíram oportunidades relevantes de aprendizagem profissional, permitindo o desenvolvimento de competências de gestão de sala e de tomada de decisão pedagógica em contexto.

Importa também referir que o carácter lúdico das propostas desempenhou um papel fundamental na motivação das crianças, contribuindo para a criação de um ambiente positivo e de participação espontânea. Através do jogo, da música e da exploração criativa, foi possível potenciar não apenas o envolvimento, mas também a consolidação de aprendizagens de forma naturalizada e significativa.

Do ponto de vista da evolução das crianças ao longo da sequência, observei um aumento progressivo da autonomia, da capacidade de comunicação e da segurança na participação em atividades de grupo. Paralelamente, verifiquei uma maior familiaridade com o vocabulário relacionado com a alimentação, bem como uma crescente capacidade de distinção entre diferentes tipos de alimentos e hábitos alimentares.

Contudo, a análise global da sequência permite também identificar aspetos a melhorar. Entre estes, destaca-se a necessidade de reforçar estratégias de organização e

gestão do grupo, nomeadamente no que respeita à distribuição por áreas e ao registo sistemático da participação das crianças nas atividades. Estas limitações, embora pontuais, revelaram-se importantes para o desenvolvimento da prática pedagógica, na medida em que evidenciaram a relevância de instrumentos mais estruturados de acompanhamento e gestão do trabalho em sala.

Em síntese, considero que a sequência “Uma Selva de Sabores: A Expedição dos Felinos pelo Mundo dos Alimentos” alcançou os objetivos inicialmente propostos, promovendo aprendizagens significativas e contextualizadas, sustentadas numa abordagem ativa. Segundo Sadoyama, Paula e Neto (2019), a “aprendizagem ativa deve partir do cotidiano da criança e ser reproduzida na escola a partir de estimulações sensoriais através do corpo”(p. 24). Neste sentido, a sequência foi implementada de forma lúdica e centrada na criança, valorizando as suas experiências prévias e os seus interesses, ao mesmo tempo que partiu das vivências do quotidiano do grupo. Para além dos resultados observados ao nível das aprendizagens das crianças, esta sequência constituiu igualmente um contributo relevante para o desenvolvimento da prática profissional, permitindo a reflexão crítica sobre as estratégias utilizadas e a consolidação de competências pedagógicas essenciais em contexto de Educação Pré-Escolar.

5.5| Projeto com a Comunidade Educativa

A atividade desenvolvida com a comunidade educativa foi concebida com o objetivo de integrar a sala da Educação Pré-Escolar na comunidade local, promovendo a criação de um vínculo significativo entre ambas. A génese do projeto surgiu no âmbito de uma reunião entre as estagiárias da Universidade da Madeira e a diretora pedagógica do infantário, na qual foi destacada a importância de proporcionar às crianças o contacto com características culturais de âmbito nacional e regional. Esta orientação constituiu o ponto de partida para o desenvolvimento da intervenção. Segundo Condessa et al. (2009), o “património (...) reporta-se igualmente para um plano emocional e cognitivo, onde são contempladas as sensibilidades e as relações do(s) indivíduo(s) com o exterior” (p. 285), evidenciando a importância da promoção do contacto das crianças com esse património.

Neste seguimento, e em articulação com as restantes estagiárias, foi delineado um projeto que envolveu os três grupos da Educação Pré-Escolar. Considerando os objetivos institucionais, optou-se por promover o contacto das crianças com tradições madeirenses,

nomeadamente através da colaboração com um grupo de folclore especializado no bailinho madeirense. Esta escolha foi facilitada pelo facto de uma das estagiárias integrar o referido grupo, o que permitiu estabelecer contacto de forma célere e eficaz, assegurando a definição da data e das condições necessárias para a realização da atividade.

Após a confirmação da disponibilidade do grupo, procedeu-se à solicitação de autorização junto da direção pedagógica, que acolheu positivamente a proposta e sugeriu o alargamento da atividade aos restantes grupos da instituição, ampliando o seu impacto. A organização do projeto implicou um trabalho colaborativo intenso entre as estagiárias, sustentado pelo diálogo e pela supervisão da orientadora de estágio. Neste contexto, foi definido o nome do projeto, “A tradição ainda é o que era...”, inspirado num slogan antigo e refletindo a intenção de valorizar e preservar as tradições culturais da região.

Com vista a aprofundar a experiência educativa, decidiu-se complementar a atuação do grupo de folclore com a implementação de atividades em sala ao longo da semana. Para tal, foram distribuídos diferentes temas relacionados com a cultura madeirense pelos vários grupos, culminando na construção de um produto final comum, nomeadamente um livro, que reuniu os registos e as aprendizagens desenvolvidas. Este produto permitiu às crianças reconhecerem-se como participantes ativas no projeto e conhecerem o trabalho realizado pelos outros grupos.

O primeiro contacto das crianças com o projeto ocorreu durante a atuação do grupo de bailinho. Este momento caracterizou-se por elevados níveis de envolvimento, uma vez que as crianças, os docentes e alguns encarregados de educação participaram ativamente nas danças e cantigas, como é possível verificar na Figura 35. Observou-se entusiasmo, motivação e uma forte adesão por parte das crianças, que demonstraram capacidade de imitação dos movimentos e prazer na vivência da tradição. Neste sentido, é possível associar este momento à interação da criança com a dança. Para sustentar esta reflexão, Cravo (2011) afirma que a “sociabilidade [é] suscitada em meio à experiência com a Dança, cuja dimensão expressiva e comunicativa é alcançada ao se permitir criar, vivenciar, arriscar, variar nossos movimentos, descobrir/ouvir as vozes contidas no corpo” (p. 43), aspeto que se verificou nos grupos presentes neste momento.

Figura 35

Atividade do Projeto com a Comunidade: participação das crianças e dos docentes



Posteriormente, em contexto de sala, foram desenvolvidas atividades centradas no vestuário e nos instrumentos tradicionais madeirenses. A exploração do vestuário incluiu a observação, experimentação e análise das suas características, como cores, tamanhos e diferenças entre trajes masculinos e femininos, visível na Figura 36.

Figura 36

Explicação do traje às crianças e Crianças a experimentarem o traje madeirense



A abordagem foi realizada de forma participativa, através de questionamento orientado, permitindo que as crianças mobilizassem conhecimentos prévios e construíssem novas aprendizagens. Destaca-se, neste momento, um episódio significativo em que uma criança do género masculino manifestou vontade de experimentar o traje feminino, situação que foi acolhida de forma natural, sem gerar constrangimentos, evidenciando um ambiente inclusivo e respeitador, como indicado na Tabela 28.

Tabela 28

Diário de Bordo, I. Vieira, Terça-feira, 5 de novembro de 2024

Neste momento específico, um dos rapazes disse que queria experimentar a saia do traje feminino, algo que se fosse questionado nos anos passados iria ser uma pergunta constrangedora ou quase proibida, no entanto, a questão não provocou reações negativas perante o grupo. Respondi-lhe logo que podia e a criança experimentou sem quaisquer discórdias.

DB PPIII, 5 de novembro de 2024, 6ª semana de intervenção

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 3 da Pasta B do CD-ROM.

A atividade foi complementada com uma proposta plástica intitulada “Somos Madeirenses, somos Tradição”, que consistiu na colagem de tecidos com padrão madeirense e posterior pintura das figuras (Figura 37). Durante a sua realização, verificou-se que as crianças conseguiram identificar corretamente várias cores do traje, demonstrando atenção e retenção da informação. No entanto, observaram-se algumas dificuldades ao nível da motricidade fina, nomeadamente na pintura dentro dos limites da figura e na realização da colagem nos espaços definidos, o que evidencia a necessidade de dar continuidade a atividades promotoras destas competências.

Figura 37

Traje madeirense pintado corretamente pelas crianças



No dia seguinte, procedeu-se à exploração dos instrumentos tradicionais (Figura 38), iniciando com a recuperação dos conhecimentos adquiridos anteriormente. As crianças demonstraram capacidade de recordar conceitos, como o “traje madeirense”, e evidenciaram competências de análise auditiva ao distinguirem sons fortes e fracos, bem como ao estabelecerem associações com outros sons do quotidiano. A manipulação direta dos instrumentos permitiu observar uma compreensão intuitiva do seu funcionamento, reforçando a importância da aprendizagem pela experimentação.

Figura 38

Crianças a conhecerem os instrumentos



Paralelamente, foram retomadas as atividades plásticas, bem como realizada uma atividade de pintura de castanhas no âmbito do São Martinho. Neste contexto, verificaram-se dificuldades ao nível da concentração e do controlo do traço, reforçando a pertinência de planificar estratégias que promovam o desenvolvimento destas capacidades. Importa ainda referir que nem todas as crianças concluíram as atividades no tempo previsto, tendo sido necessário prolongar a sua realização, o que foi possível devido à flexibilidade do projeto.

O encerramento do projeto ocorreu na semana seguinte, com a exploração do livro *A tradição ainda é o que era...* (Figura 39), construído pelas estagiárias a partir das evidências recolhidas ao longo das atividades desenvolvidas. Este momento revelou-se particularmente significativo, uma vez que as crianças demonstraram reconhecer imagens (Figura 40), relembrar experiências vivenciadas e reproduzir aprendizagens adquiridas, como movimentos de dança e a identificação de elementos do traje tradicional madeirense. A participação ativa e as intervenções espontâneas evidenciaram a consolidação das aprendizagens e o impacto positivo das atividades desenvolvidas.

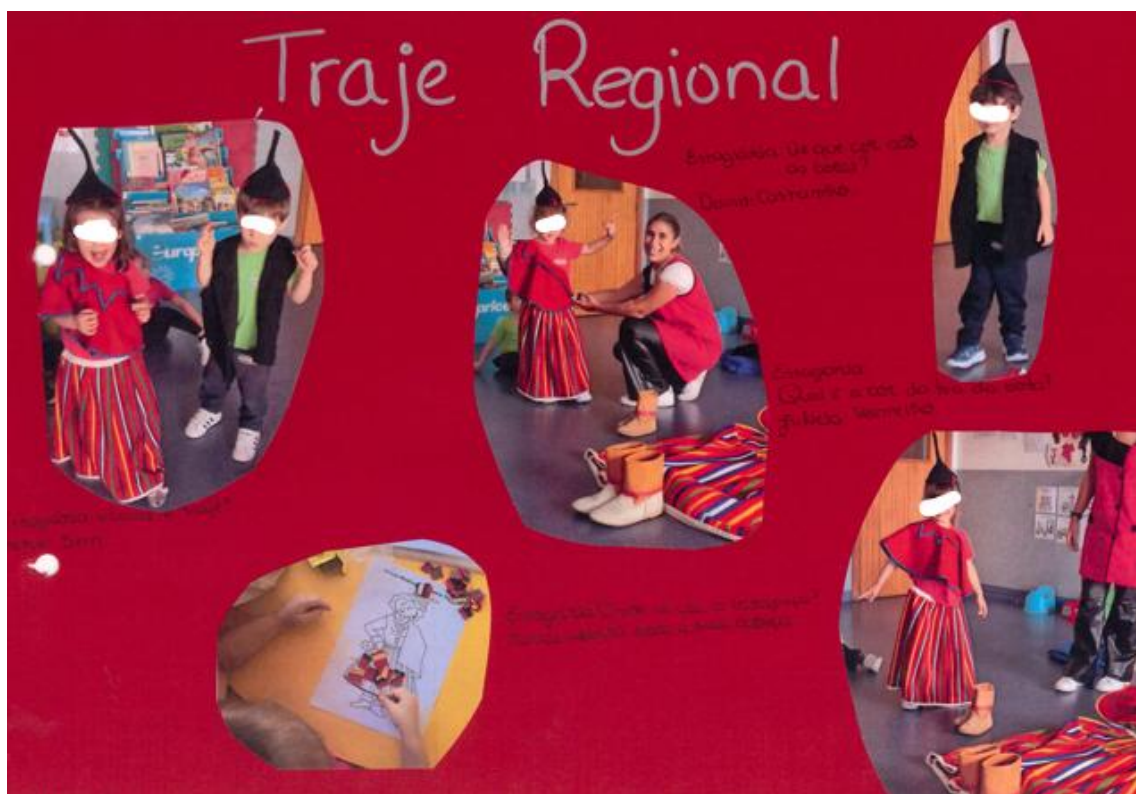
Figura 39

Livro “A tradição ainda é o que era...”



Figura 40

Páginas do Livro “A tradição ainda é o que era...” pertencentes às atividades realizadas com o respetivo grupo



foram claramente interiorizadas pelas crianças, como evidenciado pelas suas respostas e entusiasmo. Este projeto constituiu, assim, uma oportunidade de aprendizagem rica e contextualizada, reforçando a importância de integrar a cultura local nas práticas educativas.

Por fim, importa salientar que o Projeto com a Comunidade Educativa (PCE) permitiu a articulação de diversas áreas de conteúdo, promovendo o desenvolvimento de múltiplas competências e capacidades, em conformidade com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016), evidenciando o seu caráter integrador e transversal, conforme apresentado na Tabela 29.

Tabela 29

Áreas de conteúdo, competências e capacidades a promover no Projeto em Comunidade

Áreas de Conteúdo	Competências a promover (OCEPE)
Área de Formação Pessoal e Social	- Conhece e aceita as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-as em relação às dos outros; - Desenvolve uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia; - Capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem; - Desenvolve o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social; - Respeita a diversidade e solidariza-se com os outros.
Área de Expressão e Comunicação Domínio da Educação Artística • Artes Visuais • Música	- Desenvolve capacidades expressivas e criativas através de experimentações plásticas; - Reconhece e mobiliza elementos da comunicação visual tanto na produção e apreciação das suas produções como em imagens que observa;
Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita • Comunicação Oral	- Identifica e descreve os sons que ouve (fenómenos sonoros/música) quanto às suas características rítmicas, melódicas, dinâmicas, tímbricas e formais. - Interpreta com intencionalidade expressiva-musical: cantos rítmicos (com ou sem palavras), jogos prosódicos (trava-línguas, provérbios, lengalengas, adivinhas, etc.) e canções (de diferentes tonalidades, modos, métricas, formas, géneros e estilos) - Valorizar a música como fator de identidade social e cultural - Compreende mensagens orais em situações diversas de comunicação; - Usa a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade da língua);

Nota. Adaptado das OCEPE (2016).

5.6| Reflexão Final de Intervenção Pedagógica na Sala

Esta reflexão resulta de um estágio de PP I realizado com um grupo de crianças, no qual foi possível observar, planejar e implementar um conjunto de ações pedagógicas com o objetivo de contribuir para a aprendizagem e para o desenvolvimento integral de cada criança. Esta prática foi orientada por um princípio que considero essencial na minha ação educativa: respeitar a singularidade e as necessidades de cada criança, promovendo atividades atrativas e adequadas à sua faixa etária, sem perder de vista a valorização da infância.

Desta forma, sustento um dos pilares da minha abordagem na Educação de Infância (EI), que consiste na promoção da aprendizagem através do brincar. Conforme referem Silva et al. (2016), "a brincadeira é uma atividade espontânea da criança, que corresponde a um interesse intrínseco e se caracteriza pelo prazer, liberdade de ação, imaginação e exploração" (p. 105). Com base neste entendimento, considero que o brincar proporciona uma forma de aprendizagem significativa e natural, na qual a motivação e o prazer se encontram diretamente associados à aquisição de conhecimentos e ao desenvolvimento de competências.

Assim, estabeleci como objetivo central da minha prática pedagógica a implementação de atividades que favorecessem a aprendizagem através do brincar, assegurando que as crianças vivenciassem experiências enriquecedoras e significativas durante o estágio. Esta opção assentou na convicção de que a motivação constitui um elemento fundamental para a construção de aprendizagens relevantes para as crianças.

Antes de iniciar o estágio, a minha postura caracterizava-se pela confiança, entusiasmo e abertura a novas aprendizagens decorrentes do contacto com as crianças e com as profissionais mais experientes. Esta intenção assentava na procura de práticas pedagógicas com intencionalidade educativa, orientadas para o desenvolvimento e aprendizagem integrais das crianças.

Ao observar as práticas pedagógicas desenvolvidas anteriormente, refleti sobre a importância de promover atividades que, para além do produto final, valorizassem o processo de aprendizagem e o desenvolvimento de competências de forma significativa para as crianças. Esta reflexão contribuiu para a definição das opções pedagógicas adotadas ao longo do estágio.

Antes de iniciar a PP I, tive igualmente a oportunidade de conhecer a organização física da instituição. O espaço revelou-se estruturado e adequado às necessidades das crianças, proporcionando condições favoráveis ao seu desenvolvimento e aprendizagem. Destaca-se ainda o investimento realizado ao nível das infraestruturas, nomeadamente através da construção de uma cobertura numa zona do pátio exterior, permitindo a utilização desse espaço em diferentes condições climáticas.

Outro aspeto relevante relacionou-se com a acessibilidade dos cacifos das crianças. Esta característica favorecia o desenvolvimento da autonomia e do sentido de responsabilidade, aspetos importantes para o seu desenvolvimento global. Estas observações iniciais reforçaram a minha perceção de que o ambiente físico e a organização do espaço desempenham um papel relevante na promoção do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças.

Relativamente ao primeiro contacto com as crianças, este revelou-se essencial para o decorrer do estágio, pois permitiu compreender as suas características individuais e a dinâmica de relações e interações existente no grupo. Desde o início, foi possível observar alguns aspetos marcantes relacionados com as formas de interação, participação e comunicação entre as crianças. Durante esta interação inicial, identifiquei ainda a existência de dois pares de gémeos, sendo um par monozigótico e outro dizigótico.

Particularmente, o par monozigótico apresentava algumas especificidades ao nível do desenvolvimento que exigiam uma atenção acrescida por parte dos adultos, de forma a garantir práticas pedagógicas inclusivas. De acordo com Cross et al. (2004), citados por Brandão e Ferreira (2013), a construção de contextos inclusivos por parte do educador tende a favorecer o desenvolvimento das crianças com características singulares. Esta perspetiva reforçou o meu compromisso com a valorização das necessidades individuais e com a promoção da inclusão enquanto princípio orientador da ação educativa.

Além disso, considero que este grupo apresentava características bastante favoráveis ao desenvolvimento das intervenções pedagógicas, evidenciando competências ao nível do diálogo, da imaginação, da criatividade e da afetividade. Estas características constituíram um importante estímulo para a planificação de atividades significativas e teoricamente fundamentadas, ajustadas às necessidades identificadas.

Para concretizar esse objetivo, observei e registei ao longo da prática os interesses e necessidades específicas de cada criança. Este processo revelou-se fundamental para a elaboração de planificações pedagógicas ajustadas aos seus contextos e características individuais, conforme evidenciado nos registos do E-Portefólio (Tabela 5). Assim,

procurei assegurar que as atividades propostas fossem pertinentes, adequadas e promotoras do desenvolvimento integral das crianças.

De forma a responder às características do grupo, a organização do espaço pedagógico foi estruturada respeitando os interesses e preferências das crianças. Este espaço era composto por diversas áreas de atividade, frequentemente utilizadas pelo grupo. Conforme referem Formosinho e Gambôa (2006), os espaços pedagógicos devem respeitar critérios como a adequação às identidades das crianças, a flexibilidade necessária ao desenvolvimento da autonomia e a organização favorável à aprendizagem.

Neste sentido, considero que os materiais pedagógicos disponíveis na sala eram, na sua maioria, adequados às necessidades do grupo. Contudo, observei que o computador era utilizado sobretudo para a visualização de filmes ou episódios infantis. Perante esta realidade, procurei explorar outras potencialidades deste recurso, recorrendo à utilização de um vídeo com conteúdos educativos, de forma a diversificar as suas finalidades pedagógicas.

Relativamente à equipa pedagógica, esta evidenciava uma dinâmica harmoniosa, marcada pela cooperação, atenção e entreajuda. Esta relação positiva influenciava o ambiente vivido pelo grupo e constituía igualmente um modelo de convivência para as crianças. A organização das tarefas e responsabilidades era clara, sendo evidente a articulação existente entre os diferentes elementos da equipa.

Outro aspeto que merece destaque foi a valorização do trabalho colaborativo nas atividades pedagógicas. A educadora cooperante desempenhava um papel importante neste processo, promovendo o envolvimento dos diferentes elementos da equipa através da solicitação de opiniões e contributos. Esta postura favorecia a coesão da equipa e contribuía para a construção de práticas pedagógicas consistentes e articuladas com os objetivos educativos definidos.

No que se refere à organização e implementação de ações pedagógicas ajustadas ao grupo, considero que este processo foi influenciado pela necessidade de integrar atividades e temáticas previstas na calendarização institucional. A abordagem de conteúdos associados a datas e celebrações implicou a sua articulação com as planificações semanais, procurando assegurar um equilíbrio entre as orientações institucionais e os interesses e necessidades das crianças.

A pesquisa, a fundamentação teórica e a comunicação contínua com a equipa pedagógica desempenharam um papel central na construção e implementação das práticas educativas. Estes elementos revelaram-se fundamentais para garantir a coerência e a

relevância das atividades realizadas, bem como para promover um ambiente colaborativo na planificação e concretização do trabalho pedagógico.

Além disso, tornou-se evidente a importância da articulação entre os processos de observação, planificação, ação e reflexão. Estes processos possibilitaram a adaptação e o aperfeiçoamento contínuos das atividades ao longo das semanas, favorecendo o desenvolvimento de práticas cada vez mais ajustadas às necessidades e interesses das crianças.

A reflexão assumiu igualmente um papel fundamental na PP I, não apenas na melhoria das atividades desenvolvidas, mas também na construção da minha identidade profissional. A articulação entre observação e reflexão contínua revelou-se indispensável para a melhoria da ação pedagógica e para uma resposta mais adequada aos desafios emergentes da prática.

Ao longo desta experiência, tornou-se evidente que o desenvolvimento profissional é um processo contínuo, que exige disponibilidade para aprender, questionar e aperfeiçoar a prática. Neste sentido, identifiquei alguns aspetos que necessitam de ser aprofundados e que constituem oportunidades de crescimento pessoal e profissional.

Um dos aspetos que considero necessitar de maior investimento relaciona-se com a capacidade de transpor para a prática pedagógica algumas das reflexões realizadas. Em diversos momentos, identifiquei estratégias e soluções que poderiam contribuir para ultrapassar determinados desafios observados no contexto educativo. Contudo, nem sempre consegui concretizá-las nas intervenções subsequentes. Esta constatação permitiu-me reconhecer a importância de desenvolver uma maior capacidade de operacionalizar as reflexões produzidas, transformando-as em ações concretas que contribuam para o aperfeiçoamento contínuo da prática pedagógica.

Outro aspeto que merece reflexão relaciona-se com a gestão do tempo pedagógico, um desafio que se manifestou não apenas nesta prática, mas também em experiências anteriores de PP. Apesar de o tempo constituir um recurso orientador fundamental, nem sempre foi fácil conciliar a planificação previamente definida com as necessidades emergentes do grupo. Em diversos momentos, algumas atividades suscitaram um elevado interesse por parte das crianças, levando-me a considerar que beneficiariam de um período de exploração mais alargado. Contudo, essa possibilidade nem sempre se revelou compatível com a organização da rotina diária. Esta experiência permitiu-me compreender a importância de desenvolver uma maior flexibilidade na gestão do tempo e de conceber planificações ajustáveis à dinâmica do grupo.

Importa ainda destacar a necessidade de continuar a aprofundar o envolvimento das crianças na conceção e realização das atividades. Durante o estágio, procurei criar oportunidades para que participassem ativamente no planeamento e concretização de algumas propostas. Contudo, a reflexão sobre a prática levou-me a reconhecer que esta participação poderá ser ainda mais valorizada. Neste sentido, considero importante continuar a desenvolver estratégias que promovam o planeamento partilhado e uma participação mais ativa das crianças nos diferentes momentos do processo educativo.

Reconhecer estes aspetos constitui, a meu ver, um passo importante para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, refletindo o compromisso com uma prática pedagógica cada vez mais consciente, participativa e inclusiva.

Ao refletir sobre a minha intervenção pedagógica, considero que as experiências desenvolvidas contribuíram para promover aprendizagens significativas ao nível das competências sociais, emocionais e relacionais das crianças. A implementação de estratégias de diálogo, mediação e resolução de conflitos proporcionou oportunidades de reflexão e interação que favoreceram o desenvolvimento de comportamentos mais adequados à convivência em grupo.

Ao longo da intervenção, foi possível observar progressos em algumas crianças ao nível da comunicação, da resolução de conflitos e da compreensão da importância de atitudes como o pedido de desculpa e o respeito pelo outro. Embora estes progressos devam ser analisados com prudência e atendendo ao período relativamente curto da intervenção, constituem indicadores positivos do trabalho desenvolvido.

Estes resultados reforçam a importância de práticas pedagógicas intencionais, sensíveis às características do grupo e sustentadas em princípios de respeito, diálogo e participação, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças.

Em suma, este estágio de PP I constituiu uma experiência determinante para aprofundar a minha compreensão acerca da complexidade e das exigências da prática pedagógica na Educação de Infância. A interação com as crianças, a equipa pedagógica e a comunidade educativa proporcionou momentos significativos de aprendizagem, reflexão e crescimento pessoal e profissional.

De facto, os desafios encontrados ao longo deste percurso representaram importantes oportunidades de aprendizagem, contribuindo para uma maior consciência das minhas potencialidades e dos aspetos que ainda necessitam de desenvolvimento.

Adicionalmente, a observação sistemática e a articulação entre planeamento, ação e reflexão revelaram-se elementos fundamentais para a adequação das práticas às

necessidades e interesses das crianças. Esta experiência reforçou a minha convicção de que a ação educativa deve assentar numa fundamentação teórica consistente, numa reflexão contínua e numa estreita colaboração entre os diferentes intervenientes educativos.

Para terminar, esta etapa do meu percurso académico e formativo reafirmou a importância de uma prática pedagógica que valorize a infância, respeite a singularidade de cada criança e promova aprendizagens significativas através do brincar. Estes princípios continuarão a orientar a minha ação futura enquanto educadora de infância.

Capítulo 6| Intervenção na Prática Pedagógica II em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A relação professor/aluno em meio ao ensino/aprendizagem, depende fundamentalmente, do ambiente estabelecido pelo professor, da relação empática com seus alunos, de sua capacidade de ouvir, refletir e discutir o nível de compreensão dos alunos e da criação das pontes entre o seu conhecimento e o deles. (Brait et al., 2010, p. 6)

Este capítulo enquadra-se na implementação da minha PP II, desenvolvida no 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais concretamente numa turma do 2.º Ano de escolaridade. A turma era constituída por 20 alunos, distribuídos equitativamente entre os géneros feminino e masculino. A intervenção pedagógica decorreu entre os dias 10 de março e 21 de maio, tendo os dias 10 e 11 de março sido dedicados à observação participante, correspondendo a 10 horas de observação. Os restantes dias foram destinados à implementação e organização das atividades pedagógicas, totalizando 120 horas de intervenção, realizadas de segunda a quarta-feira.

Neste capítulo, será apresentada a contextualização do ambiente educativo em que se desenvolveu a prática pedagógica, nomeadamente a caracterização da instituição e do meio envolvente, a caracterização da turma, a organização do espaço e do tempo pedagógico, bem como as estratégias de intervenção e os momentos de aprendizagem desenvolvidos. Será igualmente abordado o projeto realizado com a comunidade educativa, culminando com uma reflexão crítica sobre a PP II.

6.1| Contextualização do Ambiente Educativo

O ambiente educativo é determinado por fatores ligados à instituição e, em especial, ao professor. Os estudantes desempenham igualmente um papel importante na sua manutenção e melhoria, sendo simultaneamente influenciados por ele (Troncon, 2014).

Considerando esta perspetiva, torna-se fundamental conhecer a instituição e o meio envolvente, nomeadamente as dimensões de natureza material e afetiva que acolhem a turma e a comunidade escolar. Assim, é possível contextualizar a caracterização do grupo e enquadrar, de forma fundamentada, a prática pedagógica desenvolvida. Como refere Lima (2018), o ambiente educativo “constitui a base do desenvolvimento curricular” (p. 6).

6.1.1|Caracterização do Meio Envolvente

A instituição onde realizei a PP II localiza-se no concelho do Funchal, mais concretamente na freguesia da Sé. Apesar de ser a freguesia de menor dimensão territorial do concelho, constitui uma das zonas mais centrais da cidade, concentrando diversas funções comerciais, administrativas, culturais e turísticas.

Trata-se de um contexto predominantemente urbano, que disponibiliza um conjunto diversificado de recursos e serviços destinados tanto à população residente como aos visitantes. Neste sentido, a freguesia integra diversos espaços de interesse histórico e cultural, dos quais se destacam o Museu de Arte Sacra, o Palácio de São Lourenço, o Núcleo Museológico da Cidade do Açúcar, o Museu Henrique e Francisco Franco, o Museu de História Natural do Funchal, o Museu Frederico de Freitas e o Museu Quinta das Cruzes.

Para além destes espaços, a freguesia dispõe de equipamentos culturais e de lazer, como o Teatro Municipal Baltazar Dias, bem como de espaços ao ar livre que promovem momentos de contemplação e descanso, nomeadamente o Parque de Santa Catarina e o Jardim Municipal.

No que respeita aos serviços disponibilizados à população, a freguesia integra diversas infraestruturas de apoio, incluindo serviços de saúde, corporações de bombeiros, estabelecimentos comerciais e outros recursos essenciais ao quotidiano dos cidadãos. Entre os espaços comerciais mais relevantes destacam-se o Plaza Madeira, o Centro Comercial Europa e o Mercado dos Lavradores.

A designação da freguesia está associada à presença da Sé Catedral do Funchal, localizada no seu centro histórico. Para além deste monumento, encontram-se igualmente outros edifícios religiosos de referência, como a Igreja do Colégio dos Jesuítas.

Relativamente às funções administrativas e institucionais, importa referir a presença de entidades como a Câmara Municipal do Funchal, a Assembleia Legislativa da Região Autónoma da Madeira e o Palácio da Justiça.

Neste contexto, destacam-se ainda diversas instituições educativas localizadas na freguesia, abrangendo diferentes níveis de ensino e contribuindo para a dinâmica educativa da comunidade envolvente.

De um modo geral, a freguesia da Sé apresenta características que favorecem o acesso a recursos culturais, educativos, comerciais e institucionais, constituindo um contexto rico em oportunidades de aprendizagem e de interação com a comunidade.

6.1.2| Caracterização da Entidade Educativa

A instituição em análise possui uma história significativa, associada à sua fundação no século XIX, no contexto de respostas sociais a necessidades de saúde da população, nomeadamente relacionadas com doenças pulmonares. Ao longo do tempo, a instituição evoluiu progressivamente, alargando a sua ação a diferentes valências sociais e educativas, tais como a infância, a educação básica e o apoio à população idosa.

Esta evolução histórica reflete uma adaptação contínua às necessidades da comunidade, mantendo, contudo, uma identidade institucional marcada por valores de solidariedade, cuidado e compromisso social. Atualmente, estes princípios continuam a estar presentes na sua ação educativa e social, sendo visíveis na organização das práticas pedagógicas, nas dinâmicas institucionais e no Projeto Educativo, que integra e valoriza esta herança histórica através de atividades e vivências significativas para as crianças.

6.1.2.1| Projeto Educativo de Escola

O respetivo Projeto Educativo de Escola, como definido na alínea a) do n.º 2 do artigo 3.º do Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos Públicos da Região Autónoma da Madeira, aprovado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de Janeiro, corresponde neste caso a um projeto quadriénio, promovendo abordagem de diferentes temas ao longo desses quatro anos ligado aos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), com a intenção de integrar os devidos valores nos alunos.

Posto isto, o grande tema que foi subdividido nesses quadros anos (PEE, 2022). Posto isto, a Instituição focou-se na consciencialização da preservação do nosso planeta atribuindo e focando-se “em das ações humanitárias e de cidadania ativa” (PEE, 2022, pag. 19):

- Ano letivo 2022/2023 Paz, Justiça e Instituições Eficazes (objetivo n. 16);
- Ano letivo 2023/2024 Ação Climática (objetivo nr.13);
- Ano letivo 2024/2025 Proteger a Vida Marinha (objetivo nr.14);
- Ano letivo 2025/2026 Proteger a Vida Terrestre (objetivo nr.15).

Dada a esta subdivisão, o assunto que se enquadrou no momento da PP II destinou-se ao tema de à proteção da vida Marinha, inserido no objetivo nr. 13 das ODS. Neste sentido admito que foi visível maior envolvimento nas exposições, trabalhos plásticos e eventos comemorativos da instituição.

Os objetivos deste tema anual letivo dominavam-se por:

- Ensinar a conservar e usar de forma sustentável os oceanos, mares e os recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável;
- Aprender a prevenir e reduzir a poluição marítima de todos os tipos;
- Aumentar o conhecimento científico e motivar para boas práticas;
- Compreender o valor da conservação e o uso sustentável dos oceanos e dos seus recursos.

Com base no exposto, é possível afirmar que, ao longo do ano letivo, em particular no período da PP II, se evidenciou a implementação do PEE, sendo visível o cumprimento dos objetivos definidos em diversas atividades conjuntas. Destaca-se, neste âmbito, a reutilização de materiais plásticos em atividades de expressão plástica, com o intuito de evitar a acumulação de microplásticos nos oceanos e, consequentemente, mitigar a poluição marítima.

Para além disso, a sensibilização e a consciencialização para a preservação da vida marinha foram igualmente promovidas no contexto das festividades da instituição, através da partilha com as famílias de narrativas e mensagens de carácter educativo e moral relacionadas com esta temática.

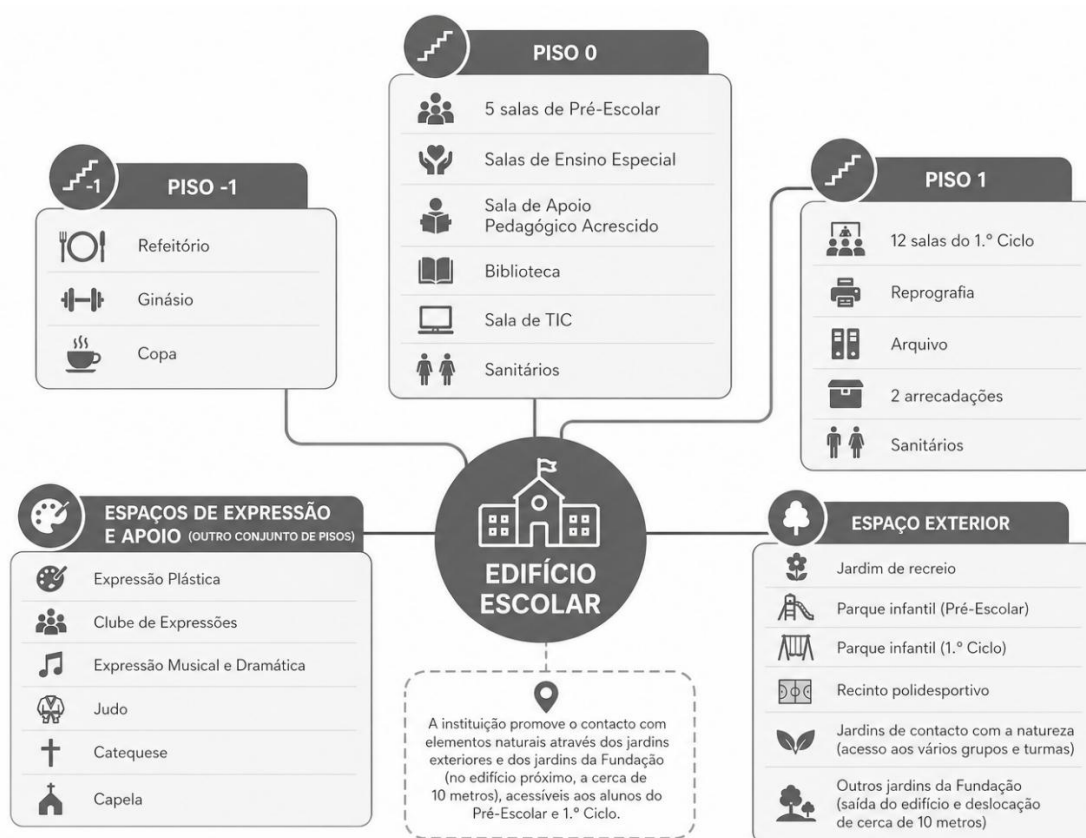
6.1.2.2| Organização espacial

Relativamente à sua organização, a instituição dispõe de diferentes espaços educativos e de apoio, distribuídos por vários pisos, incluindo salas destinadas à Educação Pré-Escolar e ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, bem como espaços especializados de apoio educativo, biblioteca, sala de TIC, refeitório, ginásio e outras áreas de apoio ao funcionamento da instituição.

Para além destes espaços, existem ainda salas destinadas ao desenvolvimento de atividades específicas nas áreas artísticas, expressivas e de enriquecimento curricular, bem como espaços de carácter religioso.

No que respeita ao espaço exterior, a instituição dispõe de áreas de recreio adaptadas às diferentes faixas etárias, parque infantil, recinto polidesportivo e zonas ajardinadas que promovem o contacto das crianças com elementos naturais. Estes espaços constituem recursos importantes para a realização de atividades educativas diversificadas e para a promoção do bem-estar das crianças.

De um modo geral, a entidade educativa dispõe de uma infraestrutura física diversificada, evidenciada na Figura 41, que possibilita a exploração de diferentes espaços pedagógicos e favorece a concretização de experiências de aprendizagem significativas.

Figura 41*Esquema da organização física do espaço educativo**Nota.* Imagem criada pelo software *Chatgpt*.

6.1.3| Caracterização da turma do 2.º Ano

Relativamente à composição da turma, esta era constituída por 20 alunos, distribuídos equitativamente entre o género feminino e o género masculino (Figura 42). O grupo integrava ainda alguns alunos abrangidos por medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, o que implicava a implementação de respostas educativas diferenciadas, nomeadamente ao nível das medidas universais e seletivas.

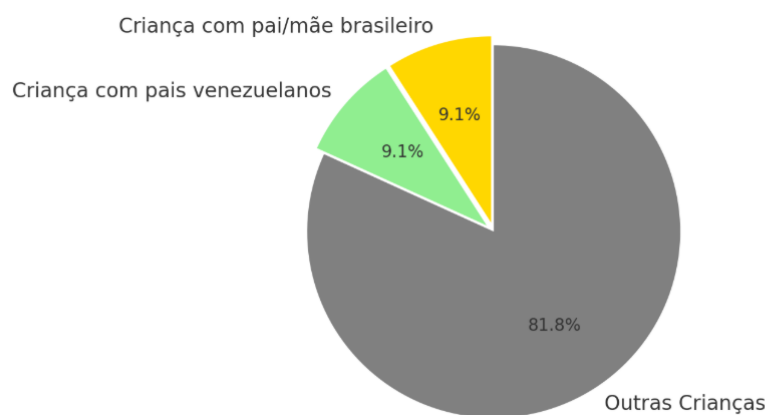
Figura 42*Distribuição dos alunos por género na turma do 2.º Ano**Nota.* Elaborada por I. Vieira.

Um dos casos mais relevantes foi de um aluno (8 anos), este diagnosticado com Síndrome de Sotto. Apresentava dificuldades ao nível da interpretação de instruções e da realização autónoma de tarefas, embora a sua compreensão fosse, de um modo geral, exequível com os devidos apoios. Uma aluna (8 anos) também beneficiava de medidas seletivas, devido a dificuldades que exigiam acompanhamento individualizado. Esta encontrava-se ainda em fase de diagnóstico e reconhecimento formal das suas necessidades, mas já se denotava a necessidade de adaptações pedagógicas. Por fim, outra criança (8 anos) apresentava perturbações na fala e na escrita, sendo acompanhada por uma terapeuta da fala da própria instituição.

No que diz respeito à diversidade cultural e linguística do grupo (Figura 43), a maioria das crianças era de nacionalidade portuguesa, à exceção de um aluno de nacionalidade espanhola, que frequenta as aulas de Português como Língua Não Materna. Para além disso, o grupo incluí também uma criança cujos pais possuem nacionalidades distintas, sendo um deles brasileiro, o que influencia a sua oralidade, manifestando-se frequentemente através de expressões e estrutura linguística do português do Brasil.

Figura 43

Percentagem de alunos que possuem pais com nacionalidades distintas



Nota. Elaborada por I. Vieira com *software Chatgpt*.

Para além das necessidades individuais, o grupo evidenciava algumas características globais que condicionaram o planeamento das atividades. Tratava-se de uma turma que revelava um ritmo de trabalho mais lento em determinadas tarefas, particularmente ao nível da transcrição da informação, e uma participação reduzida em alguns momentos de grande grupo. Verificavam-se ainda algumas fragilidades ao nível da interação entre pares, aspeto que considerei prioritário na reformulação da prática pedagógica.

6.1.5| Organização do Espaço e Recursos Pedagógicos do 2.º Ano

No que concerne ao espaço e aos recursos educativos, é possível afirmar que os alunos dispunham de um contexto favorável ao processo de ensino e aprendizagem. A sala de aula localizava-se no segundo andar, com orientação a sul e vista para o mar, o que proporcionava uma iluminação natural adequada às necessidades do grupo, o que vai ao encontro do que Troncon (2014) indica, nomeadamente de que a "iluminação deve ser adequada ao tipo de atividade, permitindo que tudo seja visualizado sem maior esforço" (p.266), o que se adequa perfeitamente ao caso. Para além disso, tratava-se de uma das salas com maior dimensão, integrando o conjunto de espaços mais amplos da instituição.

Comparativamente ao contexto da PP I, verificaram-se alterações significativas, uma vez que este espaço procurava responder às necessidades de alunos do 1.º Ciclo, que exigem um local de trabalho individual e acesso facilitado aos materiais, organizados de acordo com as suas características. Os denominados “cantinhos” deixaram de assumir uma função lúdica, passando a estar orientados para finalidades mais específicas, como o armazenamento de manuais escolares, folhas (quadriculadas, pautadas ou brancas), colas, entre outros materiais (Figura 44). Importa salientar que estes espaços não possuíam uma designação formal, atendendo à faixa etária dos alunos. Ainda assim, considera-se pertinente a integração adaptada de alguns elementos do Pré-Escolar no 1.ºCEB, como, por exemplo, um cantinho da leitura, que poderia assumir um papel relevante na promoção de momentos de diferenciação pedagógica.

Figura 44

Cantinhos da Sala do 2.º Ano



Relativamente aos recursos disponíveis, a sala encontrava-se equipada com um quadro interativo, um quadro de ardósia, um quadro de cortiça e diversos materiais de organização. O quadro interativo (Figura 45) constituía um recurso de grande relevância,

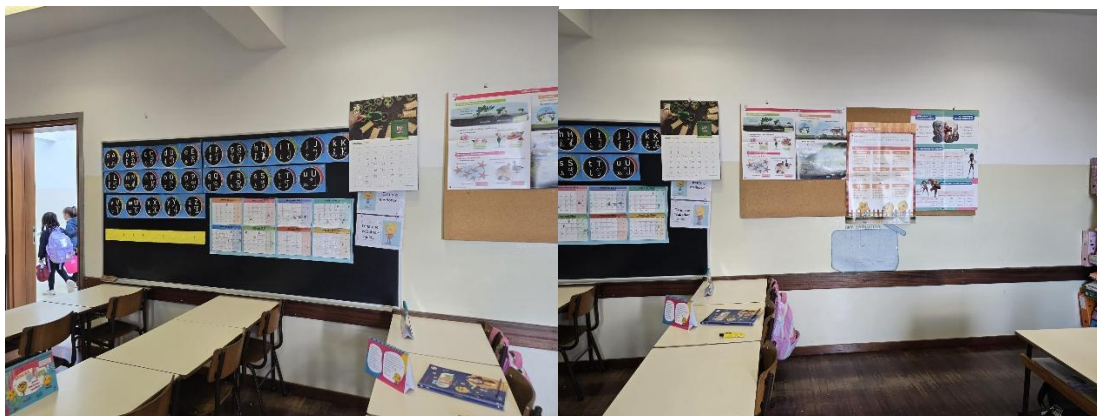
permitindo o acesso a materiais digitais, a exploração dos manuais em formato interativo e a realização de pesquisas em tempo real, promovendo uma aprendizagem mais dinâmica.

Figura 45

Quadro iterativo



Por sua vez, os quadros de ardósia e de cortiça (Figura 46) eram utilizados para a exposição de cartazes informativos relacionados com os conteúdos trabalhados, contribuindo para a estimulação da memória visual dos alunos.

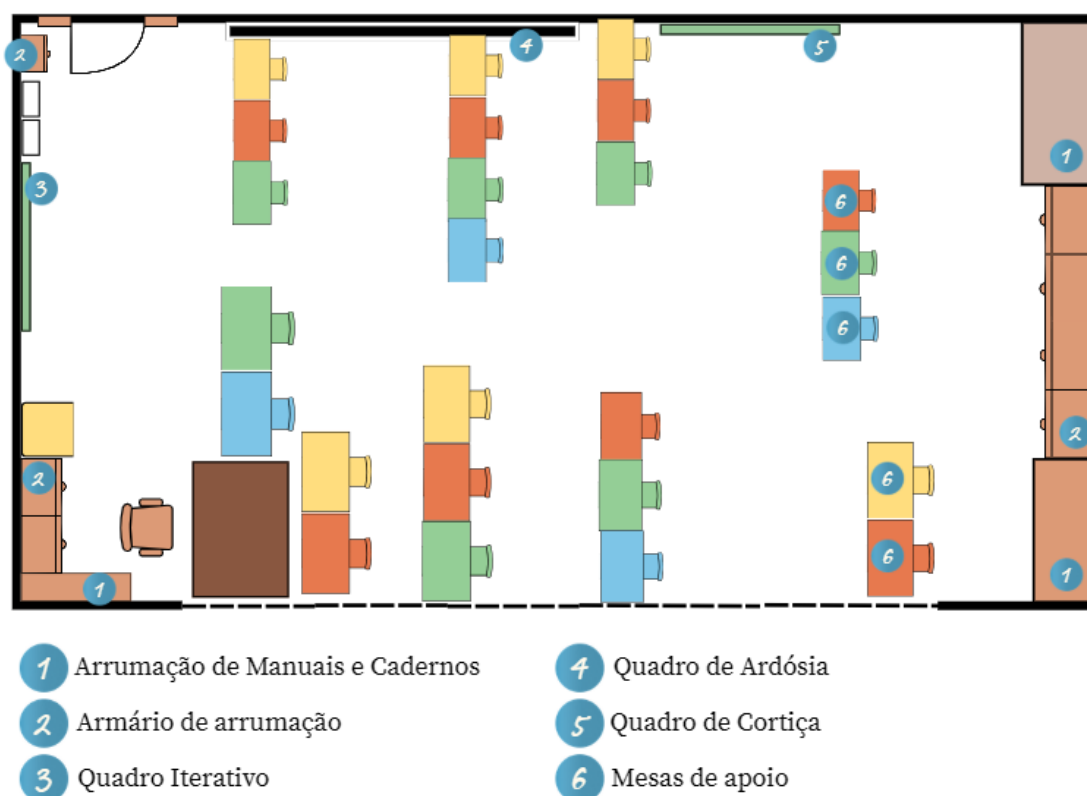
Figura 46*Quadros de ardósia e de cortiça*

No que respeita à organização dos materiais, existiam armários destinados ao armazenamento de recursos diversos, como manuais escolares, folhas de trabalho, registos de aprendizagem, colas e materiais associados às expressões. Adicionalmente, cada aluno dispunha de uma prateleira individual sob a sua secretária, facilitando a organização e o acesso aos seus materiais.

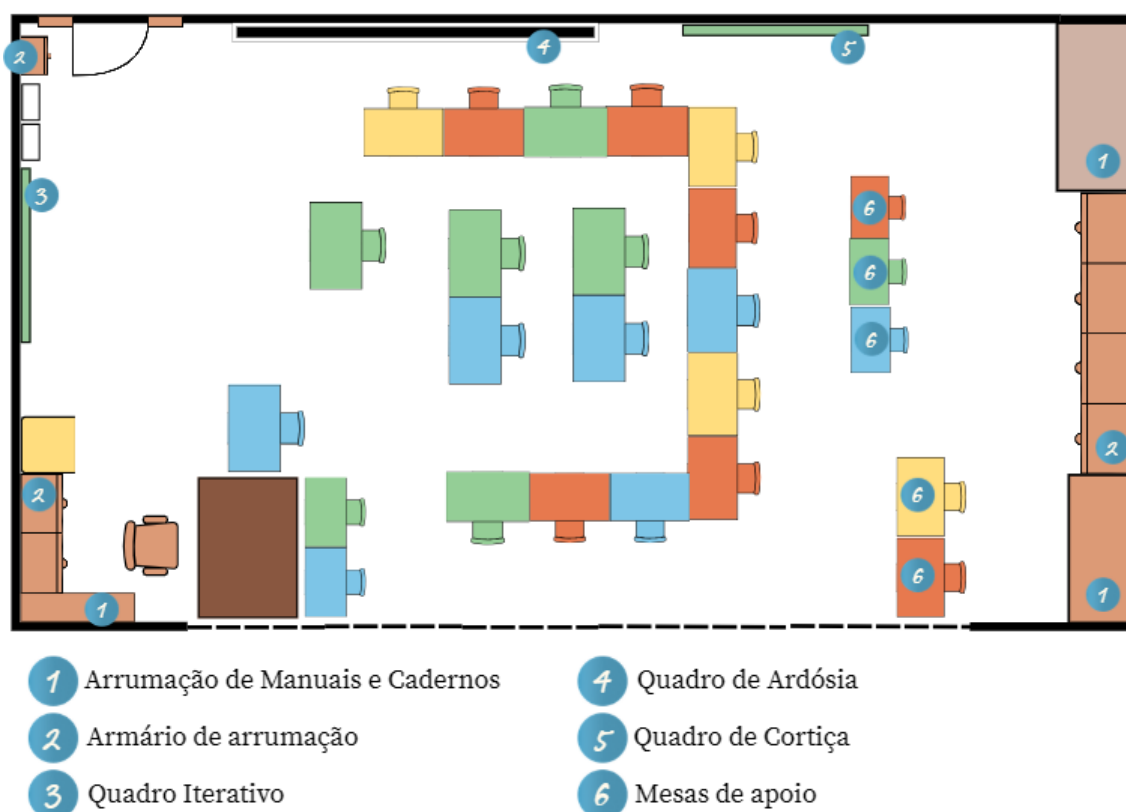
No que diz respeito à organização da sala de aula, destaca-se, em particular, a disposição das secretárias (Figura 47), considerada um dos elementos organizacionais mais relevantes e “imprescindíveis para a caracterização de cada espaço” (Oliveira, 2015, p.4), na medida em que pode influenciar diretamente o desempenho e o envolvimento dos alunos. Fatores como a proximidade ao quadro ou a visibilidade das atividades podem condicionar os níveis de atenção e participação.

Figura 47*Organização do espaço*

Durante a PP II, foram realizadas algumas alterações ao nível da disposição das mesas e da organização dos lugares dos alunos. Numa fase inicial, as secretárias encontravam-se organizadas em filas, numa configuração semelhante à de um “autocarro”, agrupando dois a três alunos por mesa (Figura 48). Esta organização favorecia a interação entre pares, facilitava a entreaajuda e assegurava uma boa visibilidade do quadro. Para além disso, permitia a implementação de estratégias de diferenciação pedagógica, nomeadamente através da proximidade entre alunos com diferentes ritmos de aprendizagem e da colocação de alunos com medidas de apoio mais próximas da docente.

Figura 48*Organização do espaço pedagógico do 2.º Ano, primeira versão**Nota.* Elaborado na aplicação Canva.

Posteriormente, numa lógica de experimentação e reflexão sobre a organização do espaço, procedeu-se à reorganização da sala em formato de “U”, mantendo-se algumas mesas na configuração anterior devido a limitações de espaço (Figura 49). Esta disposição manteve-se até ao final da PP II. Contudo, revelou algumas limitações ao nível do conforto e da dinâmica de trabalho dos alunos. A orientação lateral relativamente ao quadro obrigava alguns alunos a adotarem posturas menos adequadas, originando, por vezes, manifestações de desconforto. Neste sentido, Carvalho et al. (2008) salientam a importância de adequar a organização do espaço e do mobiliário às necessidades dos utilizadores, promovendo condições favoráveis ao bem-estar e à aprendizagem. Para além disso, esta organização parecia favorecer a ocorrência de conversas paralelas em determinados momentos, dificultando a manutenção de um ambiente de trabalho tranquilo e propício à concentração.

Figura 49*Organização do espaço pedagógico do 2.º Ano, segunda versão**Nota:* Elaborado na aplicação Canva

6.1.6| Organização do Tempo Pedagógico do 2.º Ano

A escola organiza-se em torno de horários estabelecidos onde devem ocorrer os acontecimentos programados (aulas). Os horários estão na base de toda a organização escolar e, estando organizados em fronteiras temporais, são estruturantes no condicionamento de toda a atividade docente dentro da sala de aula uma vez que toda ela é, também, condicionada por limites temporais. (Santos, 2016, p. 55)

A organização das atividades em contexto de sala de aula, designadamente no que respeita ao tempo pedagógico definido para a turma, estruturava-se de forma flexível e equilibrada, integrando diferentes componentes curriculares, com o objetivo de otimizar os períodos letivos e potenciar a sua produtividade.

Neste sentido, o tempo pedagógico, representado na Figura 50, contemplava a intervenção de outros docentes, sobretudo no período da tarde, permitindo que a primeira hora da manhã fosse dedicada ao acolhimento dos alunos, à sua integração no contexto de sala de aula e ao início das atividades com a docente titular. Para além das áreas curriculares de Português, Estudo do Meio e Matemática, a docente lecionava ainda a componente de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), na respetiva sala específica.

Relativamente ao horário, este decorria entre as 9h00m e as 15h00m. Os intervalos encontravam-se organizados de forma diferenciada entre os anos de escolaridade, sendo comuns ao 1.º e 2.º anos os períodos das 10h30m às 11h00m e das 13h00m às 14h00m, enquanto o 3.º e 4.º anos usufruíam de intervalos das 10h00m às 10h30m e das 12h00m às 13h00m. Esta organização visava promover uma melhor gestão e utilização dos espaços escolares, assegurando o bem-estar das crianças.

Figura 50

Organização do tempo pedagógico do 2.º Ano

9h					
10h30	Lanche da manhã				
11h					EMD
12h	TIC		EF	Inglês	
13h	Almoço				
14h	PLNM	PLNM	EP		EMRC 14:00 – 14:30
15h	Lanche da tarde				
15h30 às 17h30	Estudo + MD	EP + Ludoteca	MD + PLNM	Estudo + PLNM	Ludoteca
17h30	OTL				

Importa referir que, apesar de não constarem do horário formal, ocorriam momentos pontuais em que algumas docentes intervinham no sentido de apoiar as crianças abrangidas por medidas seletivas, com o objetivo de promover uma educação mais equitativa e potenciar o seu sucesso escolar.

Para além disso, o horário evidenciava, após as 15h00m, a existência de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), cuja organização variava consoante os anos de escolaridade. No caso dos 2.º anos, os alunos eram agrupados e posteriormente

distribuídos por dois grupos, participando em diferentes atividades em regime de rotatividade. Assim, durante os primeiros 45 minutos, cada grupo frequentava uma determinada atividade, trocando posteriormente após o intervalo. Por exemplo, à segunda-feira, um grupo participava em Apoio ao Estudo, enquanto o outro frequentava a Modalidade Desportiva (MD), invertendo-se estas atividades no segundo momento.

6.2| Estratégias de Intervenção na Prática Pedagógica Orientadas para o 2.º Ano

Face à impossibilidade de implementar o Projeto IA no âmbito da PP II, desenvolvida em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, a planificação e concretização dos momentos de aprendizagem tiveram por base um conjunto de referenciais normativos e curriculares orientadores da prática educativa, nomeadamente os decretos-leis em vigor, tanto a nível nacional como regional, bem como os documentos curriculares anteriormente analisados, com especial destaque para o PASEO. Assim, procurou-se assegurar a implementação de experiências pedagógicas significativas, promotoras do desenvolvimento integral das crianças, tanto ao nível académico como ao nível pessoal e social.

Neste sentido, numa fase inicial, procedeu-se à análise dos objetivos curriculares definidos para o ano de escolaridade em questão, articulando-os com a intenção de dar continuidade a princípios pedagógicos anteriormente valorizados na PP I, nomeadamente a aprendizagem baseada na brincadeira, na motivação intrínseca e nos interesses manifestados pelas crianças. Paralelamente, após o conhecimento e a caracterização do grupo, foram delineadas as estratégias pedagógicas que iriam orientar toda a intervenção. Importa, neste âmbito, salientar o papel fundamental da professora cooperante, cuja disponibilidade, partilha de informação e orientação pedagógica constituíram um suporte essencial não só para aprofundar o conhecimento sobre as especificidades da turma, como também para identificar conteúdos prioritários e adequar as estratégias às necessidades reais do grupo. Esta relação de cooperação revelou-se determinante para uma adaptação mais eficaz ao contexto educativo e para uma intervenção pedagogicamente mais ajustada.

De forma a promover uma sequência lógica e envolvente nos momentos de aprendizagem, foi atribuída particular relevância à integração de recursos didáticos

apelativos, capazes de captar a atenção dos alunos e introduzir, de forma contextualizada, os conteúdos a explorar. A utilização de materiais narrativos, visuais e manipuláveis procurou, assim, criar um fio condutor entre os diferentes momentos pedagógicos, favorecendo o envolvimento ativo das crianças. Tal como refere Duarte (2022), os materiais didáticos promovem “uma postura activa de aprendizagem por parte dos (as) estudantes pode ser facilitada pela utilização de materiais e recursos que permitam um estudo independente” (p. 129), facilitando processos de exploração mais autónomos e significativos.

Paralelamente, e em continuidade com a premissa pedagógica valorizada na PP I, centrada na promoção de aprendizagens através da brincadeira e na construção de uma educação positiva, na qual as crianças aprendem de forma feliz e motivada, considerou-se pertinente integrar momentos de carácter lúdico, designadamente através de jogos didáticos. Estes momentos permitiram às crianças expressarem-se de forma mais espontânea, explorarem conteúdos de forma dinâmica e regular a sua energia e envolvimento durante o processo de aprendizagem. Embora esta estratégia possa, por vezes, ser desvalorizada por alguns docentes, por receio de comprometer o cumprimento dos conteúdos programáticos definidos no início do ano letivo, a literatura evidencia a sua relevância pedagógica. Como referem Almeida, Oliveira e Reis (2021), “cabe ao professor proporcionar um ambiente agradável que facilite a adaptação da criança, uma vez que a transição resulta em um impacto muito grande e, por isso mesmo, exigirá, tanto do professor (...), grande compreensão e paciência” (p. 8), demonstrando que a implementação de momentos lúdicos é não só possível, como pedagogicamente benéfica, quando sustentada por uma adequada organização temporal e pedagógica.

Ademais, outra estratégia cuja implementação constituiu um objetivo pessoal e pedagógico prendeu-se com a valorização de atividades práticas, sustentadas na perspectiva do *saber fazer*. Esta intenção emergiu das observações realizadas ao longo do percurso académico, nas quais se verificou, em diversos contextos, uma maior predominância da componente teórica em detrimento da sua aplicação prática. Apesar de reconhecer a importância da abordagem teórica para a construção do conhecimento, considerou-se essencial promover um equilíbrio entre ambas as vertentes, possibilitando às crianças não apenas o contacto com os conteúdos previstos nas AE, mas também a sua exploração concreta através de experiências práticas. Desta forma, procurou-se sustentar a aprendizagem teórica com experiências significativas que permitissem às crianças observar, experimentar e consolidar os conhecimentos de forma mais contextualizada.

Adicionalmente, tendo em consideração a composição da turma e as dinâmicas observadas entre os alunos, foi igualmente selecionada a estratégia de trabalho cooperativo. Através desta abordagem, procurou-se estimular uma maior autonomia em momentos de raciocínio, tomada de decisão e resolução de problemas, promovendo simultaneamente a criatividade, a comunicação e a entreajuda entre pares. Para além disso, esta estratégia permitiu incentivar um trabalho autónomo em grupo, reduzindo gradualmente a dependência dos alunos relativamente à presença constante da docente, uma realidade particularmente evidente no grupo em questão.

Por fim, e não menos importante, considerando a autonomia e flexibilidade curricular preconizadas pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, foi implementada uma estratégia assente na articulação entre diferentes componentes do currículo. Esta abordagem permitiu conceber momentos pedagógicos mais enriquecidos, contextualizados e promotores de aprendizagens significativas, ultrapassando uma perspetiva fragmentada do ensino e favorecendo uma visão mais integrada do conhecimento.

Deste modo, considerando os momentos de aprendizagem implementados, os objetivos curriculares previamente definidos e a sua articulação com o PEE, foram aplicadas as seguintes estratégias de intervenção pedagógica:

- (a) Aplicação de materiais narrativos e recursos didáticos apelativos, com o fim de promover a motivação e maior envolvimento dos alunos durante os momentos de aprendizagem;
- (b) Integração de momentos lúdicos e jogos didáticos, com o propósito de mobilizar o interesse dos alunos e promover uma aprendizagem positiva, significativa e feliz;
- (c) Implementação de atividades práticas, com o fim de sustentar os conhecimentos teóricos e ampliar as aprendizagens através da vertente experimental;
- (d) Promoção do trabalho cooperativo, permitindo e estimulando uma maior autonomia e uma progressiva diminuição da dependência face à docente;
- (e) Aplicação da interdisciplinaridade, integrando diferentes componentes curriculares num mesmo momento de aprendizagem, ultrapassando a perspetiva de uma única componente isolada.

6.3| Momentos de Aprendizagem no 2.º Ano

A PP II baseou-se num percurso pautado pela dedicação, pelo compromisso e pela constante evolução profissional, tendo sempre em vista o benefício e o desenvolvimento integral dos alunos da turma do 2.º Ano. Ao longo das respetivas nove semanas, foram planificados, desenvolvidos e implementados diversos momentos e atividades pedagógicas, os quais se encontram descritos e refletidos na Pasta C, mais concretamente nos Apêndices 2 e 3 do CD-ROM. Todas estas intervenções foram orientadas em conformidade com as diretrizes curriculares em vigor, com as orientações fornecidas pela professora orientadora e ainda com os princípios definidos no PEE.

Importa salientar que a colaboração e a disponibilidade da docente cooperante desempenharam um papel fundamental ao longo de todo este processo, contribuindo significativamente para a construção, organização e implementação dos diferentes momentos pedagógicos. O seu apoio manifestou-se não apenas na orientação relativamente aos objetivos a atingir, mas também na partilha de informações pertinentes acerca das características, necessidades e dinâmicas da turma. Para além disso, o acompanhamento contínuo da minha ação pedagógica revelou-se essencial, permitindo-me refletir sobre a prática desenvolvida e procurar estratégias que favorecessem a criação de contextos de aprendizagem mais adequados, significativos e enriquecedores para as crianças, bem como o aperfeiçoamento da minha própria Prática Pedagógica.

Paralelamente, e sem desvalorizar a centralidade da criança no processo educativo, foi sempre tido em consideração o bem-estar individual e coletivo de cada elemento do grupo, orientando a ação pedagógica segundo a prática refletida por Mahoney e Almeida (2002) do “Ouvir Ativo” (pp. 65-77), que contribuiu significativamente para o desenvolvimento de relações de confiança entre os alunos e a minha pessoa enquanto estagiária. Ao longo deste percurso, as crianças demonstraram uma postura de abertura e confiança, partilhando vivências, experiências e histórias pessoais, o que possibilitou a construção de relações de proximidade, empatia e respeito mútuo. Esta dinâmica permitiu-me prestar o apoio necessário, dentro das minhas capacidades e competências pedagógicas, procurando responder às necessidades individuais de cada criança de forma sensível, atenta e responsável.

Durante a fase inicial da intervenção pedagógica, tornou-se evidente a existência de alguma estagnação no grupo, bem como uma visível falta de motivação relativamente ao regresso à sala de aula e às dinâmicas escolares. Face a esta realidade, uma das

principais preocupações da minha intervenção centrou-se na necessidade de regenerar o interesse, a motivação e o envolvimento das crianças no contexto escolar. Procurou-se, assim, promover uma visão da escola enquanto espaço acolhedor, positivo e feliz, capaz de proporcionar experiências significativas, potenciadoras do crescimento pessoal, social e académico das crianças, bem como da construção de aprendizagens relevantes.

Neste sentido, e tendo em consideração as necessidades identificadas no grupo, foram implementados diversos momentos de aprendizagem intencionalmente estruturados para responder tanto às características e interesses das crianças como aos objetivos e parâmetros previamente delineados pela docente cooperante e pelas diretrizes curriculares. Desta forma, procurei desenvolver práticas pedagógicas ajustadas, inclusivas e promotoras de aprendizagens significativas, contribuindo simultaneamente para o desenvolvimento integral das crianças e para o enriquecimento da minha formação profissional enquanto futura docente.

6.3.1| Era uma vez... O Mundo da Caixa Mistério

De modo a ultrapassar a “estagnação” anteriormente mencionada e com o intuito de cativar e motivar os alunos, procurei implementar estratégias associadas ao objetivo (a), capazes de despertar o interesse e promover a continuidade de um fio condutor ao longo das abordagens de aprendizagem. Esta intenção surgiu da necessidade de romper com a metodologia à qual os alunos se encontravam mais habituados, centrada na exploração de conteúdos isolados, descontextualizados e sem articulação entre si, afastando-se, assim, da componente imaginativa e envolvente que, na minha perspetiva, tem vindo a perder expressão na infância das gerações mais recentes.

Neste sentido, procurei integrar na prática pedagógica uma narrativa orientadora, sustentada no aparecimento de uma Caixa Mistério (Figura 51), proveniente de um denominado “Mundo Mágico”. Esta abordagem foi desenvolvida progressivamente ao longo do estágio, permitindo às crianças descobrir, de forma gradual, diferentes elementos e características desse universo imaginário, designando-se, portanto, como uma sequência intitulada “Era uma vez... O Mundo da Caixa Mistério”. Inicialmente, este recurso pedagógico surgia acompanhado de diversos objetos relacionados com os conteúdos a abordar no respetivo dia ou semana, possibilitando às crianças a formulação de interpretações e hipóteses iniciais através da observação, da curiosidade e do pensamento crítico, antes da confirmação e orientação pedagógica da minha parte.

Figura 51*A Caixa Mistério do Mundo Mágico*

Deste modo, era promovida uma aprendizagem ativa e participativa, sustentada no desenvolvimento contínuo do pensamento crítico, indo ao encontro do que refere Jesus (2019), ao afirmar que “o trabalho centrado no desenvolvimento do PC deve ser perspectivado a longo prazo” (p. 54). Assim, todas as crianças tiveram oportunidade, pelo menos uma vez, de retirar um elemento da Caixa Mistério, iniciando a abordagem de conteúdos de forma mais apelativa, dinâmica e motivadora, assumindo simultaneamente um papel ativo na construção da sua própria aprendizagem.

Adicionalmente, e com a intenção de evitar a monotonia e manter o fator surpresa e a motivação, para além da personagem principal associada à “Caixa Mistério”, foram introduzidas outras personagens pertencentes ao mesmo “Mundo Mágico”, nomeadamente a Maria Chiclete (Figura 52) e o Irmão José Maria (Figura 53). Estas personagens materializavam-se através de fantoches, surgindo em momentos específicos ao longo da intervenção pedagógica, propondo igualmente sugestões de aprendizagem. A Maria Chiclete foi apresentada numa fase inicial, enquanto o Irmão José Maria apareceu posteriormente, numa outra semana, no interior da própria Caixa Mistério. A introdução destas personagens teve como principal finalidade manter o entusiasmo e a curiosidade das crianças, permitindo que surgissem constantemente novos elementos de descoberta, contrariando a estagnação anteriormente identificada no grupo.

Importa referir, ainda, que estas personagens “ganham vida” sempre que eram manuseadas, tornando possível o estabelecimento de diálogos e interações diretas com os alunos. Este recurso favoreceu a participação, a expressão oral, a imaginação e o envolvimento emocional das crianças nos diferentes momentos de aprendizagem.

Figura 52

A Maria Chiclete



Figura 53

O Irmão José Maria

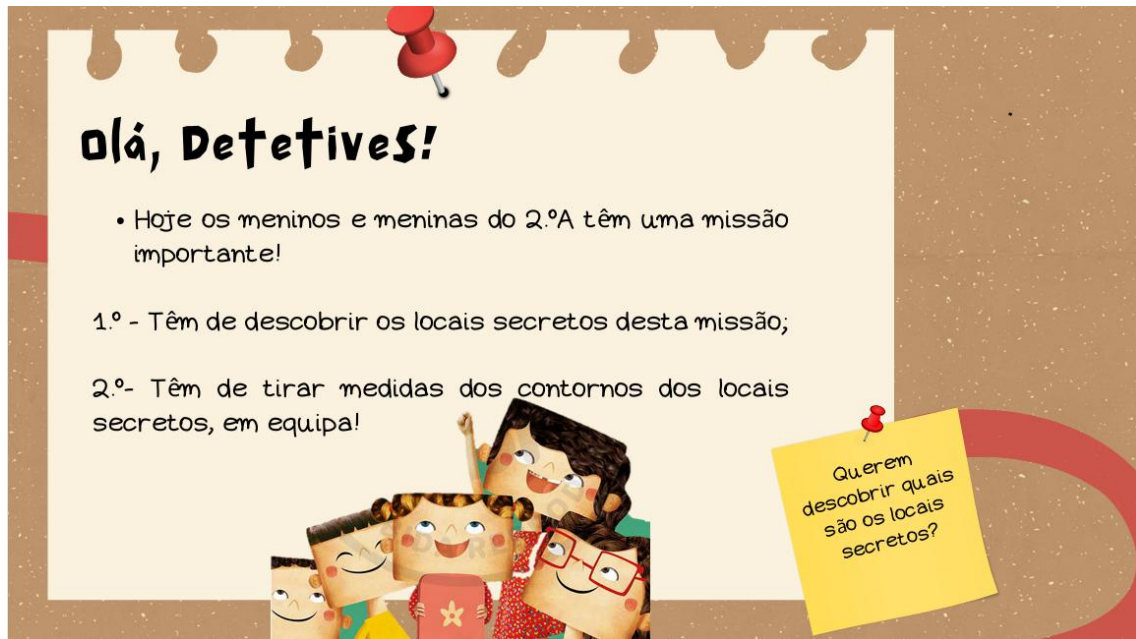


Posto isto, esta narrativa pedagógica visava desenvolver a abordagem dos conteúdos de forma mais leve, significativa e cuidadosamente estruturada, funcionando como elemento orientador dos diferentes momentos de aprendizagem concretizados ao longo da prática pedagógica, bem como daqueles que serão posteriormente descritos.

6.3.1.1| Régua na Mão, Mundo no Chão: Medir os Trilhos da Caixa Mistério

Um dos momentos de aprendizagem selecionados e considerados mais significativos foi implementado no dia 5 de maio de 2025, na sétima semana de estágio, com o objetivo de desenvolver competências associadas às AE de Matemática do 2.º Ano (2018), mais concretamente no domínio do Perímetro. Simultaneamente, procurei cumprir os objetivos definidos pela professora cooperante, através da realização conjunta de duas páginas do manual escolar destinadas à consolidação deste conteúdo, previamente introduzido. Neste sentido, foram tidas em consideração as estratégias (a), (c) e (d), com o propósito de proporcionar uma atividade pedagogicamente mais rica, diversificada e promotora de aprendizagens significativas.

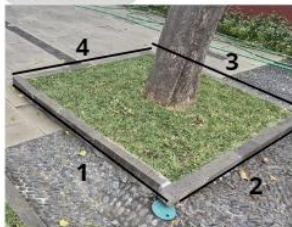
Assim, de modo a dar continuidade à atividade anteriormente desenvolvida, relacionada com a introdução do Projeto com a Comunidade, no âmbito da qual havia sido realizada a leitura de uma história, a personagem principal da narrativa lançou um novo desafio sob a forma de missão, articulando esta proposta com a estratégia (a). Esta missão foi orientada através de uma apresentação em suporte digital (Figura 54) e da utilização da Caixa Mistério, recurso pedagógico já familiar às crianças, que revelava o local onde iria decorrer a atividade proposta pela personagem da história anteriormente explorada.

Figura 54*Apresentação orientadora da atividade*

A missão consistia na identificação dos locais apresentados numa folha de registo (Figura 55), presente no interior da Caixa Mistério, tendo os alunos, organizados em grupos, a tarefa de medir o perímetro desses espaços, inicialmente designado como “contorno”, uma vez que o conceito formal ainda se encontrava em fase de introdução. Considerando que a atividade iria decorrer num espaço exterior, mais concretamente no jardim da instituição, tornou-se possível estabelecer uma ligação direta com a narrativa anteriormente trabalhada, que valorizava a importância do brincar ao ar livre e do contacto com o espaço exterior.

Figura 55*Ficha de registo da atividade introdutória do perímetro*

1. Regista qual a medida do contorno destes elementos.

Elemento 1

Lado 1: _____
Lado 2: _____
Lado 3: _____
Lado 4: _____

Contorno do elemento 1: _____

Elemento 2

Lado 1: _____
Lado 2: _____
Lado 3: _____
Lado 4: _____

Contorno do elemento 2: _____

A atividade foi explicada detalhadamente através da apresentação orientadora, durante a qual os alunos tiveram oportunidade de colocar dúvidas de forma organizada e participar ativamente na reflexão sobre possíveis estratégias de resolução. Neste momento, foram promovidas discussões relacionadas com a divisão de tarefas, a cooperação entre colegas e outras estratégias facilitadoras do trabalho colaborativo positivo. Dado que a atividade seria realizada em grupo, de forma a articular a estratégia (d), optou-se por manter os grupos de trabalho já constituídos na semana anterior, designadamente os grupos dos Sabichões, Mosqueteiros, Matemáticos, Superstars e Divertidos, compostos por três a quatro elementos cada.

Após a explicação da dinâmica e a distribuição dos materiais necessários, os grupos dirigiram-se ao jardim da instituição para dar início à componente prática da atividade. Este momento revelou-se particularmente interessante e motivador, uma vez que as crianças não estavam habituadas a realizar atividades de medição ou exploração matemática em espaços exteriores da escola, mais concretamente no jardim, como ilustrado na Figura 56. A experiência permitiu diversificar os contextos de aprendizagem e promover uma abordagem mais prática, experiencial e significativa do conteúdo, em resultado da aplicação da estratégia (c). Segundo Ponte e Quaresma (2012), “as situações que constituem pontos de partida para a aprendizagem da Matemática” (p. 200) permitem promover uma aprendizagem mais significativa e afetiva do conteúdo, atribuindo-lhe

maior sentido para os alunos. Neste sentido, os autores acrescentam que “o modelo assume uma natureza mais objetiva e abstrata, e torna-se mais importante como suporte para o raciocínio matemático do que como modo de representar um problema contextualizado” (p. 201), o que vai ao encontro da abordagem implementada nesta atividade.

Figura 56

Medição de perímetro em grupo



Durante a realização da atividade, tornou-se perceptível que os alunos rapidamente compreenderam que os materiais disponibilizados não seriam suficientes para medir integralmente alguns dos espaços selecionados, percebendo, assim, que o perímetro ultrapassava a dimensão dos instrumentos de medida utilizados. Tal implicava a necessidade de realizar várias medições consecutivas e, posteriormente, efetuar cálculos adicionais em sala de aula, situação que inicialmente não era expectável para as crianças. Este aspeto revelou-se particularmente enriquecedor, pois promoveu a resolução de problemas, a reflexão e a necessidade de adaptação perante dificuldades concretas.

Além disso, foi igualmente interessante observar a forma como os alunos organizaram autonomamente as tarefas dentro dos grupos, distribuindo funções entre si. Enquanto alguns colegas realizavam as medições, outros assumiam a responsabilidade de

registar os valores obtidos, demonstrando cooperação, entajuda e capacidade de trabalho colaborativo.

Após o intervalo e a aula correspondente a TIC, os alunos regressaram à sala para proceder à realização dos cálculos necessários e, posteriormente, partilharem as suas respostas e o *feedback* relativamente às dificuldades sentidas durante a atividade prática. Tanto durante o momento de resolução como na fase de partilha e reflexão coletiva, tornou-se evidente que os alunos deveriam ter sido previamente alertados para algumas das dificuldades que poderiam surgir ao longo da atividade prática, nomeadamente a necessidade de realizar múltiplas medições e cálculos adicionais, conforme evidenciado no excerto apresentado na Tabela 30.

Tabela 30

Diário de Bordo, I. Vieira, Segunda-feira, 5 de maio de 2025

Apesar da explicação inicial ter sido clara, durante a prática as crianças mostraram alguma dificuldade em compreender que deveriam medir todo o contorno das figuras. Muitos grupos limitaram-se a medir um metro e não somaram as partes restantes. Apenas um grupo conseguiu realizar corretamente os cálculos. Foi feita uma reflexão conjunta, onde se apontaram as dificuldades sentidas, nomeadamente a falta de cooperação e concentração.

DB PP II, 5 de maio de 2025, 7ª semana de intervenção

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 3 da Pasta C do CD-ROM.

Após a verificação e reflexão conjunta acerca do raciocínio desenvolvido por cada grupo, deu-se continuidade da consolidação do conceito de perímetro, através da sua apresentação formal. Esta etapa foi acompanhada de uma explicação orientada e do respetivo registo no caderno diário dos alunos, conforme ilustrado na Figura 57.

Figura 57

Slides de apresentação com a introdução de conceito e a informação que foi redigida pelos alunos nos cadernos



Posteriormente, estabeleceu-se a ligação entre o conceito abordado e quais as páginas do manual destinadas à consolidação da aprendizagem, recorrendo a uma estratégia de gamificação na qual os alunos deveriam calcular o perímetro de determinadas figuras para descobrirem os números das páginas que necessitavam de resolver (Figura 58).

Figura 58

Slides de apresentação com o fim orientar para a resolução e exercícios



A resolução das tarefas foi realizada coletivamente, com participação ativa dos alunos. Contudo, apesar do envolvimento demonstrado, permaneceu visível a existência de algumas dúvidas relacionadas com o conceito de perímetro, sobretudo ao nível da sua aplicação prática e dos procedimentos de cálculo associados.

6.3.1.2| Explorar o Mundo Mágico através das Classes de Palavras

A atividade seguinte, selecionada como um dos momentos significativos da intervenção pedagógica, foi desenvolvida durante a oitava semana de estágio, mais concretamente no dia 12 de maio, assumindo um carácter simultaneamente lúdico e de consolidação das aprendizagens. Os objetivos definidos pela docente cooperante centravam-se na revisão de conteúdos da componente de Português que iriam integrar a ficha de avaliação, mais especificamente os conteúdos relacionados com as Classes de Palavras, previstos nas AE de Português do 2.º Ano, uma vez que os alunos evidenciavam dificuldades neste domínio gramatical.

Neste sentido, para a abordagem e consolidação destes conteúdos, procurei implementar as estratégias (a), (b) e (c), de forma a promover momentos de aprendizagem enriquecedores, motivadores e potenciadores de um melhor desempenho na ficha de avaliação.

A primeira fase da atividade de consolidação iniciou-se através da estratégia (a), com o surgimento de uma nova personagem pertencente ao “Mundo Mágico”: o José Maria, irmão da Maria Chiclete, que apareceu através da já habitual Caixa Mistério, visível na Figura 59. A introdução desta personagem foi realizada por intermédio de uma apresentação preparada pelo próprio José Maria, em diálogo com os alunos através do fantoche, permitindo que as crianças o conhecessem melhor, tal como ele já afirmava conhecer a turma através das informações partilhadas pela Caixa Mistério e pela sua irmã.

Figura 59*Descoberta do José Maria*

Deste modo, a apresentação continha diversas informações sobre a personagem (Figura 60), funcionando como elemento de aproximação afetiva ao grupo e, simultaneamente, como ponto de partida para a revisão dos conteúdos associados às classes de palavras. Assim, após esta introdução, os alunos foram desafiados pelo José Maria a analisar diferentes frases relacionadas consigo próprio e a identificar as palavras presentes de acordo com as respetivas classes gramaticais: nome, verbo, adjetivo e determinante.

Figura 60

Descoberta do José Maria pela apresentação



Após este exercício inicial, o fantoche anunciou que seria realizado um jogo relacionado com o mesmo conteúdo, referindo que a professora estagiária ficaria responsável pela explicação da dinâmica, de modo a equilibrar a sua presença ao longo da atividade. Com o objetivo de tornar o momento de revisão mais lúdico, dinâmico e apelativo, decidi implementar um jogo, promovido segundo a estratégia (b), que permitisse aos alunos sair da sala de aula, proporcionando uma experiência diferente

daquelas a que estavam habitualmente expostos e evitando a monotonia frequentemente associada às atividades de revisão.

O jogo consistia na utilização de vários cartões com palavras, algumas das quais já tinham sido exploradas no exercício inicial. Estes cartões encontravam-se distribuídos pelo chão do pátio e organizados através de diferentes cores, sendo que cada cor correspondia a uma determinada classe de palavras: rosa para os nomes, verde para os adjetivos, amarelo para os verbos e azul para os determinantes. Contudo, esta associação entre cores e categorias gramaticais não foi inicialmente revelada aos alunos, com o intuito de promover a análise, a reflexão e a diferenciação autónoma entre as diferentes classes de palavras.

A dinâmica do jogo era acompanhada por música, enquanto os alunos circulavam pelo pátio utilizando diferentes formas de deslocação indicadas pela professora, promovendo simultaneamente a integração da componente de Educação Física, nomeadamente ao nível do movimento e da coordenação motora (Figura 61), conjugando, portanto, a componente de Português com a de Educação Física, em concordância com a estratégia (e). Assim, os alunos deslocavam-se de diferentes formas, como em bicos de pés, de gatas ou através de movimentos coordenados. Quando a música parava, a professora indicava uma determinada classe de palavras e os alunos deveriam rapidamente apanhar do chão um cartão que contivesse uma palavra correspondente à categoria gramatical indicada.

Figura 61

Jogo lúdico acerca das classes de palavras no pátio



Após a seleção dos cartões, realizava-se um momento de partilha e reflexão em círculo, no qual os alunos apresentavam as palavras escolhidas, justificavam as suas respostas e participavam na correção e discussão coletiva relativamente à caracterização de cada classe de palavras. Esta dinâmica permitiu promover a participação ativa, o pensamento crítico, a argumentação e a aprendizagem colaborativa entre pares.

Importa referir que, durante a explicação inicial do jogo, as palavras foram previamente exploradas com os alunos, permitindo-lhes um primeiro contacto com os exemplos utilizados e assegurando uma melhor compreensão da dinâmica proposta, contribuindo igualmente para o cumprimento do tempo previsto para a atividade. Após este momento explicativo, realizou-se uma deslocação organizada até ao pátio, local onde decorreu a realização do jogo.

Ao longo da atividade, as crianças demonstraram elevados níveis de entusiasmo, criatividade e envolvimento, particularmente ao nível das formas de deslocação utilizadas durante o jogo. Os alunos deslocaram-se em bicos de pés, de gatas e através de movimentos coordenados, revelando motivação e prazer na realização da atividade. Desta forma, foi promovida a articulação entre o movimento e o conhecimento, sendo esta considerada positiva para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Neste sentido, segundo Tasca (2025), o “corpo e mente não operam de forma dissociada, e que o aprendizado efetivo ocorre quando há integração entre ação, emoção e pensamento” (p. 6), o que reforça a pertinência da abordagem adotada nesta atividade.

Relativamente à revisão do conteúdo, a atividade revelou-se globalmente positiva; contudo, continuaram a ser visíveis algumas dificuldades e alguns conteúdos que necessitavam de maior consolidação, conforme evidenciado na Tabela 31.

Tabela 31

Diário de Bordo, I. Vieira, Segunda-feira, 12 de maio de 2025

O feedback foi positivo, mas também evidenciou uma dificuldade geral do grupo na identificação de verbos — um aspeto a reforçar em futuras intervenções.

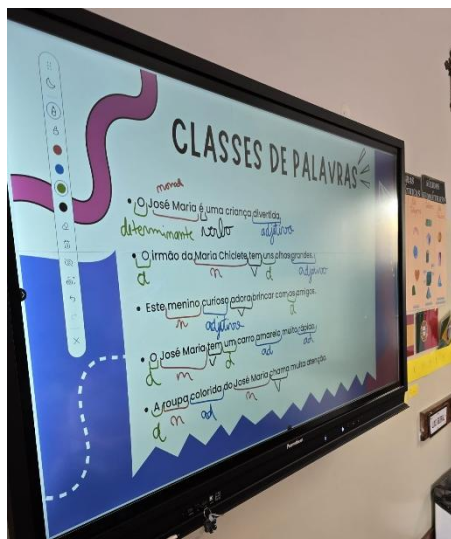
DB PP II, 12 de maio de 2025, 8ª semana de intervenção

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 3 da Pasta C do CD-ROM.

Após a repetição do jogo aproximadamente seis vezes, os alunos regressaram à sala de aula, onde foram novamente analisadas as frases anteriormente exploradas. Neste momento, procedeu-se ao registo, no quadro, das respetivas classes de palavras presentes em cada frase, permitindo a construção coletiva de um esquema de revisão (Figura 62). Posteriormente, os alunos transcreveram o exercício para o caderno de Português, de modo a construir um registo de estudo e consolidação que pudesse servir de apoio à preparação para a ficha de avaliação.

Figura 62

Análise de frases



6.3.1.3| A Magia da Caixa Mistério: Trouxe a Floresta para a Sala

O último momento de aprendizagem selecionado integrou-se na nona e última semana de estágio, tendo sido desenvolvido no dia 20 de maio de 2025. Os objetivos definidos centravam-se, por um lado, na abordagem e interpretação do texto “*Dia da mãe na Floresta verde*”, presente no manual escolar, através da exploração das respetivas questões de interpretação e, por outro, na introdução da estratégia de cálculo “Subtração decompondo o subtrativo”, bem como na realização de algumas páginas do manual indicadas pela docente cooperante. Considerando os objetivos propostos, procurei

desenvolver estes conteúdos através das estratégias (a) e (e), com o intuito de promover uma aprendizagem diversificada, significativa e intencional.

Neste sentido, e procurando afastar-me da utilização tradicional do manual, apesar de manter os objetivos definidos pela professora cooperante, optei por abordar o texto sem recorrer inicialmente ao suporte físico do manual escolar. Segundo Targuêta (2025), é fundamental que o “professor interprete a realidade da turma, selecione os recursos de forma crítica, oriente a construção do conhecimento e promova o diálogo entre o conteúdo, a vivência do aluno e o mundo” (p. 6). Neste sentido, procedeu-se à análise da necessidade de criação de um ambiente de aprendizagem significativo e contextualizado, ajustado às características do grupo.

Paralelamente, procurei proporcionar às crianças uma experiência mais concreta e sensorial relativamente ao conteúdo do texto, trazendo simbolicamente o texto “*Dia da mãe na Floresta verde*” para o espaço da sala de aula. Assim, organizei o ambiente com diferentes elementos naturais associados à floresta e complementei a atividade com sons de fundo relacionados com a natureza, nomeadamente sons de pássaros e cascatas, transformando a sala de aula num ambiente imersivo e diretamente relacionado com a temática a explorar. Esta abordagem revelou-se bastante apreciada pelas crianças, conforme evidenciado na Tabela 32.

Tabela 32

Diário de Bordo, I. Vieira, Segunda-feira, 20 de maio de 2025

À chegada, a sala encontrava-se cuidadosamente ambientada com elementos naturais – como cascas de árvore com musgo, galhos, folhas secas e verdes –, organizados de forma a captar a atenção das crianças. Para complementar esta atmosfera, foi também reproduzido um som ambiente de floresta, o que contribuiu significativamente para a criação de um contexto imersivo (...). As crianças reagiram com grande entusiasmo e curiosidade, evidenciando desde cedo um forte envolvimento afetivo com o tema.

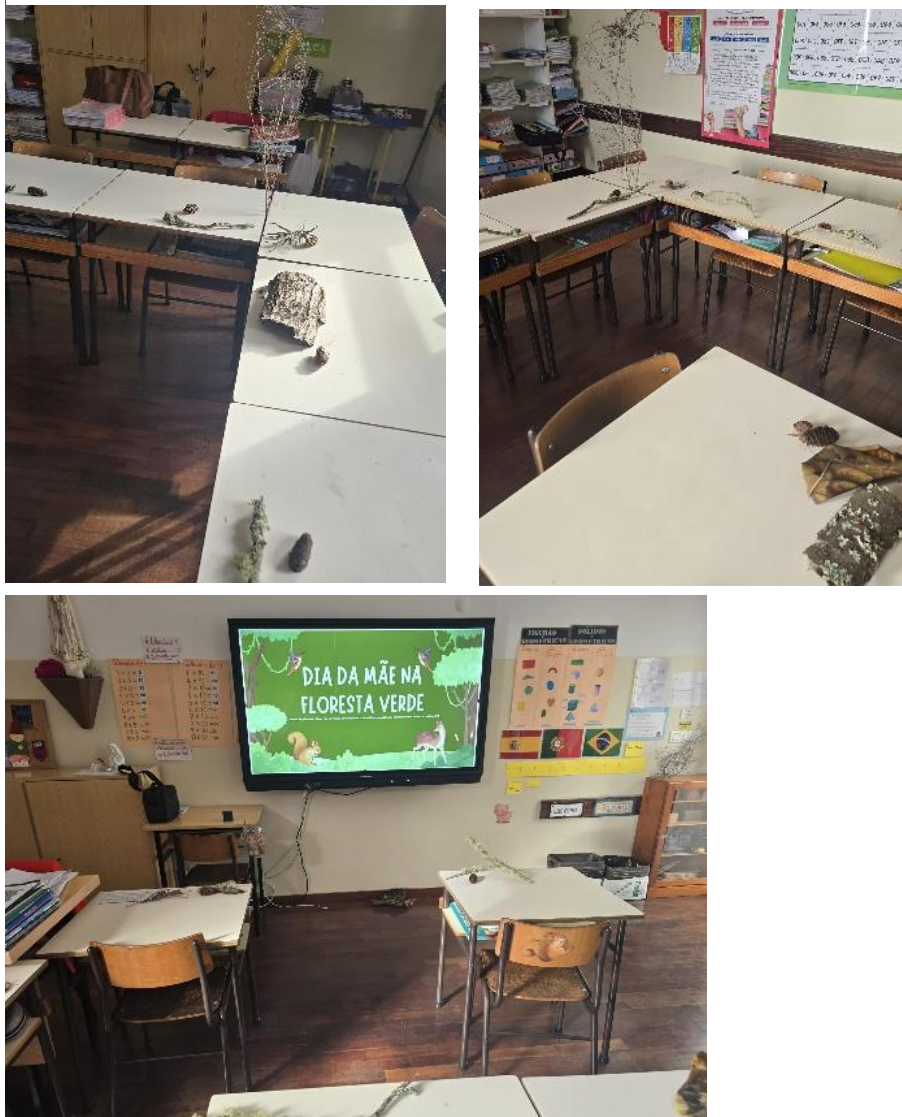
DB PP II, 20 de maio de 2025, 9ª semana de intervenção

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 3 da Pasta C do CD-ROM.

Após a chegada dos alunos à sala, estes tiveram oportunidade de explorar livremente os diferentes elementos presentes no espaço e de formular hipóteses relativamente ao que seria desenvolvido naquele dia, tendo em consideração a transformação do ambiente da sala (Figura 63). Embora tenham surgido diversas interpretações, nenhuma criança conseguiu adivinhar concretamente que o objetivo da atividade seria a leitura e a exploração de uma história apresentada através de suporte digital.

Figura 63

Ambiente da Sala de aula



Dado que pretendia evitar uma abordagem excessivamente centrada no manual, a leitura do texto foi realizada digitalmente através de uma apresentação projetada, utilizada

como recurso narrativo (a) no quadro interativo, em vez de ser efetuada diretamente a partir do manual escolar. Após a leitura da história, promoveu-se um momento de reflexão coletiva acerca do conteúdo explorado, recorrendo a questões orientadoras presentes na apresentação, conforme ilustrado na Figura 64.

Figura 64

Análise do texto "Dia da Mãe na Floresta verde", alguns slides



Neste contexto, foi igualmente explicado aos alunos que se aproximava o Dia Mundial da Reciclagem, data diretamente relacionada com a proteção da natureza e com os valores presentes na história trabalhada. Assim, procurei aproveitar a proximidade

desta efeméride para estabelecer uma ligação significativa entre os conteúdos abordados e a realidade vivenciada pelas crianças, reforçando a importância da preservação ambiental e do respeito pela “Mãe Natureza”.

Deste modo, realizou-se uma reflexão aprofundada acerca da importância de proteger a natureza e dos comportamentos que contribuem para a preservação do ambiente. Complementarmente, foi visualizado um vídeo relacionado com a temática da reciclagem, com o objetivo de sensibilizar os alunos para a importância das práticas sustentáveis e reforçar os conteúdos trabalhados ao longo da exploração do texto.

Posteriormente, e com o intuito de avaliar a capacidade de interpretação das crianças de forma mais dinâmica e menos dependente do manual escolar, a apresentação orientou os alunos para a exploração da Caixa Mistério, sugerindo que descobrissem se tinham compreendido corretamente a história. No interior da Caixa Mistério encontravam-se várias cartolinas em formato de maçã, conforme ilustrado na Figura 65, estabelecendo uma ligação com o conteúdo da história lida e contendo questões de interpretação textual correspondentes às presentes no manual escolar. Assim, a interpretação textual foi realizada de forma oral, participativa e indireta, permitindo trabalhar os conteúdos previstos sem recorrer inicialmente ao formato tradicional do manual.

Figura 65

Maçãs com questões acerca do texto



As crianças tiveram oportunidade de retirar as maçãs da Caixa Mistério, ler as questões presentes e responder coletivamente, promovendo momentos de diálogo, reflexão e partilha de ideias. A associação das maçãs ao conteúdo da história permitiu ainda reforçar a ligação temática entre os recursos utilizados e a narrativa explorada.

Após este momento de reflexão e interpretação coletiva, foi então indicado aos alunos que o texto trabalhado se encontrava presente no manual escolar, solicitando-se que abrissem o manual para reverem a história e responderem autonomamente às respetivas questões. Considerando que o grupo demonstrava alguma dependência na realização de tarefas escritas, foi necessário acompanhar mais de perto este momento, realizando supervisão contínua, lembrando algumas questões previamente discutidas e procedendo à correção conjunta no quadro.

Após o intervalo, deu-se continuidade à narrativa associada à história anteriormente explorada, através da apresentação de um problema contextualizado envolvendo um mocho. A resolução deste problema tinha como principal finalidade introduzir a estratégia de cálculo “Subtração decompondo o subtrativo”, através da estratégia (e).

Neste sentido, durante a exploração do problema, foi explicado aos alunos que existia uma estratégia facilitadora que poderia tornar a resolução das operações mais simples e acessível. Assim, procedeu-se à introdução da nova estratégia de cálculo mental, recorrendo simultaneamente à utilização da aplicação Mathigon, ferramenta com a qual os alunos já se encontravam familiarizados devido à sua utilização ao longo da Prática Pedagógica.

Com o objetivo de incentivar a prática da nova estratégia de cálculo mental de forma motivadora e lúdica, uma das personagens da história incentivou os alunos a procurarem mensagens secretas escondidas nas maçãs anteriormente distribuídas. Estas maçãs continham mensagens invisíveis, no verso das mesmas, apenas possíveis de visualizar através da utilização de uma “luz especial”, recurso com o qual os alunos já estavam familiarizados devido a atividades anteriores. Este elemento surpresa despertou elevado interesse e entusiasmo nas crianças, promovendo um maior envolvimento na atividade.

Através destas mensagens secretas, os alunos resolveram diferentes operações matemáticas relacionadas com a estratégia introduzida, sendo as resoluções realizadas coletivamente e discutidas em grupo.

Por fim, após a resolução dos exercícios, foi revelado que o resultado do problema relacionado com as maçãs correspondia, na realidade, ao número da página do manual onde poderiam aplicar a estratégia de cálculo mental abordada. Após abrirem o manual na página correta, o primeiro exercício foi resolvido em conjunto, de forma orientada e dialogada. Posteriormente, os alunos foram incentivados a resolver autonomamente os exercícios seguintes, enquanto eu circulava pela sala para prestar apoio individualizado sempre que necessário.

Apesar do envolvimento positivo demonstrado ao longo da atividade, continuaram a verificar-se algumas dificuldades relativamente à aplicação autónoma da estratégia de cálculo introduzida, conforme evidenciado na Tabela 33, o que reforçou a necessidade de continuar a proporcionar momentos de consolidação e prática orientada deste conteúdo.

Tabela 33

Diário de Bordo, I. Vieira, Segunda-feira, 20 de maio de 2025

Apesar do entusiasmo geral, foi notória a dificuldade de várias crianças na execução autónoma dos exercícios. Algumas não verbalizaram as suas dúvidas, sendo necessário circular constantemente pela sala para garantir apoio individual. Esta realidade reforça a importância da diferenciação pedagógica, como resposta às diferentes necessidades do grupo. Foi possível observar melhorias em algumas crianças após reforço explicativo e reorientação.

DB PP II, 20 de maio de 2025, 9ª semana de intervenção

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 3 da Pasta C do CD-ROM.

6.3.1.4 | Avaliação geral da Sequência: Era uma vez... O Mundo da Caixa Mistério

A sequência pedagógica *Era uma vez... O Mundo da Caixa Mistério* foi concebida com o propósito de promover aprendizagens significativas através da integração de uma

narrativa contínua e de recursos pedagógicos diferenciados, capazes de despertar a curiosidade, a imaginação e o envolvimento dos alunos. Simultaneamente, procurou-se assegurar o cumprimento dos objetivos definidos pela docente cooperante, pelas AE e pelo PASEO, articulando diferentes áreas curriculares e diversificando as estratégias de ensino e aprendizagem implementadas ao longo da intervenção.

De um modo geral, a criação do denominado “Mundo da Caixa Mistério” revelou-se uma estratégia particularmente eficaz na promoção da motivação e do interesse dos alunos. A existência de um universo narrativo comum, sustentado pela presença da Caixa Mistério e das personagens Maria Chiclete e José Maria, permitiu estabelecer um fio condutor entre os diferentes momentos de aprendizagem, favorecendo a continuidade das atividades e a construção de significado por parte das crianças. A expectativa gerada em torno do surgimento de novos elementos, desafios e personagens contribuiu para o aumento da participação e para uma maior predisposição dos alunos para as tarefas propostas.

Ao longo da sequência, verificou-se ainda um aspeto particularmente relevante relacionado com o envolvimento das famílias. Em diversos momentos, os alunos recriaram em casa, com o apoio dos encarregados de educação, os fantoches das personagens trabalhadas em sala de aula, trazendo-os posteriormente para o contexto escolar, como se pode verificar na Figura 66. Esta iniciativa espontânea demonstrou não só o nível de interesse e identificação das crianças com a narrativa criada, como também promoveu uma maior articulação entre a escola e a família, reforçando o envolvimento parental no processo de aprendizagem e prolongando a experiência pedagógica para além da sala de aula.

Figura 66

Algumas recriações dos fantoches realizadas pelos alunos e respectivos encarregados de educação



Outro aspeto que merece destaque prende-se com a diversidade de estratégias implementadas. A sequência integrou momentos de exploração prática, atividades de movimento, trabalho cooperativo, jogos pedagógicos, utilização de recursos digitais, resolução de problemas e criação de ambientes imersivos de aprendizagem. Esta diversidade permitiu responder de forma mais adequada aos diferentes ritmos, interesses e estilos de aprendizagem presentes no grupo, contribuindo para níveis elevados de envolvimento e participação. Particularmente relevante foi a possibilidade de levar as aprendizagens para além dos limites físicos da sala de aula, como aconteceu na atividade de exploração do perímetro no espaço exterior da instituição, bem como na recriação de ambientes temáticos, como a transformação da sala na “Floresta Verde”.

Paralelamente, verificou-se que as atividades cooperativas promoveram o desenvolvimento de competências sociais importantes, nomeadamente a comunicação, a ajuda mútua, a negociação e a partilha de responsabilidades. Em vários momentos, os alunos demonstraram capacidade para organizar tarefas, tomar decisões em grupo e colaborar na resolução de desafios comuns, evidenciando progressos ao nível do trabalho colaborativo.

Apesar dos aspetos positivos identificados, a implementação da sequência permitiu igualmente reconhecer alguns constrangimentos e aspetos passíveis de melhoria. Em determinados momentos, o elevado entusiasmo gerado pelas atividades dificultou a gestão da participação dos alunos, tornando necessário reforçar estratégias relacionadas com a autorregulação, a escuta ativa e o respeito pelos tempos de intervenção dos colegas. Adicionalmente, verificou-se que algumas propostas apresentavam um nível de exigência

inferior às capacidades demonstradas pelo grupo, o que evidencia a necessidade de planificar desafios com graus de complexidade mais elevados e diferenciados.

Por outro lado, a presença de alunos com diferentes necessidades educativas exigiu um acompanhamento mais próximo e individualizado em algumas tarefas, sobretudo nos momentos de consolidação escrita e de aplicação autónoma dos conteúdos. Esta realidade reforçou a importância da diferenciação pedagógica e da adequação constante das estratégias às características específicas dos alunos, de forma a garantir a participação e o sucesso de todos.

Importa ainda referir que, apesar do elevado envolvimento observado ao longo da sequência, algumas aprendizagens necessitaram de mais momentos de consolidação do que inicialmente previsto, nomeadamente no domínio das Classes de Palavras e da estratégia de cálculo da subtração decompondo o subtrativo. Esta constatação permitiu compreender que a motivação e o interesse, embora fundamentais, devem ser acompanhados por oportunidades diversificadas de prática, sistematização e aplicação dos conhecimentos adquiridos.

Em síntese, a sequência *Era uma vez... O Mundo da Caixa Mistério* revelou-se globalmente muito positiva, destacando-se pela capacidade de transformar a aprendizagem numa experiência significativa, imaginativa e participativa. A articulação entre narrativa, fantasia, exploração prática, cooperação e gamificação contribuiu para criar contextos de aprendizagem mais envolventes e próximos dos interesses das crianças. Simultaneamente, esta experiência permitiu reforçar a importância da diferenciação pedagógica e da consolidação continuada das aprendizagens, constituindo um importante contributo para o desenvolvimento da minha prática pedagógica e para a construção de futuras intervenções cada vez mais intencionais, reflexivas e ajustadas às necessidades dos alunos.

6.4| Projeto com a Comunidade Educativa na PP II

O projeto intitulado *Era uma vez... lá fora* foi concebido e desenvolvido em colaboração com a estagiária Filipa Rego, que se encontrava igualmente a intervir numa turma de 2.º Ano da mesma instituição. A sua implementação emergiu da observação de que ambas as turmas evidenciavam uma elevada dependência das tecnologias, frequentemente em detrimento das interações sociais e das atividades lúdicas em grupo. Neste sentido, o PCE teve como principal objetivo promover o contacto com brincadeiras

tradicionais e cooperativas, potenciando o desenvolvimento de competências motoras, cognitivas e emocionais, bem como a construção de relações interpessoais saudáveis, em especial ao ar livre. Neste sentido, segundo Fasting (2017), citado por Pinto (2024):

É importante permitir às crianças tempo livre para repetir e experimentar, espaços para brincar ao ar livre e oportunidades para organizar a sua própria brincadeira. No seu estudo, a autora salienta como as crianças precisam de liberdade, de oportunidades para criar, construir, desconstruir e transportar materiais, permitindo-lhes assim viver os seus corpos e serem físicas pelo movimento e pela fantasia. (p. 87)

Assim, foram planeadas e implementadas diversas atividades pedagógicas centradas na sensibilização para o uso excessivo das tecnologias. A articulação entre os dois grupos permitiu, ainda, fomentar momentos de socialização e interação entre os alunos. As atividades contemplaram, por um lado, dinâmicas em contexto de sala de aula, nomeadamente a exploração de uma obra literária alusiva à temática e, por outro, uma saída ao Parque de Santa Catarina, com o intuito de proporcionar o contacto direto com o meio envolvente e a vivência de brincadeiras alternativas ao uso de dispositivos tecnológicos. Importa referir que, embora se tratasse de um projeto comum, foram adotadas abordagens diferenciadas, ajustadas às especificidades de cada turma, sendo aqui descrita apenas a intervenção realizada com o grupo em questão.

A abordagem iniciou-se em sala de aula, através da apresentação da obra “*Cabeça Quadrada*”, de Emília Nuñez (2024), integrada na dinâmica da “Caixa Mistério”, estratégia já enraizada no quotidiano da turma para a introdução de novos conteúdos. Numa fase inicial, procedeu-se à exploração da capa e da contracapa da obra, seguida de um diálogo orientado centrado nas ilustrações e no título (Figura 67).

Figura 67

Exploração da capa e da contracapa do livro



Com o objetivo de estimular a curiosidade dos alunos, foi inicialmente explorado o significado da expressão “cabeça quadrada”, bem como a eventual existência de tal característica, procurando-se criar um momento de expectativa. Este momento foi complementado com o questionamento acerca dos elementos observados, pois, de acordo com Fuza e Alves (2024), “as questões apresentadas visam despertar a compreensão sobre os aspetos dos modos de produção de significação que constituem a capa do livro, os quais devem ser explorados na construção de sentidos valorativos” (p. 10903). Neste sentido, questionou-se a percepção dos alunos sobre a temática e se alguma vez tinham observado algo semelhante, antecipando-se uma resposta negativa que permitisse estabelecer a transição para o momento seguinte.

Posteriormente, procedeu-se à apresentação lúdica da personagem “Cabeça Quadrada”, através de uma breve encenação, que consistiu em sair e voltar a entrar na sala caracterizada com um elemento associado à personagem principal (Figura 68). Esta estratégia revelou-se eficaz na captação da atenção dos alunos, que demonstraram entusiasmo e participaram ativamente ao interagir com a personagem, facilitando, assim, o seu envolvimento na atividade de leitura.

Figura 68

Demonstração da existência de cabeças quadradas e experimentação da mesma pelos alunos



Antes da leitura, foi lançado um desafio interpretativo acerca do título da obra, incentivando os alunos a refletirem sobre se este representaria uma característica ou uma consequência. Durante a leitura, os alunos demonstraram elevados níveis de atenção e participação, evidenciando interesse pelas questões colocadas. A narrativa suscitou uma reflexão crítica sobre o uso excessivo das tecnologias.

Após a leitura, realizou-se um momento de reflexão em grande grupo, com o objetivo de aferir a compreensão da história, recorrendo a questões orientadoras como “O

quê?”, “Porquê?”, “Quem?”, “Onde?” e “Como?”. Os alunos identificaram os principais acontecimentos e reconheceram alguns dos efeitos negativos associados ao uso prolongado das tecnologias, nomeadamente ao nível da postura e da saúde visual. De forma espontânea, partilharam também os seus hábitos quotidianos, revelando, na maioria dos casos, a ausência de limites definidos, o que reforçou a pertinência do projeto.

Posteriormente, foram sugeridas alternativas lúdicas ao ar livre, como o jogo do lenço, as escondidas e corridas, sendo igualmente apresentados os jogos a realizar no âmbito da atividade comunitária. Para consolidar a compreensão da narrativa, foi dinamizada uma atividade de grupo que consistia na organização sequencial de excertos da história. Apesar de a atividade ter decorrido de forma positiva, verificou-se que o nível de dificuldade não se adequou totalmente às características do grupo, tendo sido concluída mais rapidamente do que o previsto, conforme se pode observar na Tabela 34.

Tabela 34

Diário de Bordo, I. Vieira, Segunda-feira, 5 de maio de 2025

A interpretação da narrativa foi feita através da ordenação de cartões ilustrativos da história, tarefa que as crianças executaram com facilidade. Como ainda restavam cerca de 20 minutos até ao intervalo (...).

DB PP II, 5 de maio de 2025, 4ª semana de intervenção

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 3 da Pasta C do CD-ROM.

No que concerne à articulação entre os dois grupos, as atividades conjuntas foram planeadas para decorrer na mesma semana, embora em dias distintos, garantindo uma melhor organização. As autorizações para a saída foram previamente solicitadas aos encarregados de educação. A saída ao Parque de Santa Catarina foi realizada durante o horário letivo, permitindo um momento prévio de revisão das normas de segurança e das regras a cumprir, incluindo a identificação dos pares e a transmissão de informações relevantes.

À chegada ao parque, os alunos foram organizados enquanto a equipa de estagiárias preparava as diferentes estações de jogo. Durante esse período, as professoras cooperantes dinamizaram o jogo do lenço, assegurando o envolvimento contínuo das

crianças (Figura 69). Posteriormente, procedeu-se à divisão dos alunos pelos diferentes espaços de atividade.

Figura 69

Jogo do lencinho



As atividades incluíram jogos como o Jogo das Cadeiras adaptado ao contexto exterior, a Corrida de Sacos, a Corrida a Pares com os pés atados, o Jogo da Cabra-Cega, o Jogo do Lenço e a Barra do Lenço. De um modo geral, os jogos (Figura 70) foram bem compreendidos e realizados com entusiasmo, promovendo o desenvolvimento motor, a cooperação e o espírito de entreajuda. As crianças demonstraram elevados níveis de envolvimento e satisfação ao longo das atividades, apesar de integrarem turmas distintas. As situações pontuais de conflito que surgiram foram resolvidas através do diálogo e da mediação das docentes, reforçando a importância da comunicação na gestão das relações interpessoais.

Figura 70

Concretização dos Jogos



Nota. Jogo Barra do Lenço.



Nota. Jogo da Cabra-Cega.



Nota. Jogo do Lenço, Corrida a Pares e Jogo das Cadeiras adaptado.

No final, foi promovido um momento de reflexão em grande grupo, no qual os alunos partilharam as suas opiniões sobre as atividades realizadas, identificando aquelas de que mais gostaram e reconhecendo os benefícios das brincadeiras ao ar livre como alternativas ao uso excessivo das tecnologias. Posteriormente, procedeu-se ao regresso à

escola, respeitando as normas de segurança previamente estabelecidas. Já em contexto de sala de aula, foi possível recolher feedback dos alunos, reforçando a relevância e o impacto do projeto desenvolvido, bem como a importância de uma utilização equilibrada das tecnologias e da valorização das atividades lúdicas e das interações presenciais.

Após a implementação do PCE, considera-se que os resultados obtidos foram globalmente positivos e alinhados com os objetivos definidos. A dinamização de atividades lúdicas e de caráter tradicional revelou-se significativa, na medida em que as crianças passaram a demonstrar iniciativa em prolongar estas experiências nos momentos de intervalo, solicitando a minha participação em brincadeiras semelhantes às desenvolvidas no contexto do projeto. Este envolvimento espontâneo evidenciou o interesse e a valorização atribuídos às atividades propostas.

Adicionalmente, observei a utilização recorrente da expressão “cabeça quadrada” por parte das crianças, associada ao uso excessivo da tecnologia, o que sugere uma apropriação das mensagens trabalhadas ao longo da intervenção. Este facto indicou que as crianças demonstraram consciência da importância do equilíbrio na utilização das tecnologias, evidenciando uma compreensão emergente das temáticas abordadas. Globalmente, estes resultados apontam para um impacto positivo da intervenção, tanto ao nível do envolvimento das crianças como da interiorização das aprendizagens promovidas.

6.5| Reflexão Crítica sobre a Prática Pedagógica II

A presente reflexão incide sobre o desenvolvimento da PP II, realizada em contexto de 1.º CEB, tendo sido orientada não apenas pelas indicações da Professora Cooperante, mas também sustentada pelos documentos estruturantes do currículo, designadamente as AE, o PASEO e o PEE. Estes referenciais constituíram a base para a construção de uma planificação organizada, coerente e articulada com os objetivos curriculares, garantindo intencionalidade pedagógica e alinhamento com as exigências deste nível de ensino.

No que concerne às expectativas iniciais, o ingresso nesta prática foi marcado por sentimentos ambivalentes, combinando receio e curiosidade. A transição de um contexto de Educação Pré-Escolar para o 1.º CEB implicou um reajustamento significativo, sobretudo no que diz respeito às exigências curriculares, à estruturação das aprendizagens e às características do grupo etário. Assim, a insegurança relativamente ao cumprimento

dos objetivos curriculares e à adequação das estratégias pedagógicas a um grupo com idades, competências e perfis comportamentais distintos revelou-se, inicialmente, desafiante.

Acresce que, sendo o 1.º CEB uma área pela qual nutro particular interesse, a expectativa de que a experiência correspondesse a esse gosto intensificou o nervosismo inicial. Contudo, o conhecimento do meu perfil pessoal e o percurso formativo anterior permitiram que a motivação se sobrepusesse aos receios, conduzindo-me a uma postura atenta, empenhada e reflexiva.

Antes da implementação direta das atividades pedagógicas, foram realizadas aulas de observação, as quais, embora relevantes, considero que poderiam ter sido mais consistentes e aprofundadas. Com efeito, quando iniciei a intervenção pedagógica, senti ainda necessidade de recorrer aos alunos para compreender determinadas rotinas estabelecidas pela professora cooperante, nomeadamente no que respeita à identificação e correção de exercícios no quadro.

Tal circunstância evidenciou que a quantidade e a profundidade das aulas observadas não permitiram uma familiarização plena com todas as dinâmicas do grupo, o que originou algumas dificuldades na fase inicial da prática. Ainda assim, essas dificuldades foram progressivamente ultrapassadas, contando, inclusive, com a colaboração dos próprios alunos, que se revelaram acolhedores e prestáveis.

Relativamente aos princípios orientadores da minha intervenção, mantive como eixo central a promoção da motivação intrínseca dos alunos, à semelhança do que já havia defendido na PP I. Neste sentido, procurei fomentar o desejo de aprender de forma espontânea, contrariando a tendência, por vezes presente no quotidiano letivo, de aprendizagens percecionadas como impostas ou excessivamente mecanizadas.

Assim, privilegiei a implementação de dinâmicas diferenciadas, alinhadas com os interesses e curiosidades do grupo, assegurando, simultaneamente, o cumprimento dos objetivos curriculares e o respeito pelas metodologias da professora cooperante. Desta forma, procurei integrar novas abordagens pedagógicas sem desarticular a rotina habitual da turma, promovendo momentos inovadores, mas contextualizados, através da utilização de recursos diversificados, como a aplicação *Mathigon*, apresentações em *PowerPoint* e outras ferramentas que contribuíram para tornar as aulas mais dinâmicas e participativas.

Neste contexto, questioneimei-me frequentemente sobre o que poderá ser considerado um recurso inovador e se a inovação estaria necessariamente associada à tecnologia. As reflexões desenvolvidas em contexto de seminário permitiram-me compreender que os

recursos inovadores não se restringem às ferramentas tecnológicas, podendo igualmente incluir materiais manipuláveis, recursos recicláveis e outras estratégias pedagógicas que favoreçam o envolvimento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem (Rocha & Damasceno, 2024).

Paralelamente, a observação das relações estabelecidas entre o corpo docente revelou-se particularmente enriquecedora. As docentes dos mesmos anos evidenciavam uma dinâmica colaborativa consistente, caracterizada pela partilha de materiais e pela cooperação na abordagem dos conteúdos. Esta cultura de trabalho colaborativo demonstrou ser benéfica não apenas para os profissionais, mas também para os alunos, que beneficiavam da diversidade de estratégias resultante dessa partilha.

Acresce que me senti igualmente acolhida pelos restantes profissionais da instituição, cujo apoio contribuiu para uma compreensão mais ampla das dinâmicas comportamentais e emocionais do grupo, nomeadamente nos momentos de intervalo.

No que diz respeito à planificação e adaptação ao 1.º CEB, reconheço que, numa fase inicial, senti algumas dificuldades em responder às exigências específicas deste nível de ensino. Todavia, com o apoio construtivo da professora orientadora e da professora cooperante, observei uma evolução progressiva na adequação e estruturação das planificações. Ao longo do estágio, procurei garantir que os alunos se mantivessem “ativamente envolvidos em atividades produtivas” (Universidade da Madeira, 2024/2025, p. 3), recorrendo a estratégias motivadoras e a materiais desenvolvidos em diferentes unidades curriculares do curso, o que reforçou a articulação entre a formação académica e a prática profissional.

Considero que a utilização destes recursos produziu resultados positivos, evidenciados pelo envolvimento demonstrado pelos alunos e pela forma como alguns deles passaram a reproduzir espontaneamente determinadas estratégias e materiais explorados em contexto de sala de aula. Esta situação permitiu reconhecer o impacto que experiências pedagógicas significativas podem ter na participação e motivação dos alunos.

Ainda assim, identifiquei como fragilidade inicial a tendência para me afastar da metodologia predominante no grupo, fortemente centrada na utilização do manual escolar. Neste contexto e incentivada pela orientadora científica, desafiei-me a abordar os conteúdos presentes no manual e nas matrizes curriculares através de estratégias lúdicas e interdisciplinares, promovendo uma articulação mais significativa entre as diferentes áreas do saber. Este processo revelou-se exigente e contínuo, mas considero que, na fase

final do estágio, consegui alcançar um equilíbrio mais consistente entre a inovação pedagógica e o respeito pelas rotinas estabelecidas.

Adicionalmente, a integração da componente de TIC constituiu um desafio relevante, sobretudo devido à reduzida abordagem desta dimensão ao longo da formação inicial. Assim, foi necessária uma construção mais autónoma de conhecimentos nesta área, sendo a orientação da professora cooperante fundamental para a sua implementação. Esta experiência evidenciou, de forma clara, a importância da formação contínua e da atualização permanente do docente face às múltiplas exigências do currículo do 1.º CEB.

No decurso da prática, deparei-me igualmente com a necessidade de reajustar estratégias face a comportamentos e ritmos de trabalho que não haviam sido totalmente antecipados. Um exemplo significativo prendeu-se com o ritmo de trabalho de alguns alunos e com a sua dependência da orientação docente em determinadas tarefas. Perante este cenário, procurei implementar estratégias de aprendizagem cooperativa, sustentadas por Niza (1998), que defende que o trabalho de pares constitui uma das melhores estruturas sociais para promover uma aprendizagem significativa, centrada num objetivo comum entre os alunos. Complementarmente, Pereira e Sanches (2013) salientam que a aprendizagem cooperativa contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia. Desta forma, ao promover o trabalho em pares e em pequenos grupos, procurei fomentar uma orientação indireta, apoiada na entreajuda, contribuindo para o desenvolvimento progressivo da autonomia dos alunos.

Importa ainda referir que, tendo em consideração a presença de alunos abrangidos por medidas seletivas, foi necessário planificar cuidadosamente a constituição dos grupos de trabalho, assegurando uma distribuição equilibrada que promovesse a equidade e a diferenciação pedagógica. Embora tal estratégia pudesse ser interpretada como individualizadora, Pereira e Sanches (2013) sustentam que a integração destes alunos em determinados grupos não configura uma diferenciação com o intuito de individualizar, mas sim de adequar o contexto de aprendizagem, proporcionando oportunidades de desenvolvimento bem-sucedido.

Por outro lado, na tentativa de reforçar a motivação intrínseca, procurei diversificar os contextos de aprendizagem, promovendo experiências que se afastassem da rotina tradicional da sala de aula, nomeadamente através da realização de atividades em espaços exteriores. Neste âmbito, Castilho (2020) refere que as práticas pedagógicas desenvolvidas nestes contextos promovem o desenvolvimento integral da criança,

favorecendo a autonomia, a exploração ativa e o envolvimento significativo nas aprendizagens, o que reforçou a pertinência destas iniciativas.

Apesar dos progressos alcançados, a gestão do tempo revelou-se um dos maiores desafios ao longo do estágio. Frequentemente, as planificações contemplavam um número de atividades superior ao exequível no tempo disponível, o que exigiu uma revisão constante da minha prática e a necessidade de ajustar as expectativas à realidade concreta do grupo. Este aspeto tornou-se, assim, um foco claro de desenvolvimento profissional.

Por fim, a experiência proporcionou uma reflexão aprofundada sobre a avaliação sumativa, temática que considero particularmente relevante no contexto educativo. A observação da aplicação de fichas de avaliação permitiu-me analisar uma metodologia baseada na leitura e explicação sequencial das questões por parte da professora cooperante, proporcionando um acompanhamento mais próximo dos alunos.

Na minha perspetiva, esta metodologia revelou-se ajustada às necessidades e características do grupo naquele momento específico, permitindo uma avaliação mais acessível aos alunos. Esta experiência levou-me a refletir sobre a relação entre a avaliação formativa e a avaliação sumativa. Embora reconheça as potencialidades da avaliação formativa, constatei que, mesmo em contexto de avaliação sumativa, é possível adotar estratégias de acompanhamento que permitam compreender melhor o raciocínio dos alunos e apoiar o seu desempenho. Esta dinâmica evidenciou que uma avaliação de natureza mais formal não exclui uma abordagem próxima e centrada no aluno.

Capítulo 7| Intervenção na Prática Pedagógica III em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Há vários elementos constitutivos, como, por exemplo, a compreensão acerca da organização do ensino na escola, do ato de planejar os conteúdos, do processo de aprendizagem e de avaliar. (...) A prática docente advém das experiências, assim como da compreensão e da percepção que o docente efetua da realidade. Diante dessa perspectiva, a ação do professor não depende especificamente dele, mas, sim, dos valores e dos interesses sociais onde a escola está inserida. (Filha, p. 29, 2015)

O seguinte capítulo reflete a minha PP III, desenvolvida no 1.º CEB, com uma turma heterogénea de 3.º Ano, composta por 19 alunos. Esta decorreu de 1 de outubro a 10 de dezembro de 2025, com 15 horas de observação participante e 132 horas de intervenção pedagógica, distribuídas por 5 horas diárias, de segunda-feira a quarta-feira, entre as 09h00m e as 15h00m.

Este capítulo apresenta a contextualização do ambiente educativo onde decorreu a PP III, nomeadamente a caracterização da turma, do espaço e do tempo pedagógico, as estratégias de intervenção, os momentos de aprendizagem, o projeto com a comunidade educativa e, como conclusão do capítulo, a reflexão crítica sobre a PP III.

7.1| Contextualização do Ambiente Educativo

Segundo Zabalza (1998), “el ambiente habla, nos transmite sensaciones, nos evoca recuerdos, nos da seguridad o nos inquieta, pero nunca nos deja indiferentes” (p. 239), ou seja, o ambiente transmite sensações, evoca memórias, proporciona segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes.

Tendo em consideração o exposto anteriormente, verificou-se a possibilidade de dar continuidade ao trabalho iniciado na PP II durante a PP III, promovendo, assim, a reativação de experiências previamente vivenciadas e a evocação de memórias associadas. Posto isto, o ambiente educativo manteve-se o mesmo, voltando a englobar

as características mencionadas no capítulo anterior, sendo objeto de diferenciação o Projeto Educativo de Escola e a caracterização da turma, uma vez que esta transitou do 2.º para o 3.º Ano.

7.1.1| Projeto Educativo de Escola

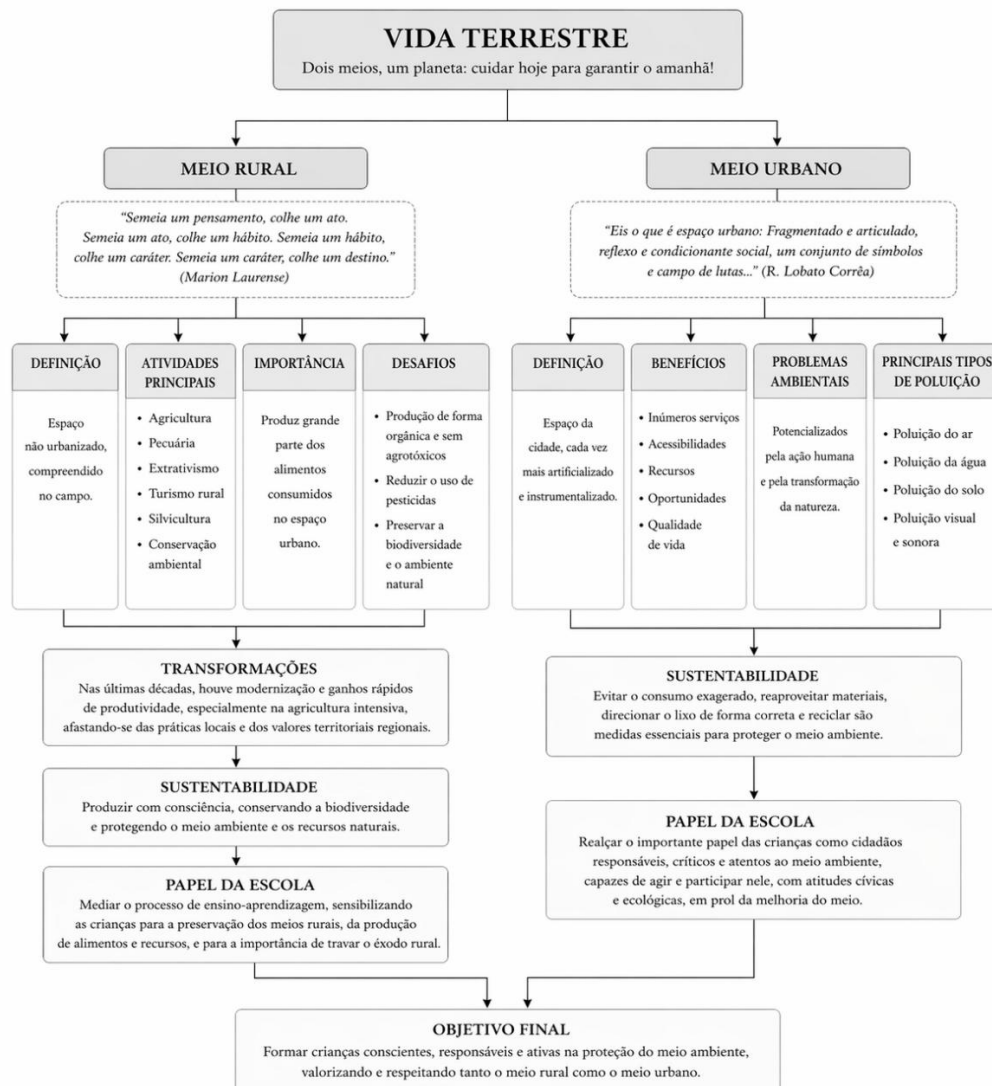
O respetivo ano letivo inseriu-se no subtema do PEE mencionado anteriormente no capítulo 6 (PEE, 2022-2026), designadamente à proteção do meio terrestre, estabelecendo uma continuidade com o subtema do ano letivo anterior, dedicado à proteção da vida marinha. Neste sentido, os objetivos definidos pela instituição, alinhados com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), centravam-se em:

- Aprender a proteger, restaurar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres;
- Compreender a gestão sustentável das florestas, bem como formas de travar a desflorestação e restaurar florestas degradadas;
- Integrar valores associados aos ecossistemas e à biodiversidade, compreendendo os seus benefícios para o desenvolvimento sustentável.

Tendo estas metas em consideração, as atividades desenvolvidas procuraram promover a consciencialização para a preservação dos ecossistemas terrestres, os quais constituem não só o nosso habitat, mas também uma importante fonte de recursos para a sobrevivência humana. Posto isto, a entidade educativa definiu a abordagem e sensibilização para dois contextos específicos, nomeadamente o meio rural e o meio urbano, promovendo a reflexão sobre as características de cada um e sobre os comportamentos responsáveis a adotar em ambos os contextos (Figura 71).

Figura 71

Representação esquemática do tema anual do PEE



Nota. Adaptado do PEE da Instituição.

Novamente, e não menos importante, as atividades em que a integração do PEE se revelou mais evidente foram as atividades interturmas e as celebrações promovidas pela instituição. Com base nas observações realizadas durante a PP II, procurei promover mais momentos orientados para os objetivos definidos no tema anual do PEE, de modo a aproximar esta temática dos alunos e a favorecer a sua compreensão.

Deste modo, considero ter correspondido ao disposto na alínea a) do artigo 53.º do Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Região Autónoma da Madeira, aprovado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31

de janeiro, no que respeita ao envolvimento dos encarregados de educação nos assuntos contemplados pelo PEE. Neste sentido, promovi atividades e momentos de diálogo sobre os diferentes contextos abordados, criando oportunidades de reflexão e partilha sobre ações que contribuem para a proteção da vida terrestre.

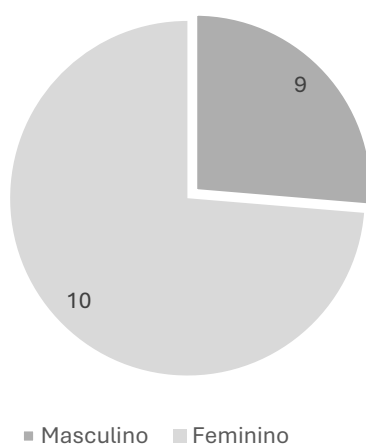
7.1.2|Caracterização da Turma do 3.º Ano

O grupo do 3.º Ano é constituído por dezanove crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico, revelando uma complexa interseção de perfis, necessidades e dinâmicas.

A turma apresenta um equilíbrio de género, integrando dez crianças do género feminino e nove do género masculino (Figura 72). Não obstante esta distribuição equilibrada, o grupo é marcado por uma significativa heterogeneidade de necessidades e perfis, fator que exige a mobilização constante de práticas de diferenciação pedagógica, em consonância com os princípios de uma educação inclusiva.

Figura 72

Percentagem de alunos de género masculino e de género feminino do 3.º Ano



A inclusão é materializada pela presença de duas crianças formalmente identificadas com Medidas Seletivas e um caso que requer atenção particular. Uma aluna

beneficia de medidas seletivas, devido a dificuldades que requerem acompanhamento individualizado, encontrando-se ainda em processo de diagnóstico formal. A intervenção precoce e as “adaptações curriculares não significativas” (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018, p. 2910-2020) são aqui essenciais, seguindo o princípio da intervenção multinível. A segunda aluna manifesta perturbações na fala e na escrita, beneficiando do acompanhamento articulado de uma terapeuta da fala contratada pela instituição, sublinhando a importância da resposta especializada integrada para o desenvolvimento das competências de comunicação e literacia.

Adicionalmente, um aluno diagnosticado com Síndrome de Sotos, embora não esteja formalmente identificado a necessidade de aplicação de medidas adicionais, destaca-se pela necessidade de suporte no domínio da interpretação de instruções e na realização autónoma de tarefas. A sua compreensão é exequível mediante o apoio estruturado, o que justifica a aplicação de medidas universais de diferenciação em toda a turma, como a clareza, a sequencialização e o apoio visual nas orientações.

No plano cultural e linguístico, a maioria das crianças é de nacionalidade portuguesa. A diversidade é expressa pela presença de um aluno de nacionalidade espanhola, que beneficia do regime de Português como Língua Não Materna (PLNM). Este aluno revela dificuldades específicas na escrita, nomeadamente na identificação sonora e na reprodução de grafemas através da audição (correspondência fonema-grafema). Este desafio na consciência fonológica aponta para a necessidade de intervenções específicas de apoio linguístico e a implementação de estratégias didáticas multissensoriais que facilitem a aquisição do código linguístico do Português.

No que concerne à dinâmica global do grupo, este revela-se muito participativo e interessado por atividades lúdicas e com indícios de descoberta. Esta predisposição ao método ativo e exploratório sugere a eficácia de estratégias que integrem a ludicidade e a resolução de problemas como motores da aprendizagem e motivação intrínseca. A cooperação constitui um ponto forte, uma vez que a turma realiza trabalho cooperativo de forma muito positiva, mesmo na presença de casos que tenham dificuldades de autorregulação emocional.

Contudo, uma fragilidade pedagógica crucial reside na carência de autonomia no trabalho individual. As crianças manifestam-se habituadas a formatos de trabalho conjunto ou a uma dependência excessiva do acompanhamento direto do professor, demonstrando dificuldade em realizar e responder a questões de forma autónoma. Sendo que esta fragilidade reside já deste a prática anterior, é possível admitir que foi analisada

uma melhoria, a qual foi perceptível a através da implementação forçada de estratégias que promovessem esta capacidade na turma.

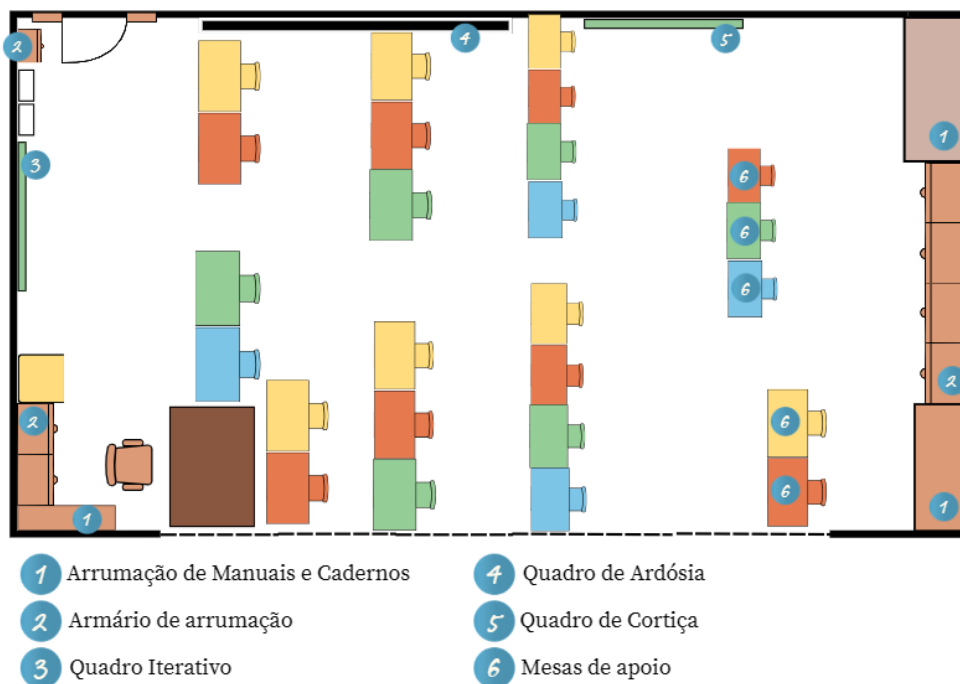
7.1.3| Caracterização do Espaço Pedagógico do 3.º Ano

Ao nível do espaço pedagógico, e considerando que a instituição privilegia a continuidade das salas entre os diferentes anos de escolaridade, a turma permaneceu no mesmo espaço e, conseqüentemente, continuou a usufruir dos recursos referidos no capítulo anterior.

No entanto, devido à alteração da composição do grupo, mais concretamente à saída de um aluno relativamente à PP II, procedeu-se à reorganização das mesas e dos lugares dos alunos, representada na Figura 73, mantendo-se esta disposição ao longo da PP III.

Figura 73

Organização do espaço pedagógico



Nota. Elaborado pela própria na aplicação Canva.

Com isto, é possível verificar que os alunos tiveram a oportunidade de manter a familiaridade com o espaço, o que se revelou positivo. Neste sentido, este espaço

conhecido pelos alunos enquadra-se no conceito de *Place Attachment* (Korpela, 2012), que refere que a ligação afetiva a lugares familiares promove o bem-estar psicológico e a autorregulação emocional, algo que poderá efetivamente ocorrer nesta turma. No entanto, considero que poderiam ter existido algumas alterações com vista à inovação do espaço, de modo a promover a motivação e o envolvimento dos alunos. Posto isto, procurei desenvolver esse aspeto através da introdução de novos recursos na sala de aula.

No que concerne ao armazenamento dos materiais, estes permaneceram no mesmo local e devidamente organizados, continuando a ser acessíveis aos alunos, o que favoreceu uma maior autonomia na utilização e distribuição dos recursos.

Por fim, no que se refere à organização do espaço, esta manteve-se inalterada, uma vez que os placares presentes na sala continuaram a ser utilizados para a exposição de cartazes informativos relativos aos conteúdos abordados ao longo do período letivo coincidente com a PP III. De facto, a organização do espaço constitui uma responsabilidade central do professor, que deve considerar a composição do grupo e as suas necessidades específicas. Este processo implica a mobilização de competências de reflexão e a adoção de estratégias pedagógicas adequadas, com vista à promoção de um ambiente de aprendizagem mais eficaz e ajustado à turma (Zabalza, 1998). Neste caso, o docente titular da turma optou por manter a organização do espaço ao longo dos períodos letivos correspondentes à PP II e à PP III.

7.1.4| Organização do Tempo Pedagógico do 3.º Ano

O conjunto das atividades desenvolvidas em sala de aula pelo/a professor/a para promover a aprendizagem do/a aluno/a, pode ser classificado como o tempo pedagógico, o tempo prescrito na escola, com divisões que complementam e auxiliam o professor na organização, na realização e no controle do tempo na sua prática educativa. (Soldi & Camargo, 2020, p. 7)

No cumprimento do “tempo total anual por componente de currículo das matrizes curriculares-base com organização semanal” (Decreto-Lei n.º 55/2018, artigo 11.º, p. 2932), o horário foi definido em conselho escolar, visando assegurar uma organização diária estruturada, conforme ilustrado na Figura 74, com o propósito de promover um ambiente harmonioso e favorável ao bem-estar dos alunos da turma.

Figura 74*Organização do tempo pedagógico do 3.º Ano*

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
9h		TIC	Inglês		
10h	Lanche da manhã				
10h30	EMD 11h00 12h00		EMRC 11h30		
12h	Almoço				
13h	PLNM	Inglês			EP
14h			PLMN		EF
15h	Lanche da tarde				
15h45 às 17:30	Estudo (4:30 – 4:45)	EP + MD	Estudo + Ludoteca	Estudo + Biblioteca	MD + Ludoteca
17h30	OTL				

Face ao horário estabelecido e após diálogo com a docente cooperante, tornou-se evidente a necessidade de refletir sobre uma organização mais equilibrada das componentes curriculares, evitando a concentração excessiva de componentes de natureza artística e física num único dia e promovendo uma distribuição mais homogênea ao longo da semana. Adicionalmente, considerou-se pertinente a existência de um dia semanal dedicado exclusivamente à intervenção da professora titular, sem a inclusão de componentes lecionadas por outros docentes, possibilitando a realização de atividades avaliativas ou de caráter contínuo que exigissem maior regularidade.

Relativamente ao tempo pedagógico, e conforme referido no Capítulo 6, os intervalos encontram-se organizados de forma diferenciada em função do ano de escolaridade. Com a transição da turma do 2.º para o 3.º Ano, verificou-se uma alteração nos horários de pausa. O intervalo da manhã passou a decorrer entre as 10h00m e as 10h30m e o período de almoço entre as 12h00m e as 13h00m, em substituição dos horários anteriormente praticados, nomeadamente das 10h30m às 11h00m e das 13h00m às 14h00m, respetivamente.

Esta alteração teve impacto no desempenho dos alunos, uma vez que o período da manhã, sendo mais curto, revelou-se menos produtivo. Por outro lado, o período da tarde, mais extenso e sem interrupções, apresentava potencial para um melhor aproveitamento. Contudo, verificava-se um maior cansaço por parte dos alunos, o que influenciava o seu nível de envolvimento nas atividades. Esta realidade implicou a necessidade de

implementar estratégias pedagógicas diversificadas que promovessem uma maior motivação e participação. Neste sentido, esta situação corrobora a perspectiva de Leclerc e Moll (2012), quando afirmam que “os tempos escolares [...] influenciam a vida escolar a partir de determinações das diferentes arquiteturas temporais da escola” (p. 86).

7.2| Estratégias de Intervenção na Prática Pedagógica III

Embora não tenha sido possível implementar o Projeto de Investigação-Ação no contexto da presente prática pedagógica, a intencionalidade educativa manteve-se como um princípio orientador ao longo de todo o percurso, traduzindo-se na conceção de atividades centradas na abordagem dos conteúdos, progressivamente mais ajustadas às características e necessidades da turma. Neste sentido, previamente ao início da PP III, foram definidos objetivos a concretizar durante o estágio, os quais visavam não apenas o desenvolvimento do meu desempenho profissional, mas também a resposta às fragilidades e necessidades identificadas no grupo.

Importa salientar que o conhecimento aprofundado das características do grupo, aliado à experiência decorrente da PP II, revelou-se determinante para a definição dos objetivos e dos parâmetros que sustentaram as estratégias de intervenção delineadas. Acresce, ainda, a relevância do trabalho colaborativo desenvolvido com a professora cooperante, pautado pela escuta ativa, compreensão mútua e diálogo construtivo, sempre orientado para o superior interesse dos alunos.

Numa fase inicial, tornou-se evidente a necessidade de integrar recursos motivadores que potenciasssem o envolvimento dos alunos, atendendo à resposta positiva demonstrada pelo grupo em atividades de carácter interativo, lúdico e narrativo.

Paralelamente, foi dada continuidade à valorização do trabalho cooperativo, estratégia já privilegiada em práticas anteriores, por se considerar promotora de aprendizagens significativas. A organização de atividades em grupo revelou-se particularmente eficaz no desenvolvimento de competências como a partilha e discussão de ideias, a autonomia e a responsabilidade no processo de aprendizagem.

De igual modo, a promoção da aprendizagem através da brincadeira constituiu uma premissa fundamental da intervenção pedagógica. A integração de jogos com intencionalidade educativa contribuiu para tornar as aprendizagens mais significativas, motivadoras e duradouras, favorecendo o envolvimento ativo dos alunos.

Com o intuito de diversificar as experiências de aprendizagem, foram também introduzidas atividades de carácter experimental, menos frequentes em práticas anteriores. Estas atividades permitiram estimular a curiosidade, o espírito crítico e a capacidade de descoberta, promovendo a exploração e a reflexão como componentes essenciais do processo de aprendizagem.

Adicionalmente, procurei valorizar as áreas artísticas, promovendo a interdisciplinaridade entre diferentes domínios do saber. Esta opção pedagógica assentou na necessidade de atribuir igual relevância às áreas expressivas, frequentemente secundarizadas, reconhecendo o seu contributo para o desenvolvimento da criatividade, da expressão e da comunicação nas suas múltiplas formas: oral, visual e corporal.

Por fim, foi dada especial atenção à diferenciação pedagógica, enquanto estratégia essencial para responder às necessidades específicas dos alunos. A adaptação de recursos, metodologias e tarefas visou garantir um acesso equitativo às aprendizagens, promovendo o sucesso educativo de todos. Esta abordagem concretizou-se através da utilização de materiais manipuláveis, da personalização das explicações e da adequação das atividades ao ritmo e perfil de aprendizagem de cada aluno.

Assim, tendo em vista a implementação das atividades e o cumprimento das orientações curriculares, foram delineadas as seguintes estratégias de intervenção pedagógica, em consonância com a caracterização da turma e com o Projeto Educativo de Escola:

- (a) Utilização de recursos lúdicos e narrativas, com o objetivo de aumentar a motivação, a atenção e o envolvimento dos alunos, promovendo aprendizagens significativas;
- (b) Promoção do trabalho cooperativo, incentivando a ajuda mútua, a comunicação e o desenvolvimento da autonomia;
- (c) Integração de jogos pedagógicos, como forma de diversificar as estratégias de ensino e potenciar o interesse e o prazer pela aprendizagem;
- (d) Implementação de atividades experimentais, estimulando a curiosidade, a exploração, a análise e a reflexão;
- (e) Promoção da interdisciplinaridade entre áreas curriculares, com especial enfoque nas expressões, de modo a desenvolver a criatividade e a comunicação;
- (f) Aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica, assegurando a equidade no acesso às aprendizagens e promovendo o sucesso de todos os alunos.

7.3| Momentos de Aprendizagem no 3.º Ano

O presente segmento destina-se à análise reflexiva dos momentos de aprendizagem desenvolvidos ao longo da PP III, os quais foram objeto de planificação, implementação e posterior reflexão crítica. Neste sentido, apresentam-se os registos relativos à conceção e concretização de diferentes momentos pedagógicos intencionalmente estruturados, com o propósito de responder às orientações curriculares em vigor, bem como aos conteúdos e objetivos definidos semanalmente em articulação com a professora cooperante.

Importa salientar que todos os momentos de aprendizagem foram orientados pelo princípio do superior interesse da criança, procurando promover um ambiente educativo pautado pelo respeito, pela empatia e pela cooperação. A relação pedagógica estabelecida com a turma, iniciada no âmbito da PP II e consolidada ao longo da presente prática, revelou-se um elemento facilitador do processo de ensino e aprendizagem. Tal como afirma Vygotsky (1978), “todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e depois, no nível individual” (p. 41), evidenciando a importância das interações sociais na construção do conhecimento.

Neste enquadramento, a dimensão relacional assumiu um papel determinante, contribuindo para a criação de um clima de confiança e segurança, essencial ao envolvimento ativo dos alunos nas atividades propostas. A relação entre professor e aluno configura-se como um elemento central da ação educativa, ao criar condições favoráveis ao desenvolvimento integral da criança (Estrela, 2002). Neste sentido, torna-se fundamental a promoção de um ambiente educativo que valorize a relação pedagógica e o bem-estar emocional dos alunos.

Paralelamente, os interesses e motivações dos alunos foram considerados elementos estruturantes na conceção das atividades, promovendo uma abordagem centrada no aluno e nas suas experiências. Neste sentido, Almeida e Barrios (2024), ao refletirem sobre as ideias de Gandhi (2009), salientam a importância da construção de um ensino contextualizado, que permita ao educador articular significados e promover aprendizagens seguras e significativas para os alunos.

Neste enquadramento, os momentos pedagógicos desenvolvidos assentaram na integração de uma narrativa lúdica, estruturada em torno da introdução de uma mascote na sala de aula. Este recurso funcionou como elemento agregador das diferentes

atividades, potenciando o envolvimento, a curiosidade e a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem.

Deste modo, as atividades foram concebidas de forma integrada, articulando os conteúdos curriculares com a dimensão lúdica e narrativa, em consonância com as orientações do PEE. Esta abordagem permitiu promover aprendizagens significativas e contextualizadas, bem como o desenvolvimento de competências transversais, tais como a comunicação, a criatividade e o pensamento crítico.

7.3.1| Operação Regresso a Casa: Vamos Ajudar o Margarido!

No âmbito da PP III, foi intencionalmente concebida e implementada uma dinâmica contínua, transversal a todo o período de intervenção, com o objetivo de potenciar a motivação e o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem. Esta opção pedagógica decorreu da perceção de uma diminuição do interesse e da predisposição para aprender, realidade que se procurou contrariar através da criação de um contexto educativo mais estimulante e significativo.

Neste sentido, foi estruturada uma narrativa pedagógica que serviu de fio condutor às atividades desenvolvidas ao longo da prática. Inicialmente, os alunos receberam um “teletransporte”, recurso simbólico que estabelecia a ligação com os conteúdos a abordar semanalmente (Figura 75). A introdução deste elemento foi acompanhada pela exploração de um registo áudio, no qual se explicitava a sua relação com a dinâmica anteriormente desenvolvida, o “mundo da Caixa Mistério”, promovendo, assim, uma continuidade narrativa e um ambiente de fantasia.

Figura 75*Teletransporte*

Posteriormente, foi anunciada a chegada de uma visita surpresa, cuja identidade apenas seria revelada no momento oportuno, com o intuito de reforçar a curiosidade e a expectativa do grupo. No dia previsto, os alunos tiveram contacto com a mascote, representada na Figura 76, que se apresentou e explicitou o motivo da sua visita: conhecer a turma e dar a conhecer o seu mundo. Em articulação com o PEE, esta personagem foi caracterizada de forma a promover a identificação e o envolvimento emocional dos alunos. Um dos primeiros desafios lançados consistiu na atribuição de um nome à mascote, estratégia que favoreceu o sentido de pertença e a ligação afetiva ao projeto. A turma atribuiu-lhe o nome de “Margarido”, sendo, por vezes, designado como “Macaco Margarido”.

Figura 76*Macaco Margarido*

A introdução da mascote foi acompanhada por uma condição comportamental, expressa através de um cartão com a mensagem: “Não me toquem, senão transformo-me numa formiga”. A impossibilidade de lhe tocar, sob pena de esta se transformar temporariamente, constituiu uma estratégia que visou simultaneamente a preservação do recurso e a promoção do cumprimento de regras e da autorregulação comportamental.

Neste contexto, para fundamentar esta opção, recorre-se à perspetiva de Esteves (2010), segundo a qual “é o valor que cada pessoa atribui aos aspetos do mundo que a afetam que integra e modula o que e de que forma seleciona as suas referências pessoais” (p. 18). Assim, o valor atribuído a esta decisão pedagógica revelou-se determinante para promover, nos alunos, a construção da autorregulação, evidenciando simultaneamente a relevância de contextos socialmente regulados para o desenvolvimento.

No desenrolar da narrativa, foi introduzido um problema central: a mascote desejava regressar ao seu mundo, mas o teletransporte encontrava-se inoperacional. A resolução desta situação constituiu o motor das aprendizagens, sendo promovida uma investigação conjunta com os alunos. Através da exploração de um “manual do teletransporte”, os alunos concluíram que o dispositivo não funcionava devido à falta de energia, sendo posteriormente descoberto que a sua “bateria” apenas poderia ser carregada através das aprendizagens realizadas.

Deste modo, cada novo conteúdo abordado e consolidado através das atividades diversificadas propostas pela docente e pela própria mascote contribuía simbolicamente

para o carregamento da bateria, atribuindo significado às aprendizagens e reforçando o seu propósito.

Com o intuito de enriquecer a narrativa e facilitar a introdução de novos conteúdos, foi ainda integrada uma “Árvore Mágica” (Figura 77), associada ao universo da mascote, cujos “frutos” (balões) continham desafios e propostas de aprendizagem. Para além disso, foram promovidas outras interações narrativas, como a visita de personagens adicionais, nomeadamente o “Urso Pai Natal do Mundo Mágico”, bem como o regresso da “Caixa Mistério”, reforçando a coerência e a continuidade do enredo.

Figura 77

Árvore Mágica



Através desta abordagem, foi possível implementar um conjunto diversificado de atividades pedagógicas, alinhadas com os objetivos estratégicos definidos, sendo a narrativa um elemento transversal a toda a intervenção. As atividades não exploradas nesta secção encontram-se devidamente descritas nas planificações e analisadas nos diários de bordo (Apêndices 2 e 3, Pasta D do CD-ROM), de acordo com as datas correspondentes aos momentos apresentados seguidamente.

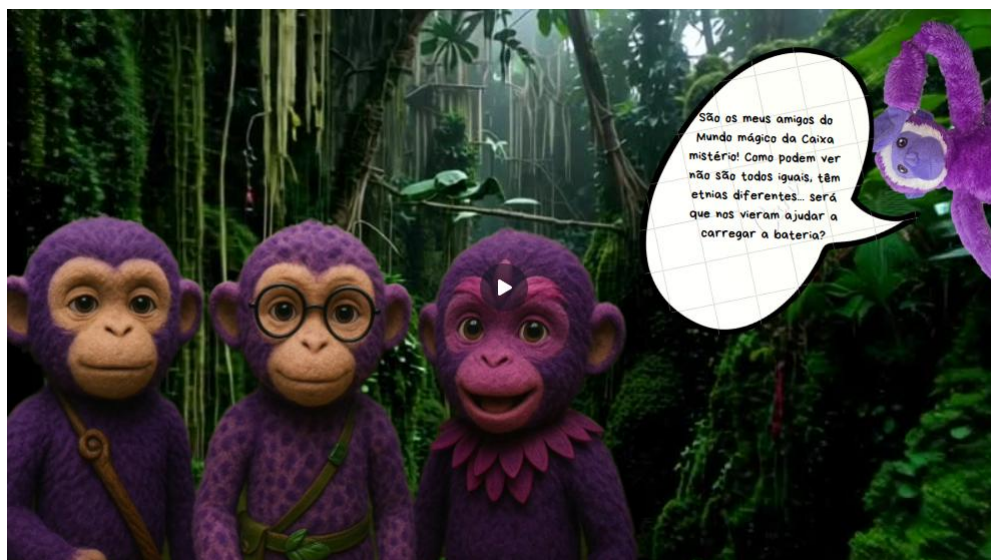
7.3.1.1| Ligação em Série: A Energia da Amizade que Carrega Baterias

O momento de aprendizagem seguinte incidiu na quinta semana da PP III, mais concretamente nos dias 27 e 28 de outubro, centrando-se na visita dos “amigos do Macaco Margarido”. Esta sequência didática foi delineada com o objetivo de abordar três conteúdos específicos, conforme apresentado na planificação, sendo que cada amigo da mascote representava um desses conteúdos, promovendo simbolicamente o “carregamento da bateria” das aprendizagens por parte dos alunos.

A introdução desta dinâmica ocorreu através de objetos previamente construídos por um aluno para a sala de aula, os quais voltaram a assumir um papel ativo na narrativa, evidenciando o significado que estas estratégias adquiriram para o grupo. Os amigos do Margarido apresentaram-se através de um vídeo, no qual informavam que acompanhariam a turma ao longo da semana, com o intuito de ajudar o seu amigo a regressar a casa, como se pode observar na Figura 78.

Figura 78

Slide de apresentação do dia 27 de outubro



Desde o início, promoveu-se um momento de exploração e reflexão sobre a apresentação, destacando-se a referência às diferentes etnias dos amigos, conteúdo considerado relevante para consolidação. A partir desta introdução, a temática foi

explorada com o objetivo de permitir aos alunos “carregar a bateria” com esta aprendizagem, tal como evidenciado no registo do Diário de Bordo (Tabela 35).

Tabela 35

Diário de Bordo, I. Vieira, Segunda-feira, 27 de outubro de 2025

A reação dos alunos foi imediata e reveladora: argumentaram que era necessário "praticar e descobrir mais" para carregar a bateria do conhecimento (o teletransporte). Esta resposta demonstrou a sua consciência sobre a natureza processual da aquisição do saber e a necessidade de consolidação prática, constituindo um forte indicador do seu desenvolvimento metacognitivo..

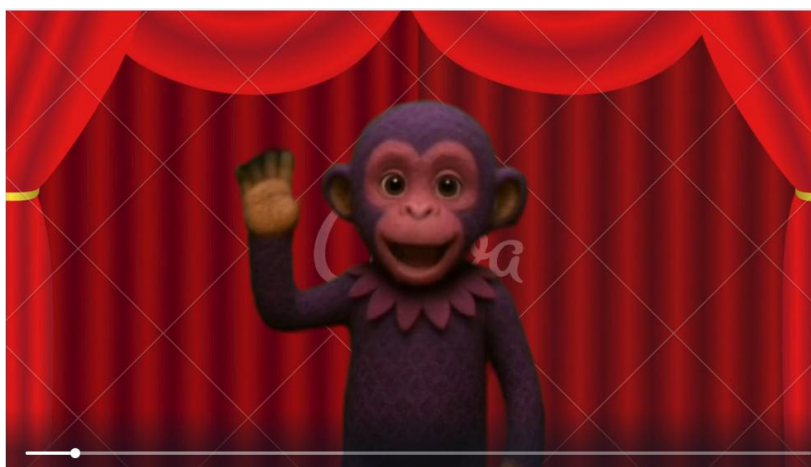
DB PPIII, 27 de outubro de 2025, 5ª semana de intervenção

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 3 da Pasta D do CD-ROM.

Com base na apresentação, foram fornecidas as orientações para a exploração dos conceitos, tendo sido realizados exercícios em conjunto. Numa fase posterior do dia, os alunos tiveram oportunidade de conhecer melhor um dos amigos, o Dramonkey, cuja identidade se encontrava associada ao teatro e ao texto dramático, estabelecendo, assim, a ligação aos conteúdos a abordar (Figura 79).

Figura 79

Slide de apresentação do dia 27 de outubro



Neste contexto, foi proposto aos alunos que aprofundassem os seus conhecimentos sobre esta temática, uma vez que se verificou, conforme o registo no Diário de Bordo (Tabela 36), que apresentavam conhecimentos limitados sobre o assunto.

Tabela 36

Diário de Bordo, I. Vieira, Segunda-feira, 27 de outubro de 2025

A aula teve como ponto de partida a exploração do tema “Teatro”, utilizando o recurso motivador do ‘Margarido’ para apresentar os seus amigos através de um vídeo, uma estratégia que visa aumentar o envolvimento e a curiosidade do grupo. O vídeo gerou fascínio, particularmente na forma de diálogo e nas especificidades cénicas. Contudo, evidenciou-se alguma dificuldade inicial por parte dos alunos na identificação e conceptualização dos elementos intrínsecos à linguagem teatral.

DB PPIII. 27 de outubro de 2025. 5ª semana de intervenção

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 3 da Pasta D do CD-ROM.

Por sugestão do amigo do Margarido, procedeu-se à exploração do teatro e do texto dramático. Inicialmente, foi aplicada a Técnica de Avaliação Formativa (TAF) “Bilhetes à Entrada” (Lopes & Silva, 2012), com o objetivo de identificar os conhecimentos prévios dos alunos e, posteriormente, avaliar as aprendizagens adquiridas. Seguidamente, foram exploradas as páginas do manual relacionadas com o vocabulário específico desta tipologia textual.

De forma a enriquecer a aprendizagem, foi proposta uma visita virtual a um teatro, através de uma aula digital orientada pelos próprios alunos, promovendo a sua participação ativa. Posteriormente, foi visualizada uma peça de teatro previamente selecionada, tendo sido realizadas pausas estratégicas para verificar a compreensão dos conteúdos, conforme ilustrado na Figura 80.

Figura 80*Slide de apresentação do dia 27 de outubro*

No dia seguinte, os alunos foram desafiados a encontrar os restantes amigos do Margarido, que se encontravam escondidos pela sala. Esta estratégia constituiu uma forma diferenciada de iniciar a aula, promovendo um ambiente mais dinâmico e motivador, evidenciando a aplicação da estratégia (c).

Após a descoberta, iniciou-se a apresentação do Mestre Redondo, se centrava na linguagem matemática, mais concretamente no arredondamento. Para consolidar este conteúdo, os alunos recorreram ao manual, onde exploraram a explicação e realizaram exercícios em conjunto, promovendo a participação ativa no quadro.

De forma a responder às necessidades dos alunos e aplicar o objetivo estratégico (f), foi construído um recurso de apoio adicional, destinado a facilitar a compreensão dos processos de arredondamento, particularmente para os alunos com maiores dificuldades. Com este suporte, verificou-se que a maioria dos alunos conseguiu realizar os exercícios com sucesso e demonstrou motivação para prosseguir a atividade.

Posteriormente, foi apresentado o último amigo, o macaco Calculus, cuja abordagem incidia sobre estratégias de cálculo, nomeadamente através da utilização de plasticina para representar algoritmos. Após a demonstração do método, os alunos tiveram oportunidade de o explorar e, simultaneamente, de partilhar as suas próprias estratégias de cálculo, promovendo a aplicação da estratégia (a), centrada na participação ativa e na valorização dos seus conhecimentos.

Apesar do elevado envolvimento, verificou-se que alguns alunos manifestaram dificuldades na aplicação de diferentes estratégias de cálculo, referindo que nem sempre as consideravam facilitadoras. Este momento conduziu a uma reflexão coletiva, na qual

se destacou a importância de conhecer diversas estratégias, permitindo a escolha da mais adequada em função das necessidades individuais.

Para avaliar as aprendizagens, foi aplicada a TAF dos “Cantos”, que permitiu identificar uma maior facilidade nos conteúdos de arredondamento, quando comparados com as estratégias de cálculo mental.

No último dia da sequência, os amigos do Margarido participaram numa atividade interdisciplinar previamente iniciada, relacionada com a translineação. Neste momento, os alunos apresentaram os seus trabalhos, que foram posteriormente afixados num cartaz onde os amigos da mascote também se encontravam representados. Após a consolidação do conteúdo, foi aplicada a TAF “Caça ao Intruso”, que consistia na identificação de erros de translineação, tendo sido realizada com sucesso pelo grupo.

Importa destacar que, ao longo de toda a sequência, os alunos foram “carregando a bateria” com diferentes aprendizagens, nomeadamente “Identities” e “Texto Dramático” (Figura 81), “Cálculo Mental” e “Arredondamentos” (Figura 82), e “Translineação” (Figura 83).

Figura 81

Carregamento da bateria no dia 27 de outubro

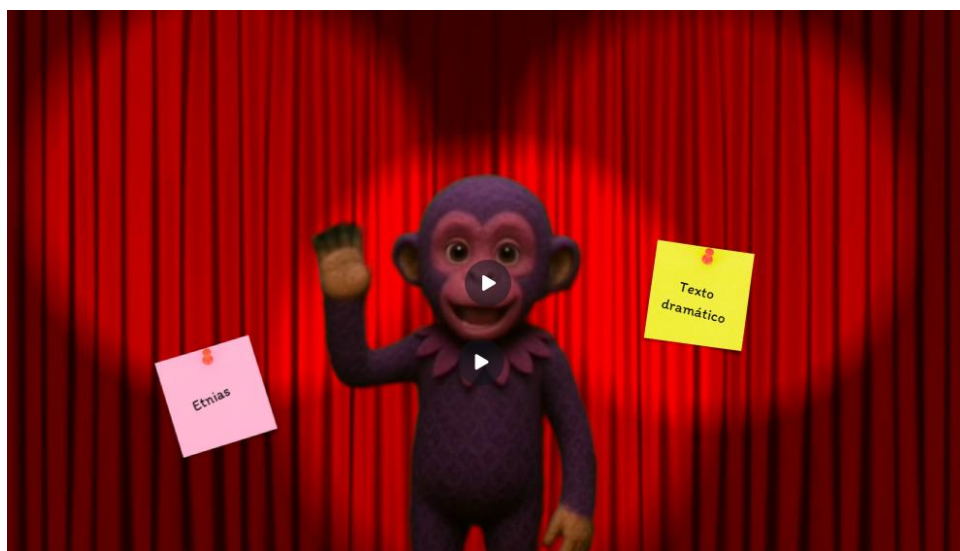


Figura 82

Carregamento da bateria no dia 28 de outubro

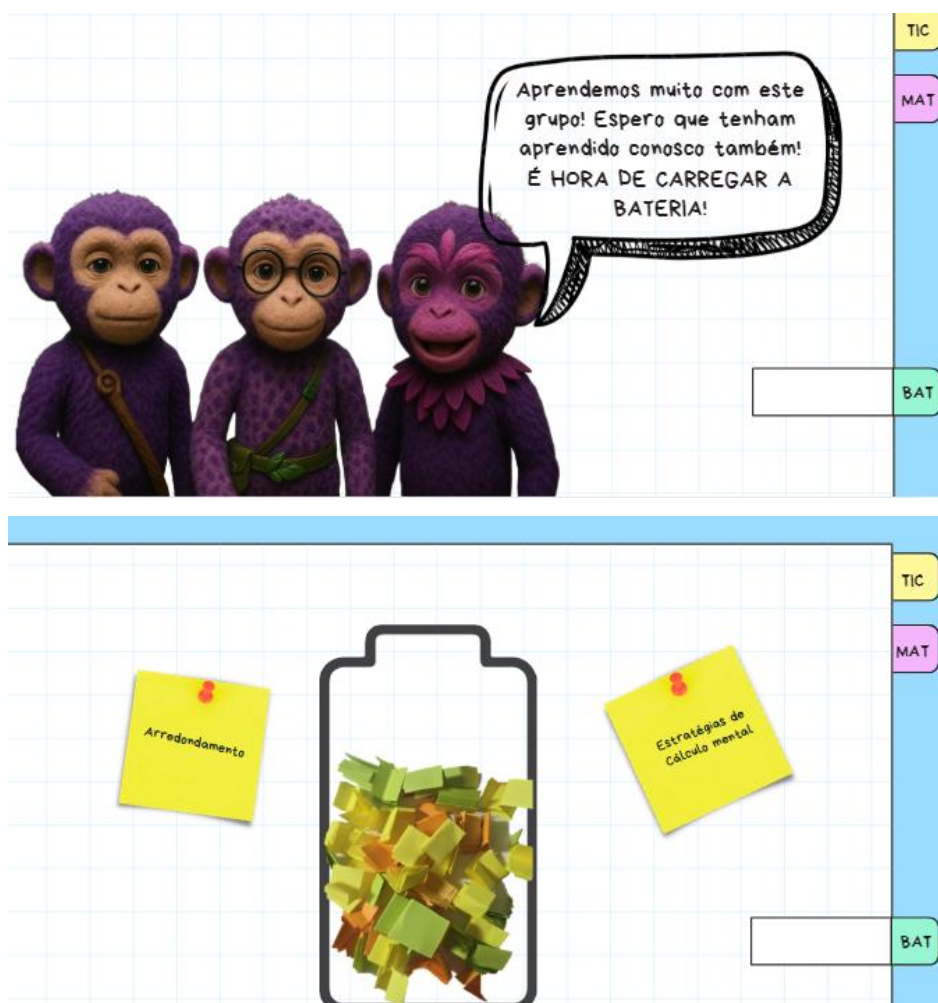
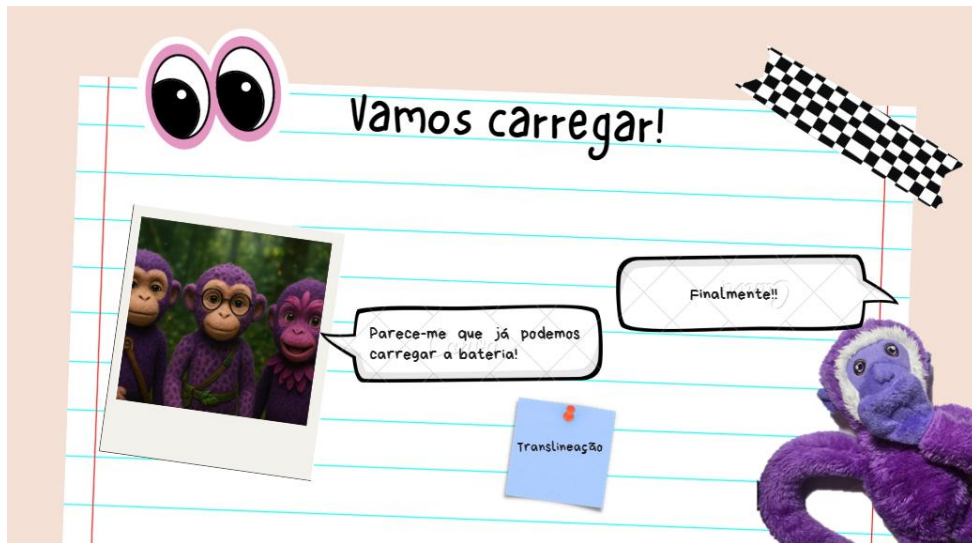


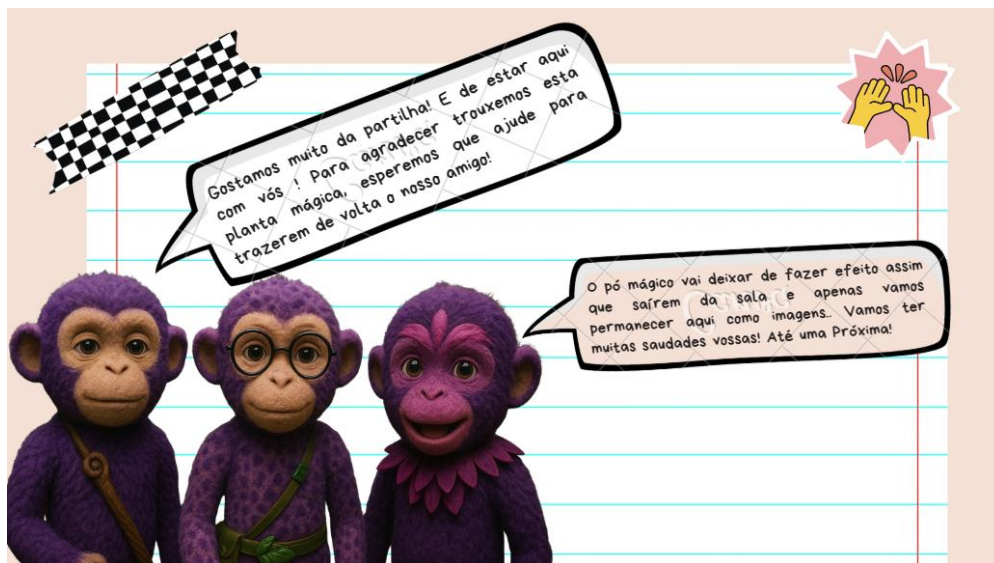
Figura 83

Carregamento da bateria no dia 29 de outubro



A sequência culminou com um momento de agradecimento por parte dos amigos do Margarido, através de uma apresentação (Figura 84), bem como com a oferta simbólica de uma planta do seu “mundo”. Este elemento revelou-se significativo, uma vez que, nas semanas seguintes, evoluiu para uma árvore presente na sala, da qual surgiam balões com novos conteúdos a explorar, dando continuidade à narrativa e ao processo de aprendizagem.

Em consonância, Ugalde e Roweder (2020) referem que “o objetivo da sequência didática é o aprimoramento da atividade pedagógica de modo a contribuir para uma aprendizagem significativa na formação dos discentes” (p. 10), aspeto que se procurou promover através da implementação desta sequência pedagógica.

Figura 84*Carregamento da bateria no dia 29 de outubro*

7.3.1.2| O GPS da Solidariedade: São Martinho

O momento de aprendizagem selecionado centrou-se na temática da celebração do Dia de São Martinho, tendo sido desenvolvido na sétima semana de intervenção, mais concretamente no dia 10 de novembro, véspera da data comemorativa. Apesar do enfoque temático nesta efeméride, a atividade teve como principal objetivo a implementação da estratégia (a), através da narrativa do Margarido, articulada com a estratégia (c), de modo a estabelecer uma ponte para a introdução de um conteúdo matemático, promovendo, assim, a interdisciplinaridade preconizada na estratégia (e), em conformidade com as aprendizagens previstas na planificação da data indicada.

A dinâmica foi iniciada com a observação da presença de balões na Árvore Mágica, elemento já familiar ao grupo, que suscitou de imediato a curiosidade e a formulação de hipóteses por parte dos alunos relativamente ao seu conteúdo. Para a descoberta da aprendizagem do dia, foi selecionada a aluna aniversariante para rebentar o balão, promovendo um momento significativo e motivador.

Seguidamente, procedeu-se à análise das imagens reveladas, sendo promovido um momento de reflexão orientado pela intervenção do Margarido, através de uma apresentação, conforme ilustrado na Figura 85. Neste momento, a mascote desafiou os alunos a descobrirem a nova aprendizagem através de um jogo, no qual deveriam ordenar

as imagens apresentadas e, posteriormente, identificar a lenda representada, registrando a sua resposta num *post-it* e colocando-o em redor da sequência construída.

Figura 85

Introdução da atividade



Verificou-se que alguns alunos identificaram rapidamente a lenda, enquanto outros revelaram dificuldades, o que reforçou a pertinência da abordagem deste conteúdo. A primeira fase da atividade decorreu de forma bastante positiva, destacando-se o impacto visual e a dinâmica colaborativa, como evidenciado na Figura 86. À medida que os alunos colocavam e liam os seus *post-its*, os restantes conseguiam inferir a resposta correta, promovendo uma aprendizagem entre pares.

Deste modo, é possível verificar, tal como refere Cravo (2014), que “a discussão, a explicação e o confronto das diferentes formas de ver ajudam a criança a compreender melhor as situações com que se confronta” (p. 25), tal como se observou neste momento da atividade.

Figura 86*Atividade de ligação de Lenda de São Martinho e orientação espacial*

A mascote da sala, o Margarido, desempenhou um papel mediador ao revelar a lenda e introduzir a visualização de um vídeo, que funcionou como estratégia de consolidação e enriquecimento cultural. No entanto, durante a exploração oral subsequente, alguns alunos integraram informações externas ao vídeo, o que evidenciou a diversidade de referências e a importância de o docente possuir um conhecimento aprofundado do conteúdo, de modo a orientar e clarificar as contribuições dos alunos.

Posteriormente ao diálogo com os alunos sobre o vídeo, encontrava-se planificada a realização de registos relacionados com a lenda. Contudo, devido à impossibilidade de impressão dos materiais previstos, esta atividade foi adiada para o dia seguinte.

Numa fase posterior, foi implementada uma atividade de carácter lúdico e experiencial, na qual os alunos recriaram a lenda através de um jogo de orientação espacial, apoiado na estratégia (c). O jogo, designado “O Soldado Martinho e o Pobre”, consistia numa dinâmica em que os alunos tinham de orientar um soldado vendado, representando São Martinho, até ao pobre, que simbolizava o mendigo da lenda. As orientações eram fornecidas, alternadamente, pelos restantes alunos da turma, que procuravam conduzir o soldado evitando as “rasteiras” presentes no percurso. Estas eram assinaladas por *post-its* que representavam a chuva e que, sempre que fossem pisados, obrigavam o soldado a deslocar-se de cócoras até ao mendigo.

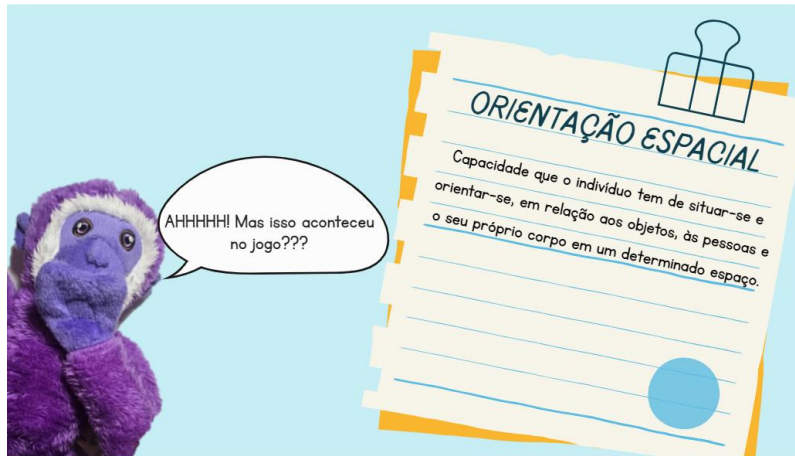
Desta forma, promoveu-se a entreajuda, em consonância com a estratégia (b). O elevado entusiasmo e envolvimento demonstrados pelos alunos confirmaram a eficácia da gamificação enquanto estratégia pedagógica. Durante a atividade, os alunos mobilizaram espontaneamente conhecimentos prévios, como o conceito de “um quarto de volta”, evidenciando aprendizagens consolidadas e significativas.

Figura 87

Atividade de ligação de Lenda de São Martinho e Orientação Espacial

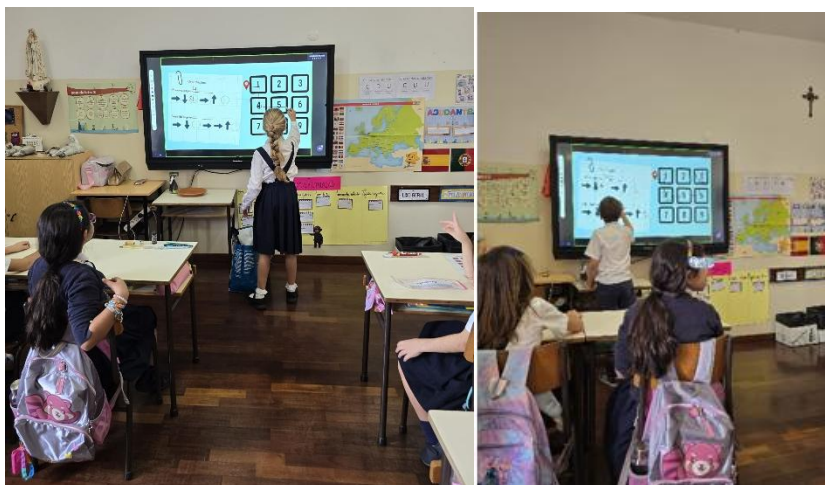


A transição para a formalização do conteúdo foi realizada através da intervenção do Margarido, que estabeleceu a ligação entre o jogo e a nova aprendizagem, revelando o conceito presente no balão da Árvore Mágica: a Orientação Espacial. Este conteúdo foi devidamente explorado e clarificado, garantindo a sua compreensão por parte dos alunos, conforme ilustrado na Figura 88.

Figura 88*Apresentação de conceito “Orientação Espacial”*

A articulação entre a experiência lúdica e o conceito teórico foi rapidamente estabelecida pelos alunos, o que demonstra uma construção do conhecimento sustentada na experiência. As atividades subsequentes foram sugeridas pelo Margarido, com o objetivo habitual de consolidar o conteúdo e contribuir para o “carregamento da bateria”.

Posto isto, essas atividades seriam realizadas com recurso ao manual, permitindo consolidar o conteúdo abordado. Contudo, em vez de serem imediatamente indicadas, foi lançado um desafio baseado na gamificação e na orientação espacial, através do qual os alunos deveriam adivinhar as páginas a realizar. Esta dinâmica permitiu a participação oral dos alunos e a sua deslocação ao quadro, conforme ilustrado na Figura 88.

Figura 89*Descoberta das outras páginas do manual por orientação espacial*

Os exercícios foram realizados em conjunto, com participação ativa dos alunos, tanto oralmente como no quadro. No entanto, ao longo desta fase, foi possível identificar uma discrepância entre a facilidade demonstrada nas respostas orais e a morosidade na transcrição escrita. Este aspeto constituiu um constrangimento na gestão do tempo, impedindo a conclusão de algumas tarefas previstas, nomeadamente o registo final da lenda, que teve de ser adiado.

Adicionalmente, a facilidade com que os alunos resolveram os desafios propostos evidenciou a necessidade de reajustar o nível de dificuldade das atividades, de modo a promover um maior desafio cognitivo e um aprofundamento das aprendizagens.

Em síntese, este momento de aprendizagem destacou-se pela forte componente motivacional, pela articulação entre diferentes áreas do saber e pela implementação de estratégias diversificadas e significativas, nomeadamente as estratégias (a), (c) e (e). A utilização de elementos lúdicos, como os balões e a mascote, bem como a articulação entre a experiência prática e a conceptualização teórica, revelou-se eficaz na promoção de aprendizagens significativas. Contudo, evidenciou igualmente a importância da gestão do tempo, da adequação do nível de dificuldade das tarefas e do reforço das competências de expressão escrita, aspetos a considerar em futuras intervenções pedagógicas.

7.3.1.3| O Último Salto Quântico: O Natal e a Magia das Limas

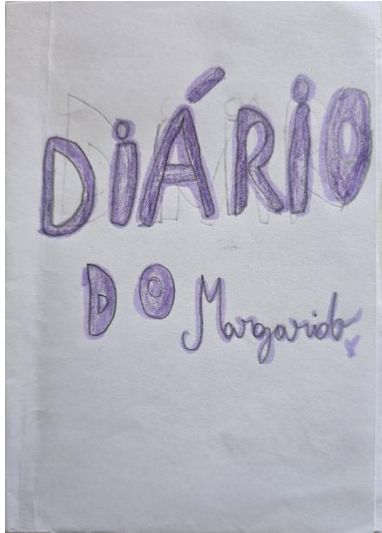
O presente e último momento de aprendizagem aqui apresentado integrou-se na dinâmica de preparação da celebração do Natal na instituição, tendo sido implementado na nona semana de intervenção, mais concretamente no dia 24 de novembro. Não obstante o seu enquadramento temático, esta intervenção foi orientada para a articulação interdisciplinar entre Estudo do Meio, Educação Visual e Português, através da mobilização das estratégias (a), (b), (d), (e) e (f), visando a concretização das aprendizagens previstas na planificação da referida data.

Neste sentido, o momento decorreu no período da tarde e teve como foco a realização de uma atividade experimental articulada com a temática do Natal, recorrendo a materiais simples, nomeadamente uma garrafa de plástico cortada a meio, água e uma lima. Com o intuito de contextualizar e motivar a atividade, foi criada uma narrativa em torno da mascote da sala, o Margarido, aplicando a estratégia (a), de modo a estabelecer uma ligação significativa entre o conteúdo e o envolvimento dos alunos.

Assim, foi solicitado aos alunos que procurassem o Margarido na sala, tendo este sido encontrado a ler o seu diário, um recurso oferecido por um aluno na semana anterior e intencionalmente integrado na dinâmica da aula, valorizando as contribuições dos alunos (Figura 90).

Figura 90

Diário do Margarido, oferecido por uma criança do 3.º Ano



Após a descoberta, explorou-se com o grupo o que o Margarido estaria a fazer, tendo sido rapidamente identificado que este se encontrava a ler o seu diário. Perante esta situação, questionei os alunos sobre a possibilidade de também o lerem, promovendo um momento de reflexão que permitiu relembrar conteúdos previamente abordados no âmbito dos Direitos da Criança, nomeadamente o direito à privacidade, estabelecendo uma ligação interdisciplinar significativa, conforme evidenciado na Tabela 37.

Tabela 37

Diário de Bordo, I. Vieira, Segunda-feira, 24 de novembro de 2025

Seguidamente, iniciei a abordagem acerca da leitura do diário do Margarido, o que suscitou um dilema ético levantado pelo aluno Gabriel sobre a privacidade, o qual foi prontamente ligado ao conteúdo curricular dos Direitos da Criança. Este é um exemplo de intervenção situacional que utiliza as interações espontâneas para reforçar a dimensão cívica da educação.

DB PPIII, 24 de novembro de 2025, 9ª semana de intervenção

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 3 da Pasta D do CD-ROM.

Posteriormente, o Margarido interpelou a turma através de uma apresentação, concedendo autorização para a leitura da primeira página do seu diário, como se observa na Figura 91.

Figura 91

Permissão do Margarido para lerem a primeira página do seu diário



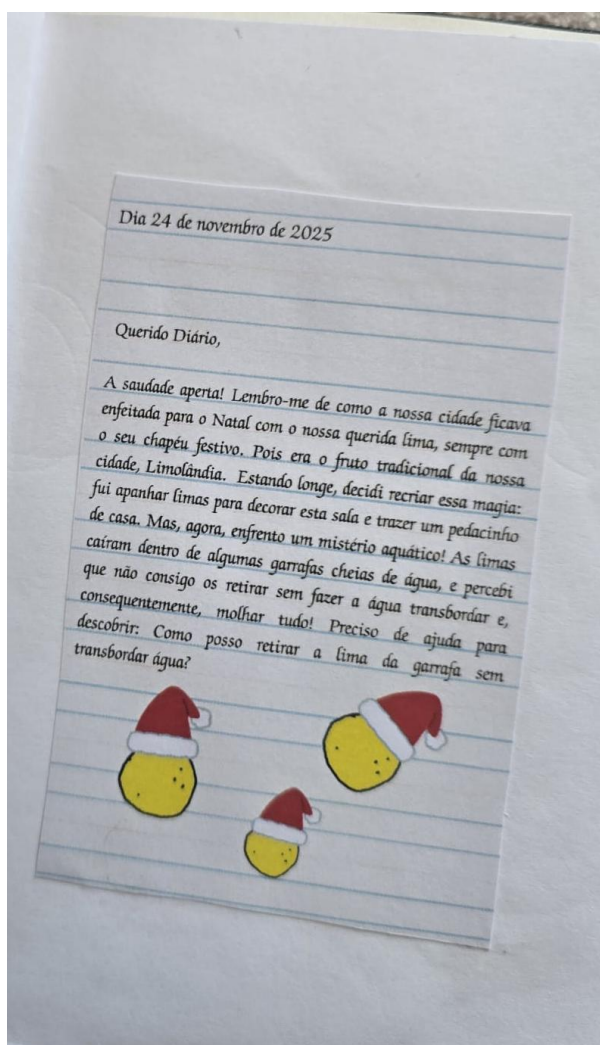
Após esta autorização, apresentei a primeira página do diário ao grupo. Contudo, devido às suas reduzidas dimensões, optei por projetá-la no quadro interativo através de

uma “magia” associada à narrativa (mudança de *slide*), permitindo uma exploração coletiva mais eficaz. A leitura foi realizada em voz alta por mim e acompanhada pelos alunos, promovendo a compreensão do conteúdo.

A página introduzia um dilema experimental (Figura 92), enquadrado na narrativa do Margarido, que consistia em retirar uma lima de uma garrafa com água sem provocar o seu transbordo, integrando, assim, a estratégia (d), centrada na aprendizagem pela descoberta.

Figura 92

A primeira página do diário do Margarido, explicação e enquadramento do dilema



A atividade foi apresentada sob a forma de desafio, não sendo fornecidas instruções explícitas sobre o procedimento, mas apenas as respetivas restrições (não derramar água nem utilizar outros objetos). A narrativa contextualizava o problema,

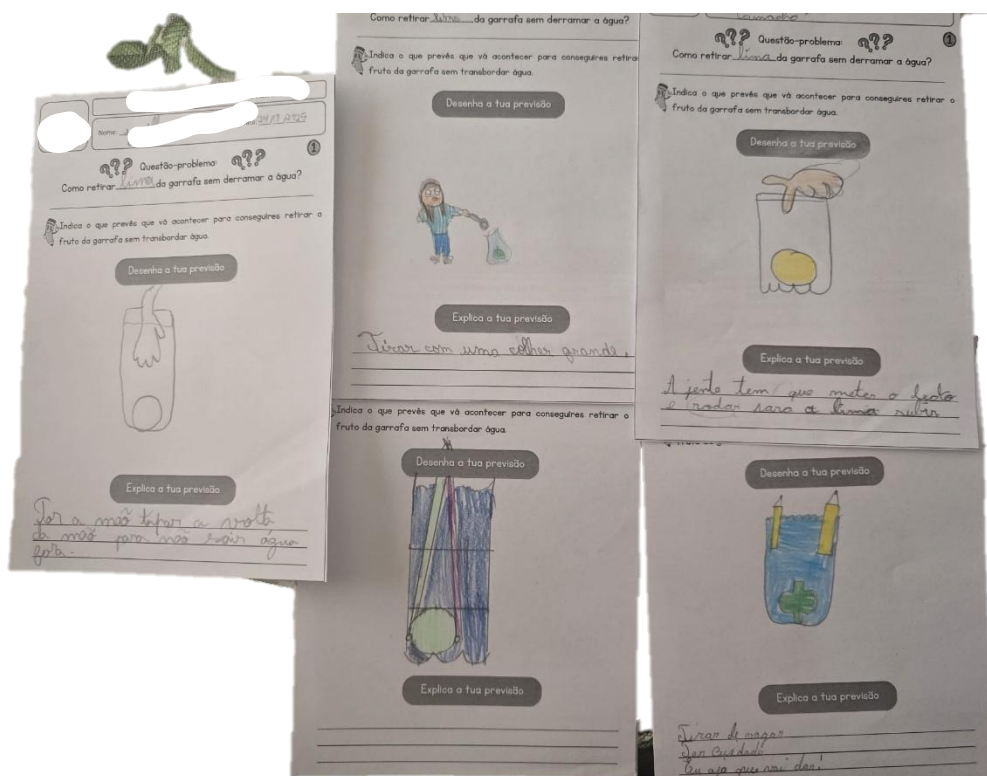
referindo que o Margarido pretendia decorar a sala com limas, tradição da sua terra natal, Limolândia, mas que enfrentava dificuldades após deixar cair as limas nas garrafas com água, não querendo derramar água por toda a sala.

Este enquadramento narrativo revelou-se altamente motivador, sendo possível verificar, através do Diário de Bordo, o entusiasmo dos alunos ao conhecerem mais sobre o “mundo” da mascote.

Perante o desafio, os alunos aceitaram prontamente participar. Para aceder às suas conceções prévias, foi implementada a TAF “Bilhete à Entrada e à Saída” (Lopes & Silva, 2012), de forma adaptada, permitindo que os alunos registassem as suas hipóteses através do desenho e/ou da escrita (Figura 93), respeitando diferentes perfis de aprendizagem e promovendo a diferenciação pedagógica, em consonância com a estratégia (f).

Figura 93

Alguns Bilhetes à Entrada dos alunos do 3.º Ano



Através da análise dos registos e do diálogo com os alunos, verificou-se que alguns já possuíam intuições científicas sobre o fenómeno, ainda que sem domínio do vocabulário técnico (por exemplo, “movimento circular” ou “remoinho”), recorrendo a expressões como “a lima sobe”. Verificou-se também que alguns alunos já tinham tido

contacto prévio com a experiência, nomeadamente através das redes sociais, como evidenciado na Tabela 38.

Tabela 38

Diário de Bordo, I. Vieira, Segunda-feira, 24 de novembro de 2025

O desafio de retirar o fruto sem transbordar a água foi comprometido pelo conhecimento prévio de alguns alunos, adquirido via TikTok. Este facto sublinha a crescente influência da Tecnologia Efêmera (Mídias Sociais) no *background* cognitivo dos alunos e o desafio de distinguir o conhecimento fragmentado do conhecimento científico validado.

DB PPIII, 24 de novembro de 2025, 9ª semana de intervenção

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 3 da Pasta D do CD-ROM.

Seguidamente, foi explicado o procedimento experimental (Figura 94), organizando os alunos em grupos e promovendo a aprendizagem cooperativa, de acordo com a estratégia (b). Neste momento, os alunos puderam testar as suas hipóteses, discutir ideias e construir conhecimento em conjunto (Figura 95).

Figura 94

Explicação do procedimento experimental através da apresentação

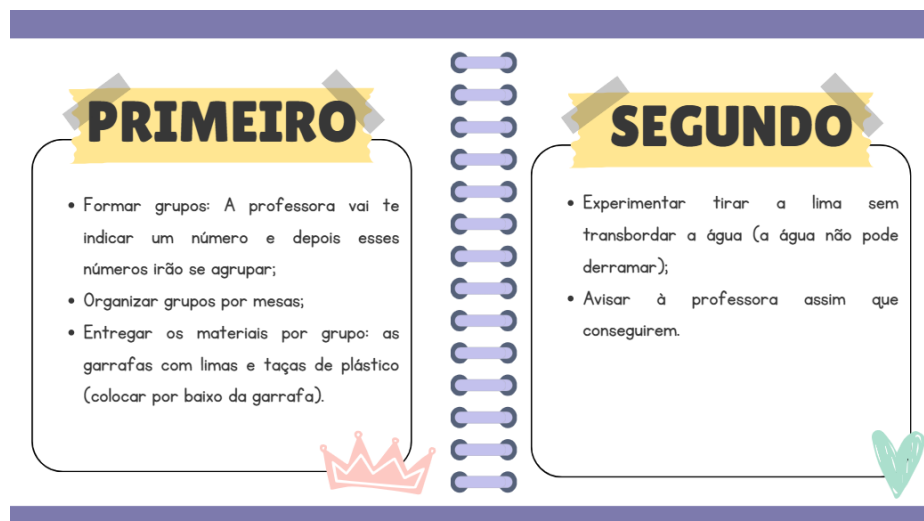


Figura 95*Procedimento experimental*

Este momento revelou-se particularmente rico, marcado pela exploração ativa e pela partilha entre pares. Os alunos que já conheciam a solução foram incentivados a permitir que os colegas a descobrissem autonomamente, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada um.

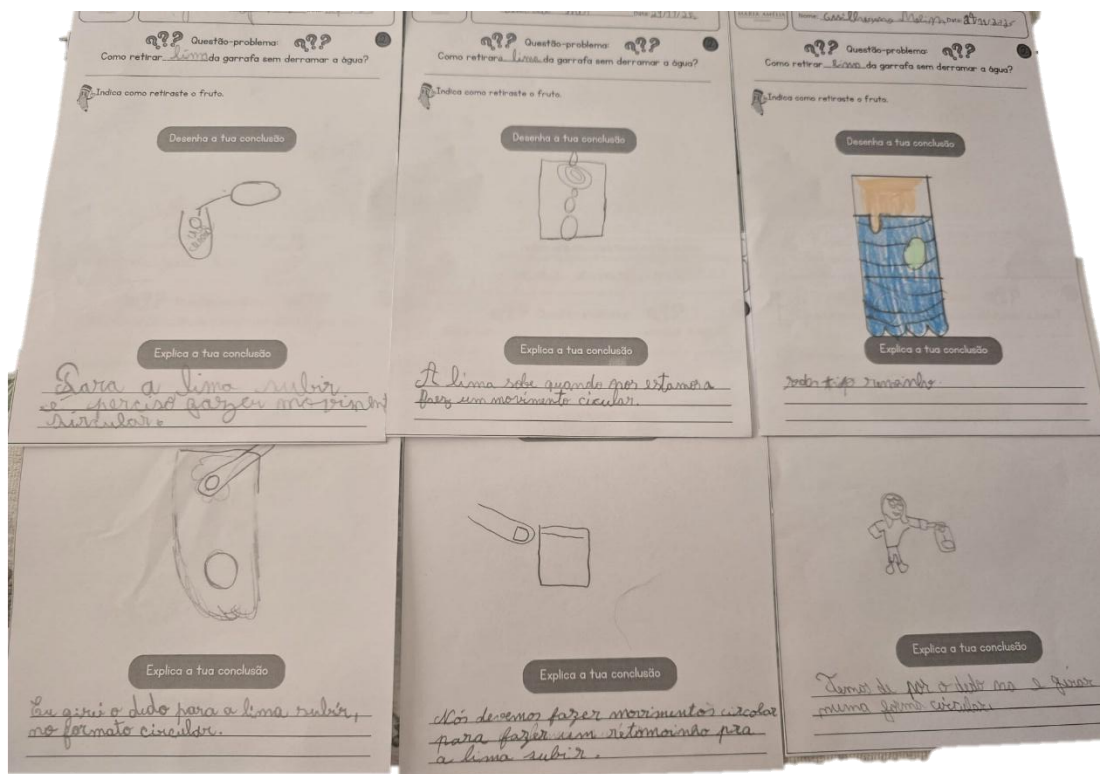
Após a fase exploratória, realizei a demonstração da solução, introduzindo o vocabulário científico adequado e estabelecendo uma ligação com fenómenos naturais, como o tornado, facilitando a compreensão através de analogias com situações do quotidiano. A reação dos alunos foi extremamente positiva, evidenciando entusiasmo e curiosidade científica. Posteriormente, todos os alunos tiveram a oportunidade de aplicar o movimento circular e resolver o desafio, consolidando a aprendizagem de forma prática e significativa.

Após a experimentação, foi apresentado um vídeo ilustrativo do fenómeno natural referido, reforçando a ligação entre a experiência realizada e o mundo real e promovendo um momento de consolidação final dos conteúdos associados à atividade experimental. Este momento permitiu-me refletir sobre a forma como a atividade prática contribuiu para uma consolidação mais eficaz e significativa das aprendizagens, em consonância com a perspetiva de Ceconi (2021), que refere que as “atividades experimentais auxiliam no processo de compreensão e consolidação da memória a médio e longo prazo” (p. 55).

De seguida, foi implementada a TAF “Bilhete à Saída” (Lopes & Silva, 2012), com o objetivo de avaliar a compreensão dos alunos relativamente ao procedimento e ao vocabulário científico adquirido (Figura 96).

Figura 96

Alguns Bilhetes à Saída dos alunos do 3.º Ano



Os resultados evidenciaram uma evolução significativa, sendo possível observar a utilização adequada de conceitos como “movimento circular”, “remoinho” e “tornado”, tanto ao nível da expressão escrita como da representação gráfica.

Em suma, este momento de aprendizagem demonstrou que a aplicação da estratégia (d) promoveu eficazmente a aprendizagem experimental e a construção ativa do conhecimento. Simultaneamente, a estratégia (b) favoreceu o trabalho cooperativo e a interação social, enquanto as estratégias (e) e (f) permitiram integrar a componente de Português através da expressão escrita e oral, respeitando os diferentes ritmos e necessidades dos alunos. Trata-se, portanto, de uma intervenção pedagogicamente significativa, marcada pelo envolvimento, pela interdisciplinaridade e pela construção de aprendizagens com significado.

7.3.1.4| Avaliação geral da Sequência: Vamos Ajudar o Margarido!

Considerando a sequência implementada, esta surgiu com o intuito de promover a curiosidade, a motivação e o gosto pela aprendizagem, bem como de possibilitar a concretização de aprendizagens significativas. Paralelamente, procurei assegurar o cumprimento dos objetivos definidos pela professora cooperante e pelo currículo, garantindo o desenvolvimento de capacidades adequadas às características do grupo. Neste sentido, torna-se fundamental analisar e refletir sobre a sequência *Vamos Ajudar o Margarido!*, de modo a compreender a forma como esta decorreu e identificar aspetos passíveis de melhoria.

Ao longo deste período de intervenção, foi possível constatar que a utilização de uma narrativa contínua, centrada na mascote Margarido, contribuiu significativamente para o envolvimento dos alunos nas atividades propostas. A existência de um fio condutor entre os diferentes momentos de aprendizagem facilitou a compreensão das tarefas e promoveu a construção de sentido, permitindo que os alunos estabelecessem ligações entre conteúdos distintos. Este aspeto revelou-se particularmente evidente nas atividades que articularam diferentes áreas do saber, como a relação entre a Lenda de São Martinho e a Orientação Espacial, bem como na atividade experimental.

Ademais, a construção desta sequência com a integração da mascote revelou-se uma estratégia potenciadora não só ao nível da coerência com o PEE, mas também, de forma não intencional, ao nível do desenvolvimento socioemocional dos alunos. Com efeito, verificou-se a criação de uma ligação afetiva à mascote, que se traduziu igualmente no reforço das relações entre pares, promovendo atitudes de cooperação e entreajuda orientadas para um objetivo comum.

De um modo geral, as estratégias implementadas demonstraram-se adequadas às características do grupo, destacando-se o recurso a dinâmicas lúdicas e interativas, que potenciaram elevados níveis de participação e motivação. As atividades como a exploração dos balões da “Árvore Mágica”, os momentos de gamificação e o trabalho experimental favoreceram uma aprendizagem ativa, permitindo que os alunos assumissem um papel central no seu processo de aprendizagem. Contudo, foi igualmente evidente que o elevado entusiasmo, quando não devidamente regulado, originou alguns constrangimentos ao nível da gestão da participação e do respeito pela vez de falar,

evidenciando a necessidade de uma intervenção mais consistente na promoção de regras de comunicação e convivência.

Por outro lado, a presença de alunos com diferentes perfis e necessidades implicou a realização de ajustamentos no decorrer das atividades. Em determinados momentos, tornou-se necessário recorrer a explicações mais detalhadas e individualizadas, de forma a garantir a equidade no acesso às aprendizagens. Esta realidade permitiu compreender que, apesar da existência de recursos adaptados, o acompanhamento próximo do docente assume um papel fundamental na promoção do sucesso educativo. Neste sentido, evidencia-se a importância de desenvolver estratégias que conciliem uma explicação global com respostas diferenciadas, bem como uma gestão do tempo que considere as necessidades específicas dos alunos.

Importa ainda referir que, em algumas situações, o grau de dificuldade das tarefas revelou-se insuficiente face às capacidades do grupo, uma vez que vários alunos demonstraram resolver os desafios com relativa facilidade. Esta constatação conduziu à necessidade de refletir sobre a adequação das propostas pedagógicas, reconhecendo a importância de planificar atividades mais desafiantes, capazes de estimular o pensamento crítico e promover uma maior exigência cognitiva, ajustada aos níveis de aprendizagem dos alunos.

Em síntese, a sequência *Vamos Ajudar o Margarido!* revelou-se globalmente positiva, destacando-se pelo elevado nível de envolvimento dos alunos, pela articulação entre diferentes áreas do saber e pela utilização de estratégias diversificadas e significativas. Contudo, aspetos como a gestão do tempo, a diferenciação pedagógica e o nível de complexidade das tarefas constituem dimensões a aperfeiçoar em futuras intervenções, contribuindo para uma prática pedagógica cada vez mais ajustada e eficaz.

7.4| Projeto com a Comunidade Educativa

Dando continuidade ao projeto desenvolvido na PP II, intitulado *Era uma vez lá fora...*, e considerando o acompanhamento dos mesmos grupos na PP III, eu e a minha colega optámos por prosseguir com a sua implementação. Esta continuidade assentou numa estratégia comum, complementada por outras diferenciadas e ajustadas às especificidades de cada turma.

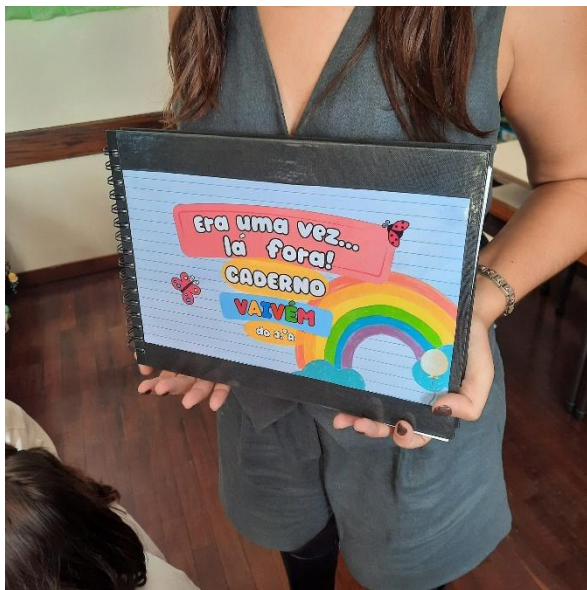
Atendendo à crescente necessidade de consciencializar os alunos para o uso excessivo das tecnologias, bem como de valorizar os benefícios do brincar em interação com os pares, considerámos fundamental envolver a comunidade educativa, em particular as famílias, reconhecendo o seu papel determinante na promoção de hábitos e atitudes mais saudáveis. Neste sentido, procurou-se fomentar momentos de partilha, diálogo e construção de memórias significativas entre pais e filhos.

Assim, o envolvimento parental poderá exercer uma influência significativa no nível de participação dos alunos na respetiva atividade, sendo esta perspetiva sustentada por Charles Desforges e Alberto Abouchaar (2003), que, através de um estudo, concluíram que:

Parental involvement in the form of ‘at-home good parenting’ has a significant positive effect on children’s achievement and adjustment even after all other factors shaping attainment have been taken out of the equation. In the primary age range the impact caused by different 4 levels of parental involvement is much bigger than differences associated with variations in the quality of schools. The scale of the impact is evident across all social classes and all ethnic groups. (p. 4)

Com base nestes objetivos, foi concebido um Caderno Vaivém para cada turma, o qual circulava, rotativamente, entre os alunos. Este caderno era levado para casa e devolvido com um máximo de três páginas decoradas e enriquecidas com memórias e sugestões de atividades (“partilha de atividades”) que pudessem ser realizadas em família, promovendo experiências que contrariassem a “cabeça quadrada”, conforme ilustrado na Figura 97.

Saliento que o referido caderno integrava um enquadramento adaptado do PCE, visando promover a compreensão do projeto por parte dos pais e possibilitar a sua participação informada. Ademais, este enquadramento retomava o projeto desenvolvido na PP II, com o intuito de dar a conhecer às famílias o trabalho já realizado e a continuidade que se pretendia assegurar no âmbito da PP III.

Figura 97*Caderno Vaivém do 3.º Ano*

Após a devolução do caderno, os alunos apresentavam à turma as atividades desenvolvidas com os seus familiares, partilhando experiências e refletindo sobre alternativas ao uso excessivo de dispositivos tecnológicos. Durante estas apresentações, os restantes alunos eram incentivados a participar, expressando opiniões e sugerindo outras possibilidades de ação.

Importa referir que a continuidade deste projeto manteve como referência a obra *A Menina da Cabeça Quadrada*, de Emília Nuñez, sendo, contudo, adaptada às características de cada grupo. No caso da turma, a reintrodução do projeto ocorreu através da narrativa da mascote Margarido, que surgiu com a “cabeça quadrada”, como evidenciado na Figura 98. Esta situação desencadeou a curiosidade dos alunos, que rapidamente estabeleceram relações com experiências anteriores, recordando que o uso excessivo de tecnologias poderia justificar tal transformação.

Desta problematização emergiu o desafio lançado pela mascote à turma para assumir o papel de “heróis e heroínas”, ajudando outras crianças a adotar hábitos mais equilibrados. Esta proposta foi recebida com elevado entusiasmo, o qual poderá ser explicado pelo sentido de responsabilidade associado à tarefa. Com efeito, a atribuição de responsabilidades confere maior significado às ações dos alunos e reforça o seu sentido de competência. Neste sentido, Nucci (2001) defende que o sentido de responsabilidade nas crianças se desenvolve quando estas compreendem que as suas escolhas têm

consequências e que possuem capacidade para influenciar os resultados das suas próprias vidas.

Figura 98

Margarido com a cabeça quadrada



As apresentações associadas ao Caderno Vaivém revelaram-se momentos pedagogicamente ricos, promovendo um ambiente descontraído e propício à participação. Para além da partilha de experiências, estes momentos contribuíram para o desenvolvimento de competências ao nível da oralidade, da escuta ativa e do respeito pela vez de falar.

Conforme ilustrado nas Figura 99, as apresentações decorreram maioritariamente em espaço exterior. Contudo, sempre que as condições meteorológicas não o permitiam, eram adaptadas ao contexto da sala de aula, reorganizando-se o espaço de forma a diferenciar estes momentos da rotina habitual.

Figura 99

Apresentações do Caderno Vaivém, no interior e exterior da sala



Paralelamente, foi integrada uma segunda atividade de carácter interdisciplinar, envolvendo as áreas de Expressão Musical, Expressão Plástica, Educação Física, Português e Estudo do Meio. Esta atividade teve como ponto de partida a canção “Ó Rosa, arredonda a saia”, presente na obra explorada, permitindo o desenvolvimento de competências musicais, motoras e criativas. A atividade foi estruturada em diferentes fases, distribuídas ao longo da PP III, conforme sintetizado na Tabela 39.

Tabela 39*Fases da segunda atividade*

Fases da Segunda Atividade do PCE		
1º Fase	• Exploração da canção (inicialmente a letra e, posteriormente, a melodia); • Criação de uma coreografia, construída com a participação ativa dos alunos e orientada pela docente, incluindo movimentos diferenciados em pares.	Educação Musical Educação Física
2º Fase	• Construção de uma saia que: ○ Associada a uma etnia imaginária (com criação de nome, língua e costumes); ○ Orientada por um adjetivo obtido através de um balão da “Árvore Mágica” (ex.: comprida, riscada, escura,...); ○ Apresentação oral da criação desenvolvida.	Estudo do Meio Português Artes Visuais
3º Fase	• Construção de um instrumento musical (semelhante a uma maraca); • Colagem de saia construída pelos alunos no seu instrumento; • Exploração de ritmo, pulsação e intensidade; • Execução da canção com acompanhamento instrumental.	Educação Musical Artes Visuais

De um modo geral, esta atividade revelou-se bem-sucedida; no entanto, considera-se que a sua distribuição temporal poderia ter sido mais equilibrada. As limitações de tempo condicionaram uma exploração mais aprofundada de algumas fases, aspeto a considerar em futuras intervenções.

Por fim, importa referir que foi aplicada uma grelha de avaliação do PCE (Figura 100), enviada às famílias à medida que o Caderno Vaivém era utilizado. Este instrumento permitiu recolher perceções relativamente ao projeto, evidenciando, por um lado, o interesse e a valorização demonstrados por alguns encarregados de educação, que

destacaram a importância dos momentos de partilha com os filhos. Por outro lado, verificou-se que algumas famílias, apesar de reconhecerem a pertinência da iniciativa, referiram dificuldades na sua concretização, sobretudo devido à falta de tempo, o que reforça a relevância deste tipo de projetos.

Figura 100

Modelo de avaliação do PCE

Partilhe a sua opinião sobre a atividade

Nomes	O projeto foi uma ideia interessante e útil para a família.	Ajudou-nos a passar mais tempo juntos em família.	Serviu para desligar um pouco dos ecrãs.	A criança mostrou entusiasmo e vontade de participar.	Sentimos que a atividade promoveu momentos de conversa e partilha.	Gostaríamos que houvesse mais iniciativas deste tipo.

Observações: _____

☐ -Concordamos muito
 ☐ -Concordamos
 ☐ -Discordamos

Agradecemos a sua colaboração na avaliação deste projeto. A sua opinião é importante para continuarmos a promover momentos de partilha, diálogo e diversão em família.

Em síntese, o projeto com a comunidade educativa revelou-se globalmente positivo. Para além de sensibilizar os alunos para alternativas ao uso excessivo das tecnologias, promoveu momentos significativos de interação familiar e de partilha em contexto de sala de aula, indo igualmente ao encontro das dimensões de desenvolvimento preconizadas no PASEO (2017). As apresentações contribuíram para o desenvolvimento de competências de comunicação, escuta e diálogo, evidenciando, simultaneamente, que é possível articular projetos desta natureza com diferentes áreas curriculares, reforçando a sua pertinência e aplicabilidade em contexto educativo.

7.5| Reflexão Crítica sobre a Prática Pedagógica III

A presente reflexão incide sobre o desenvolvimento da Prática Pedagógica III, realizada no mesmo contexto da prática anterior, circunstância que me permitiu iniciar esta etapa com maior segurança relativamente ao conhecimento do grupo, das suas dinâmicas e necessidades específicas. Contudo, essa familiaridade foi acompanhada por um sentimento de responsabilidade acrescida e por uma exigência pessoal orientada para

a melhoria da minha intervenção pedagógica, procurando superar limitações identificadas na Prática Pedagógica II e elevar qualitativamente o meu desempenho profissional.

Tendo já consciência das componentes curriculares, organizacionais e pedagógicas às quais deveria responder, procurei realizar uma preparação prévia mais estruturada e intencional. Desde o início, reconheci que a motivação dos alunos continuaria a constituir um eixo central da minha prática, recorrendo, para tal, a recursos didáticos apelativos e estrategicamente selecionados. No entanto, compreendi igualmente que seria necessário ultrapassar as propostas implementadas na prática anterior, reinventando e diversificando os materiais e dinâmicas utilizadas, de modo a manter o fator surpresa, o entusiasmo e o envolvimento ativo dos alunos no processo de aprendizagem.

Neste enquadramento, defini previamente um conjunto de objetivos orientadores da minha intervenção, tendo como referência as fragilidades anteriormente identificadas. Assim, estabeleci como propósitos: implementar novas estratégias organizacionais de sala de aula, desenvolver dinâmicas interativas de articulação com os conteúdos, evidenciar de forma mais sistemática os objetivos de aprendizagem, reforçar o trabalho cooperativo e diversificar os critérios de constituição de grupos, proporcionar momentos mais dedicados aos alunos que beneficiavam de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, através da construção e aplicação de recursos didáticos mais ajustados e intuitivos, promover uma maior articulação com o PEE, diversificar as atividades âncora, construir planificações mais adequadas à realidade temporal do grupo e, por fim, dedicar uma atenção mais consistente à avaliação formativa, promovendo a diferenciação de estratégias e um acompanhamento mais próximo das evoluções individuais dos alunos.

No que concerne à organização da sala de aula, procurei evoluir relativamente à prática anterior, substituindo a figura do “Chefe do Dia” pela dinâmica dos “Ajudantes do Dia”. Esta estratégia promoveu a entreajuda, o diálogo e a mediação conjunta de comportamentos, desenvolvendo competências alinhadas com o PASEO (Direção-Geral da Educação, 2017, p. 9). A atribuição seguia a ordem alfabética, permitindo simultaneamente a auto-organização dos alunos, que autonomamente atualizavam o quadro correspondente. Complementarmente, e procurando responder à fragilidade identificada no domínio da orientação temporal, frequentemente expressa na questão recorrente “Hoje temos...?”, introduzi um organizador diário no qual eram explicitadas as componentes letivas do dia e identificadas as horas no relógio analógico, promovendo, deste modo, maior familiarização com a leitura das horas. Ainda neste âmbito

organizacional, e articulando com a narrativa pedagógica implementada, criei um recurso visual associado ao “Macaco Margarido”, que os Ajudantes do Dia posicionavam no calendário, reforçando a orientação temporal e a contextualização das aprendizagens. Esta estratégia reforçou a orientação temporal, consolidando a noção de sequência, data e organização diária, enquanto mantinha a coerência com o ambiente temático da sala de aula.

Relativamente à dinamização interativa dos conteúdos, optei por diversificar as estratégias, criando o enredo do “O Macaco Margarido” e “A Árvore Mágica” como fio condutor das aprendizagens, promovendo a diversificação das dinâmicas implementadas, evitando a repetição de formatos e fomentando um ambiente de aprendizagem mais envolvente e significativo. Esta narrativa funcionava como suporte visual e cognitivo, assumindo a função de “scaffolding”, acrescentando deste modo uma orientação para o novo conhecimento (Van Der Stuyf, 2002, p. 2 e 3), promovendo simultaneamente a autonomia progressiva e a cooperação entre pares.

Paralelamente, tornou-se prática constante a explicitação clara dos objetivos das aulas, indo ao encontro do parâmetro “Explicita claramente os objetivos da aula” (Universidade da Madeira, 2025, p. 3). Esta opção pedagógica revelou-se pertinente, na medida em que uma mensagem detalhada e pedagogicamente estruturada permite aos alunos compreender a finalidade das tarefas propostas e os resultados esperados. Tal prática promoveu a metacognição e a autorregulação, pois, ao conhecerem explicitamente os objetivos, os alunos tornam-se agentes mais conscientes do seu processo de aprendizagem, aproximando-se da concretização do pretendido (Diesel, Baldez, e Martins, 2017, p. 285).

Ainda assim, considerando a eficácia evidenciada na Prática Pedagógica II relativamente a determinadas estratégias, tornou-se pertinente dar continuidade a algumas delas, uma vez que os próprios alunos manifestavam interesse e questionavam recorrentemente pela sua utilização. Neste sentido, optei por resgatar a “Caixa Mistério”, integrando-a novamente neste estágio. A sua reintrodução permitiu diversificar as dinâmicas implementadas, evitando a monotonia metodológica e mantendo elevados níveis de curiosidade, motivação e envolvimento.

A aplicação consistente destas estratégias contribuiu para que os alunos desenvolvessem uma maior consciência dos objetivos de aprendizagem definidos para cada dia, bem como da sua concretização. Com efeito, ao longo das semanas, eram promovidos momentos de partilha nos quais os alunos refletiam sobre o seu nível de

aprendizagem, identificando progressos e dificuldades. Esta prática reforçou não apenas a compreensão das metas propostas, mas também a capacidade de autoavaliação e autorregulação, tornando os alunos mais participativos e conscientes do seu percurso formativo.

Importa ainda salientar que, à semelhança do que se verificou na prática anterior, também na Prática Pedagógica III se observaram repercussões significativas ao nível do impacto dos recursos didáticos utilizados. Diversos alunos reproduziam em contexto familiar caricaturas associadas aos momentos vivenciados em sala de aula e às aprendizagens realizadas, bem como versões adaptadas dos próprios materiais pedagógicos. Tal evidência constitui um indicador relevante da eficácia das estratégias adotadas, revelando não apenas a consolidação das aprendizagens, mas igualmente o entusiasmo e o envolvimento afetivo dos alunos face às atividades propostas.

No domínio do trabalho cooperativo, o desafio revelou-se mais complexo do que inicialmente previsto. Apesar de procurar equilibrar preferências individuais e constituição de grupos heterogéneos, compreendi progressivamente que não seria possível corresponder às expectativas de todos em todos os momentos. Assim, entendi que a vivência de diferentes configurações grupais constitui, em si mesma, uma aprendizagem social relevante, contribuindo para a adaptação, flexibilidade e desenvolvimento socioemocional dos alunos.

No que respeita à diferenciação pedagógica, dediquei especial atenção às alunas que beneficiavam de Medidas Seletivas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (Decreto-Lei n.º 54/2018, p. 2921), procurando conceber materiais mais intuitivos e ajustados às suas necessidades. Contudo, a implementação destas adaptações evidenciou que, apesar da adequação dos recursos, as alunas manifestavam uma acentuada dependência da mediação direta do docente. Tal constatação levou-me a refletir que a promoção da autonomia não decorre exclusivamente da simplificação ou adaptação do suporte pedagógico, mas exige um processo gradual e intencional de desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem. Acresce que se observaram ritmos de trabalho distintos entre estas alunas, ainda que beneficiassem de medidas semelhantes, o que reforçou a importância de uma diferenciação cada vez mais personalizada, ajustada não apenas às medidas formalmente atribuídas, mas sobretudo às características individuais, emocionais e cognitivas de cada criança.

Paralelamente, procurei reforçar a articulação com o PEE, integrando os seus valores e objetivos nas dinâmicas quotidianas de forma subtil, mas intencional. Esta

opção traduziu-se num compromisso consciente com o projeto institucional, fortalecendo a coerência entre a prática pedagógica e a identidade da escola.

No que concerne ao objetivo de promover um maior contacto dos alunos com o PEE, este emergiu da necessidade de valorizar e integrar, de forma intencional, os princípios, valores e metas definidos por esse projeto, o qual, não raras vezes, tende a ser secundarizado na prática pedagógica quotidiana. Assim, procurei estabelecer articulações significativas entre os conteúdos curriculares e as orientações do PEE, recorrendo, por exemplo, à estratégia narrativa do Margarido como elemento mediador para abordar e distinguir os diferentes tipos de meio, promovendo simultaneamente a consolidação de valores subjacentes ao projeto. Para além disso, fui estabelecendo referências regulares ao PEE ao longo das diversas abordagens curriculares do ano letivo, de forma discreta, subtil e pedagogicamente intencional, assegurando que essa integração ocorresse de modo natural e contextualizado. Considero que este objetivo foi particularmente revelador da minha identidade profissional emergente, na medida em que evidencia o meu compromisso em alinhar a prática educativa com os projetos institucionais e com a cultura organizacional da escola.

Por outro lado, no âmbito das fragilidades que procurei superar, destaquei a necessidade de planificar um maior número de atividades âncora e de adequar, com maior rigor, a gestão temporal das planificações, reconhecendo previamente este aspeto como um dos principais constrangimentos sentidos em práticas anteriores. Nesse sentido, empenhei-me em ajustar e equilibrar as diferentes componentes e atividades, procurando aproximar a planificação da realidade efetiva da sala de aula e antecipar possíveis imprevistos através da preparação de propostas alternativas. Embora considere ter evoluído significativamente neste domínio, reconheço que o contexto escolar é, por natureza, dinâmico e sujeito a contingências nem sempre previsíveis, o que impossibilitou, em determinadas situações, a concretização integral das atividades âncora delineadas. Tal circunstância gerou, por vezes, alguma frustração face ao trabalho investido; contudo, constituiu igualmente uma oportunidade de aprendizagem profissional. Com efeito, compreendi que as atividades âncora devem ser concebidas com um carácter suficientemente flexível e transversal, permitindo a sua reutilização em momentos distintos, evitando, assim, que se circunscrevam a um único contexto temporal e potenciando a sua sustentabilidade pedagógica.

Por fim, o último objetivo que defini para esta prática, enquanto futura profissional, consistiu em dedicar uma atenção mais sistemática e intencional à avaliação

formativa, promovendo a diversificação de estratégias e um acompanhamento mais próximo das evoluções individuais e coletivas dos alunos. Em experiências anteriores, reconhecia que nem sempre procedia a um registo consistente ou a uma diversificação efetiva das estratégias avaliativas, o que limitava a profundidade do acompanhamento do processo de aprendizagem. Consciente dessa fragilidade, ao longo deste estágio procurei mobilizar diversas Técnicas de Avaliação Formativa (Lopes & Silva, 2012), diversificando a sua utilização e integrando-as de forma articulada nas planificações e na prática letiva diária.

Paralelamente, com o intuito de conferir maior sustentação pedagógica às decisões didáticas e de assegurar uma adequação mais rigorosa das planificações às necessidades reais do grupo, desenvolvi um trabalho contínuo de registo semanal relativo ao empenho, ao desenvolvimento e ao comportamento dos alunos. Este acompanhamento sistemático era igualmente partilhado com a professora cooperante, garantindo uma visão partilhada sobre o progresso do grupo e possibilitando uma reflexão conjunta acerca das estratégias a ajustar ou a reforçar. Considero que consegui concretizar este objetivo, na medida em que a avaliação deixou de assumir um carácter meramente verificativo, passando a constituir-se como um instrumento regulador da ação pedagógica. Com efeito, a análise retrospectiva desses registos permitiu identificar dificuldades recorrentes, ajustar metodologias e implementar respostas mais adequadas, evidenciando a avaliação formativa como elemento central na promoção de aprendizagens significativas.

Para além destes objetivos, ao longo do estágio desenvolvi uma reflexão aprofundada acerca da organização espacial da sala de aula, questionando qual o modelo mais adequado às características específicas deste grupo. Durante o período de intervenção, a sala foi alvo de sucessivas reorganizações, promovidas pela docente cooperante, sobretudo ao nível da disposição das mesas, em resposta a fatores como o excesso de conversas paralelas, a necessidade de melhorar a acessibilidade ao quadro e a importância de garantir espaço suficiente para a circulação do docente. Neste contexto, compreendi que determinadas configurações frequentemente associadas a modelos inovadores ou a conceções de escola moderna nem sempre se revelam eficazes em todos os contextos. Considerando que se tratava de um grupo ainda bastante dependente de orientação direta, a disposição das mesas lateralmente ou de costas para o quadro poderia comprometer a atenção e a gestão dos comportamentos, ainda que, teoricamente, pudesse constituir um desafio à promoção da autonomia. Todavia, tendo em conta a etapa de

desenvolvimento em que os alunos se encontravam, entendi que tal opção não seria pedagogicamente a mais ajustada naquele momento.

Assim, concluí que a organização que melhor respondeu às necessidades do grupo foi aquela implementada na fase final do estágio, próxima do modelo tradicional em “estilo autocarro”, mas com algumas mesas agrupadas lateralmente, possibilitando a entreaajuda entre pares. Esta solução intermédia permitiu equilibrar a necessidade de orientação frontal e de controlo visual com oportunidades de cooperação pontual, evidenciando que a organização do espaço deve ser pensada de forma flexível, contextualizada e coerente com as características concretas dos alunos, e não apenas à luz de tendências pedagógicas generalizadas.

Por fim, importa destacar, ainda no âmbito da organização da sala de aula, a relevância da memória visual enquanto aliada do processo de ensino e aprendizagem. Segundo Santos (2017), a “memória visual é a capacidade de assimilação de informações que são armazenadas por meio da memória de curto prazo” (p. 17). Neste sentido, procurei desenvolver diversas atividades que promoviam a construção coletiva de materiais visuais, o que se revelou particularmente significativo. A título de exemplo, destaco a tabela das tabuadas, elaborada com a participação ativa de toda a turma e afixada na parede da sala, garantindo a sua consulta frequente e o reforço contínuo das aprendizagens. De igual modo, a exploração dos diferentes tipos de translineação, realizada através de palavras recortadas e posteriormente organizadas nas respetivas regras, com o apoio simbólico dos “amiguinhos do Margarido”, constituiu uma estratégia visual estruturante, permanecendo exposta abaixo do quadro como referência constante. Tais recursos permitiram consolidar aprendizagens através da exposição permanente a materiais visuais significativos, contribuindo para uma maior retenção dos conteúdos e para a sua mobilização em situações futuras.

Importa salientar que o grupo não estava inicialmente habituado a esta valorização sistemática do espaço como recurso pedagógico. Porém, ao longo do estágio, tornou-se evidente uma transformação progressiva do ambiente físico da sala, que passou a refletir de forma mais expressiva o trabalho desenvolvido e as produções dos alunos. Esta alteração não se traduziu apenas numa mudança estética, mas sobretudo numa reorganização simbólica do espaço enquanto extensão do processo de aprendizagem, promovendo o sentido de pertença, a valorização do esforço coletivo e o reforço das conquistas alcançadas.

Em síntese, a definição prévia de objetivos e a análise crítica das fragilidades anteriores reforçaram a importância da prática reflexiva enquanto motor de qualidade educativa, promovendo “um olhar diferenciado sobre as possibilidades de construção e desenvolvimento de novos modelos para a práxis” (Schmitt, 2011, p. 65). Considero, assim, que esta experiência consolidou o meu crescimento profissional, tornando-me uma docente mais reflexiva, consciente e intencional, comprometida com a promoção de aprendizagens significativas, seguras e emocionalmente positivas para todos os alunos.

Considerações Finais

Chego, assim, ao final de uma etapa marcante do meu percurso acadêmico e profissional. A elaboração deste relatório exigiu dedicação, empenho, resiliência e um investimento contínuo de tempo e reflexão, tornando-se um marco significativo na minha formação enquanto futura Educadora de Infância e Professora do 1.º CEB.

Ao longo deste percurso, procurei articular os conhecimentos teóricos adquiridos com as experiências vivenciadas em contexto de prática pedagógica. Embora não tenha sido possível explorar todas as perspectivas, metodologias e abordagens existentes, esta limitação constitui, simultaneamente, uma das maiores riquezas da profissão docente. Com efeito, ser educador ou professor implica assumir uma postura de aprendizagem permanente, marcada pela curiosidade, pela investigação e pela procura constante de respostas que permitam melhorar a ação educativa e responder às necessidades de cada criança e de cada aluno.

As diferentes Práticas Pedagógicas representaram momentos de crescimento pessoal e profissional profundamente significativos. Ao longo deste percurso, enfrentei desafios, ultrapassei inseguranças e desenvolvi competências que contribuíram para a construção da minha identidade profissional, como docente reflexiva que tem a “necessidade de aliar teoria e prática ao refletir sobre a docência” (Fontana & Fávero, 2013, p.1). Paralelamente, descobri e consolidei aquilo que considero ser a minha verdadeira vocação: educar.

As experiências vividas com as crianças e os alunos, os seus progressos, manifestações de afeto, sorrisos e aprendizagens constituíram fontes permanentes de motivação e confirmação da escolha deste caminho. De igual modo, os momentos de partilha proporcionados pelos Seminários de Reflexão sobre a Prática Pedagógica, pelas orientações e pelas reflexões conjuntas revelaram-se fundamentais para o meu desenvolvimento, permitindo-me crescer enquanto profissional e enquanto pessoa.

No final deste percurso, compreendo que ser educador ou professor vai muito além do simples gosto pela profissão. Significa assumir a responsabilidade de acompanhar o desenvolvimento das crianças, contribuir para as suas aprendizagens, promover o seu bem-estar e acreditar no potencial de cada uma delas. Significa, igualmente, reconhecer que a educação tem o poder de transformar vidas e que cada ação pedagógica pode deixar uma marca significativa no percurso daqueles com quem trabalhamos.

Termino esta reflexão recordando uma das mensagens transmitidas pela professora orientadora, que se tornou uma referência para a minha visão da docência: ser um bom professor implica ensinar com dedicação, comunicar com clareza e possuir a paciência e a persistência necessárias para acompanhar cada aluno ao seu próprio ritmo. Exige, igualmente, a capacidade de criar relações positivas, promover um ambiente acolhedor e tornar a aprendizagem uma experiência significativa e motivadora.

Assim, o principal propósito de todo este percurso, e aquele que pretendo continuar a perseguir ao longo da minha futura carreira profissional, consiste em fazer com que cada criança e cada aluno se sintam valorizados, compreendidos e capazes de aprender. Afinal, educar é, acima de tudo, acreditar no potencial do outro e contribuir para que este descubra as suas próprias capacidades e possibilidades de crescimento.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2010). Professores reflexivos em uma escola reflexiva. Cortez.
- Almeida, F. S., Oliveira, P. B., & Reis, D. A. (2021). A importância dos jogos didáticos no processo de ensino-aprendizagem: Revisão integrativa. *Research, Society and Development*, 10(4).
- Almeida, R. V., & Barrios, M. E. M. (2024). Didática e aprendizagem significativa. *Altus Ciência*, 23(23), 133–141.
- Alves, S., Madanelo, O., & Martins, M. (2019). Autonomia e flexibilidade curricular: Caminhos e desafios na ação educativa. *Gestão e Desenvolvimento*, (27), 337–362.
- Anacleto, F. N. D. A. (2008). Do pensar ao planejar: Análise das decisões pré-interativas de planejamento de professores de Educação Física em estágio curricular supervisionado [Tese de doutoramento, Universidade Técnica de Lisboa]. Faculdade de Motricidade Humana.
- Araújo, D. L. (2013). O que é (e como faz) sequência didática? *Entrepalavras*, 3(1), 322–334.
- Barbosa, M. C. S. (2006). A rotina nas pedagogias da educação infantil: Dos binarismos à complexidade. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Barreira, C., Boavida, J., & Araújo, N. (2006). Avaliação formativa: Novas formas de ensinar e aprender. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40(3), 95–133.
https://doi.org/10.14195/1647-8614_40-3_4
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora.

- Brait, L. F. R., Macedo, K. M. F., Silva, F. B., Silva, M. R., & Souza, A. L. R. (2010). A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. *Itinerarius Reflectionis*, 6(1).
- Brandão, M. T., & Ferreira, M. (2013). Inclusão de crianças com necessidades. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 19(4), 487–502.
- Cabral, N. F. (2017). Sequências didáticas. SBEM/SBEM-PA.
- Cardona, M. J. (2011). Educação pré-escolar ou pedagogia da educação de infância? Fundamentos e concepções subjacentes. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 20(21), 141–159.
- Cardona, M. J., Silva, I. D., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). Planear e avaliar na educação pré-escolar. *Direção-Geral da Educação*.
- Cardoso, A. P. P. D. O. (2014). Inovar com a investigação-ação: Desafios para a formação de professores. *Ensino Magazine*.
- Carvalho, V. G., Santos, V. G. (2008). Associação entre sensação de dor e desconforto pelos segmentos corporais, postura sentada do aluno em sala de aula e o mobiliário escolar (cadeira/mesa). *Revista Educação em Questão*, 33(19), 35–62.
- Castilho, S. D. C. (2020). À volta do espaço exterior no 1.º Ciclo do Ensino Básico [Relatório de mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra]. Castro, C. (2012). *Características e finalidades da Investigação-Ação*. Alemanha: Coordenação do ensino do Português na Alemanha. Disponível em: [ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf](#)
- Ceconi, A. L. (2021). Atividades experimentais como ferramenta metodológica para melhoria do ensino de ciências: Ênfase no processo de aquisição e consolidação da aprendizagem [Tese de doutoramento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul].

- Chousa, M. M. N. (2012). Sala de aula inclusiva: Práticas de diferenciação pedagógica [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação Almeida Garrett].
- Coelho, P. M. F. (2011). Um mapeamento do conceito de jogo. *Revista GEMInIS*, 2(1), 251–261.
- Condessa, I., Fortuna, M. M. P., Castanho, M. D. G. B., Fialho, A. F. D. F., & Andrade, R. (2009). A criança e a cultura regional açoriana: Contributos de um olhar sobre o brincar. *Arquipélago – Ciências da Educação*, 10, 281–305.
- Cosme, A. (2018). Autonomia e flexibilidade curricular: Propostas e estratégias de ação. Porto Editora.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. R. C., & Vieira, S. R. (2009). Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*.
- Crato, N. (2024). Aprender. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Cravo, C. D. S. R. (2011). A criança, a dança e a sociabilidade na escola [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista].
- Cravo, F. (2014). Ditado: Um percurso de aprendizagem entre pares [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa].
- Cunha, F., & Uva, M. (2016). A aprendizagem cooperativa: Perspetiva de docentes e crianças. *Interações*, 12(41).
- Cury, A. (2003). Pais brilhantes, professores fascinantes. Pergaminho.
- Desforges, C., & Abouchar, A. (2003). The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review. Department for Education and Skills.
- Dias, V., Pitolli, A. M. S., Prudêncio, C. A. V., & Oliveira, M. C. A. (2013). O diário de bordo como ferramenta de reflexão durante o estágio curricular supervisionado do

curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Santa Cruz – Bahia.

Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 9, 1–7.

Diesel, A., Baldez, A. L. S., & Martins, S. N. (2017). Os princípios das metodologias ativas de ensino: Uma abordagem teórica. *Revista Thema*, 14(1), 268–288.

Duarte, A. (2002). *Aprendizagem, ensino e aconselhamento educacional: Uma perspectiva cognitivo-motivacional*. Porto Editora.

Escola Pedagógica. (2024). *Plano anual de atividades*. Infantário Academia da Fantasia.

Escola Pedagógica. (2024). *Projeto educativo: Pequenos cientistas – Grandes descobertas!*. Infantário Academia da Fantasia.

Esteves, C. V. D. S. (2011). *Auto-regulação emocional e ajustamento comportamental no 1.º ciclo do ensino básico* [Dissertação de mestrado, Universidade Nova de Lisboa].

Estrela, M. T. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto Editora.

Fernandes, D. (2021). *Avaliação formativa*. Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Direção-Geral da Educação.

Fernandes, D. (2021). *Avaliação sumativa*. Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Direção-Geral da Educação.

Fernandes, E. (1997). O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. *Análise Psicológica*, 15(4), 563–572.

Fernandes, J. S. (2015). Autonomia de aprendizado: Vantagens e aplicações em sala de aula. *Linguagem: Estudos e Pesquisas*, 18(1).

Fernandes, P. J. S. (2017). *Conceções de educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico sobre a relevância dos contos de fadas no desenvolvimento das crianças* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Santarém].

- Ferreira, M. M. (2026). *O brincar como promotor do bem-estar emocional das crianças* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti].
- Feyfant, A. (2016). *A diferenciação pedagógica em sala de aula*.
- Filha, M. C. C. V. (2015). *Prática pedagógica docente promotora de igualdade racial* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Pernambuco].
- Firmiano, E. P. (2011). Aprendizagem cooperativa na sala de aula. *Programa de Educação em Células Cooperativas (PRECE)*, 13.
- Fiscarelli, R. B. O. (2007). Material didático e prática docente. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 2(1), 31–39.
- Fischer, B. D. O. (1990). *Participação ativa do aluno* [Tese de doutoramento, Universidade Federal de Santa Catarina].
- Fontana, M. J., & Fávero, A. A. (2013). *Professor reflexivo: uma integração entre teoria e prática*. *Revista de Educação do IDEAU*, 8(17).
- Fortunato, I. (2010). Pedagogia da escuta: Currículo e projetos em Reggio Emília. *Quaestio*, 12, 159–169.
- Fuza, Â. F., & Alves, F. A. B. (2024). Leitura dialógica no trabalho com a capa de livro no ensino fundamental. *Fórum Linguístico*, 21(4).
- Gaspar, A. (2002). A educação formal e a educação informal em ciências. In Massarani, L. Moreira, I. & Brito, F., *Ciência e público: Caminhos da divulgação científica no Brasil* (pp. 171–183). Casa da Ciência.
- Gil, A. S. V. (2023). *O papel do educador na gestão de conflitos* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação].
<http://hdl.handle.net/10400.21/16499>
- Gonçalves, T. N. R. (2010). Investigar em educação: Fundamentos e dimensões da investigação qualitativa. In Alves, M. G.; Azevedo, N. R. (Ed.), *Investigar em*

educação: Desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado (pp. 39–63).

Guimarães, Y., & Giordan, M. (2013). Elementos para validação de sequências didáticas.

Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 9, 1–8.

Henrique, M. (2011). Diferenciação pedagógica: Da teoria à prática. *Cadernos de Investigação Aplicada*, 84–94.

Huizinga, J. (2001). *Homo ludens: O jogo como elemento da cultura*. Perspectiva.

Jesus, A. R. D. S. (2019). *A construção do pensamento crítico a partir do estudo do meio no 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa].

Junta de Freguesia do Caniço. (2024). Junta de Freguesia do Caniço.
<https://www.juntacanico.pt>

Korpela, K. M. (2012). Place attachment. In S. D. Clayton (Ed.), *The Oxford handbook of environmental and conservation psychology*.

Lage, J. M. P. (2010). *Educador/professor: Do pensamento à ação* [Relatório de mestrado, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro].

Leclerc, G. F. E., & Moll, J. (Orgs.). (2012). *Políticas de educação integral em jornada ampliada. Em Aberto*, 25(88).

Lemos, Â. (2017). Um olhar sobre as OCEPE: Refletir sobre o presente e perspetivar o futuro. *Cadernos de Educação de Infância*, (110).

Lima, L. C. (2018). Lei de Bases do Sistema Educativo (1986): Ruturas, continuidades, apropriações seletivas. *Revista Portuguesa de Educação*, 31, 75–91.

Lima, M. R. S. (2018). *A organização do ambiente educativo: O espaço e os materiais* [Relatório de prática profissional supervisionada, Escola Superior de Educação de Lisboa].

- Lopes, J., & Silva, H. S. (2012). *50 técnicas de avaliação formativa*. Lidel.
- Loureiro, J. P. S. (2013). *Papel do educador e do professor do 1.º ciclo do ensino básico: Conceções dos diferentes agentes envolvidos no processo educativo* [Relatório de estágio, Instituto Politécnico de Santarém, Escola Superior de Educação de Santarém].
- Mahoney, A. A., & Almeida, L. R. (2002). O ouvir ativo: Recurso para criar um relacionamento de confiança. In Edições Loyola, *Relações interpessoais na formação de professores* (pp. 65–78).
- Maia, V. O., & Freire, S. (2020). A diferenciação pedagógica no contexto da educação inclusiva. *Revista Exitus, 10*.
- Marin, M., & Braun, P. (2020). Currículo e diferenciação pedagógica: Uma prática de exclusão? *Revista Exitus, 10*.
- Marques, J. P. (2016). A observação participante na pesquisa de campo em educação. *Educação em Foco, 19*(28), 263–284.
- Niza, S. (1998). *A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º ciclo do ensino básico*. Inovação.
- Nucci, L. (2001). *Education in the moral domain*. Cambridge University Press.
- Oliveira, Í. M., Rodrigues, B., Taveira, M. C., Silva, A. D., & Marques, C. (2017). Orientações curriculares para a educação pré-escolar: Potencial para o desenvolvimento vocacional na infância. In *Atas do II Encontro Nacional de Jovens Investigadores em Educação* (pp. 251–256). Universidade do Minho.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In APM (Ed.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29–42).

- Oliveira, K. R. S., Braz-Aquino, F. S., & Salomão, N. M. R. (2016). Desenvolvimento da linguagem na primeira infância e estilos linguísticos dos educadores. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 34(3), 457–472.
- Oliveira, P. (2015). *A dinâmica da sala de aula: Organização da sala de aula do 1.º ciclo do ensino básico* [Relatório final de prática de ensino supervisionada, Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich].
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-participação: A perspectiva educativa da Associação Criança*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Gambôa, R., Formosinho, J., & Costa, H. (2006). *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.
- Pablo, P. D., & Trueba, B. (1994). *Espacios y recursos para ti, para mí, para todos: Diseñar ambientes en educación infantil*. Editorial Escuela Española.
- Passos, A. R. G., Almeida, A. C., Lemes, A. L. O., Parente, A. M. A. A., Miranda, Â. M. A., Nascimento, C., Rodrigues, J. G. N., Siqueira, J. S. C., Souza, M. M. B., Sá, R. S., Prestes, R. S. M., & Mota, T. F. (2025). O potencial do lúdico nos diferentes estágios da educação básica. *Pesquisa Científica*, 4(2), 353–363.
- Pereira, J. S. A. C. (2014). *Qual o papel do educador(a)/professor(a) como mediador na resolução de conflitos?* [Relatório de mestrado, Instituto Politécnico de Santarém].
- Pereira, M., & Sanches, I. R. (2013). Aprender com a diversidade: As metodologias de aprendizagem cooperativa na sala de aula. *Nuances: Estudos sobre Educação*.

- Pessanha, A. M. (2019). Materiais motivadores e lúdicos associados com a literacia na formação de docentes. *Revista Internacional de Formação de Professores*, 4(2), 208–221.
- Pinto, J. (2024). Onde brincam as crianças? Espaços (d)e participação das crianças ao ar livre. *Aprender*, (48), 84–100.
- Ponte, J. P., & Quaresma, M. (2012). O papel do contexto nas tarefas matemáticas. *Interacções*, 8(22).
- Ramos, A. (2005). *TIC e aprendizagem cooperativa: Da teoria às práticas*. Universidade do Minho.
- Ribeiro, A. I., Luís, A., Barreira, C., Ribeiro-Silva, E. L. S. A., & Pires, N. A. (2020). *Supervisão pedagógica no século XXI*. Coimbra University Press.
- Ribeiro, A. L. M. (2020). *Relatório de estágio de mestrado* [Relatório de mestrado, Universidade da Madeira].
- Rocha, A. S. A., & Damasceno, D. R. (2024). Recursos didáticos e suas contribuições para a influência da prática pedagógica inovadora do professor para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.
- Sadoyama, A. D. S. P., Paula, M. V., & Neto, A. C. F (2019). *Aprendizagem ativa na educação infantil: corpos que aprendem*. Revista EDaPECI, 19(3), 17-26.
- Santaella, L. (2012). O papel do lúdico na aprendizagem. *Revista Teias*, 13(30).
- Santos, A. J. P. (2016). A gestão do tempo nos tempos educativos do 1.º ciclo do ensino básico. *Saber & Educar*, (21), 50–65.
- Santos, D. L., Prestes, A. C., & Freitas, L. B. L. (2014). Estratégias de professoras de educação infantil para resolução de conflitos entre crianças. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18, 247–254.

- Santos, J. B. (2021). *Escola como espaço feliz: Entrelaçamentos de experiências geográficas na interação corpo-lugar* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Londrina].
- Santos, J. P. B. (2013). *Um percurso de um profissional da habilitação conjunta: A importância do ato de observar, planejar, agir e avaliar numa perspectiva construtivista* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti].
- Santos, J. R. L. R. (2025). *Educar para o amanhã: Contributos do design para a implementação do PASEO nas escolas portuguesas* [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa].
- Santos, J. S. (2017). *Mensuração de habilidades cognitivas predictoras do desenvolvimento de leitura em crianças através de jogos educacionais para dispositivos móveis*. Dissertação de Mestrado em Ciência da Computação) Programa de Pós-graduação em Ciência da Computação, Centro de Engenharia Elétrica e Informática. Universidade Federal de Campina Grande - Paraíba - Brasil, 2017. Disponível em: <https://dspace.sti.ufcg.edu.br/handle/riufcg/1306>
- Santos, N. D. G., & de Lucena, I. C. R. (2015). *Avaliação diagnóstica: traçando caminhos para uma avaliação formativa*. Revista Polyphonia, 26(1), 307-313.
- Santos, S., Cardoso, A. P., & Lacerda, C. (2016). A planificação na perspetiva dos professores do 1.º ciclo do ensino básico. In C. A. Gomes, M. Figueiredo, H. Ramalho, & J. Rocha (Coords.). XIII SPCE: fronteiras, diálogos e transições na educação (pp. 1045-1053). Viseu: Instituto Politécnico de Viseu. Escola Superior de Educação. ISBN: 978-989-96261-6-4
- Sarmiento, T., Ferreira, F. I., & Madeira, R. (2018). *Brincar e aprender na infância*. Porto Editora.

- Schmitt, M. Â. (2011). Ação-reflexão-ação: A prática reflexiva como elemento transformador do quotidiano educativo. *Protestantismo em Revista*, 25(1), 59–65.
- Silva, A. C. F. (2024). *Aprendizagem refletida: Aprender a ensinar* [Relatório de estágio, Politécnico do Porto, Escola Superior de Educação].
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Direção-Geral da Educação.
- Silva, I. M. (2007). O professor como mediador. *Cadernos de Pedagogia Social*, (1), 117–123. <https://doi.org/10.34632/cpedagogiasocial.2007.1918>
- Silva, S., & Fraga, N. (2024). Espaços e tempos da autonomia das escolas: Entre o decretado e o construído. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (27), 1–23. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2024.16089>
- Silva, V. F. S. (2017). *A planificação no processo de ensino e de aprendizagem na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico* [Relatório de mestrado, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro].
- Soldi, J. L., & Camargo, E. C. (2020). Mulheres na gestão escolar: Questões de género, tempo pedagógico e qualidade de vida [Trabalho de especialização, Instituto Federal do Rio Grande do Sul].
- Sousa, F. (2018). O currículo para a educação pré-escolar entre o específico e o comum: O caso das OCEPE. *Revista de Estudos Curriculares*, 9.
- Sousa, M. S. P. (2018). *O papel do/a educador/a na resolução de conflitos interpessoais na educação de infância* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação]. <http://hdl.handle.net/10400.21/9495>
- Souza, J. B., Ferreira, J. C., & Souza, J. C. P. (2021). A importância da validação das emoções das crianças. *Research, Society and Development*, 10, 1–11.

- Targuêta, D. H. S. (2025). O papel dos recursos multimídia na construção de ambientes de aprendizagem significativos. *Revista Educação Contemporânea*, 2(3), 1857–1866.
- Tasca, E. F. G. (2025). Aprendizagem sob uma perspectiva integrativa: Articulações entre corpo, emoção e cérebro no processo educativo. *Revista Saúde dos Vales*, 10(1), 1–13.
- Troncon, L. E. A. (2014). Ambiente educacional. *Medicina (Ribeirão Preto)*, 47(3), 264–271.
- Ugalde, M. C. P., & Roweder, C. (2020). Sequência didática: Uma proposta metodológica de ensino-aprendizagem. *Educitec – Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico*, 6(especial).
- United Nations. (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Universidade da Madeira. (2024–2025). *Indicadores de avaliação e comportamentos verificados: Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Unidade curricular Prática Pedagógica II*.
- Universidade da Madeira. (2025–2026). *Indicadores de avaliação e comportamentos verificados: Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Unidade curricular Prática Pedagógica III*.
- Van Der Stuyf, R. R. (2002). *Scaffolding as a teaching strategy*. Adolescent Learning and Development.
- Vilarinho, E., & Sarmento, T. (2016). *A Lei de Bases do Sistema Educativo e a Educação Pré-Escolar: Revisitar as políticas ao longo de 30 anos*. ELO.
- Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente*. Martins Fontes.
- Wajskop, G. (1995). *O brincar na educação infantil*. Cadernos de Pesquisa, (92), 62–69.

Zabalza, M. Á. (2020). *Calidad en la educación infantil* (Vol. 72). Narcea.

Referências Normativas

- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República*, 1.ª série, n.º 237.
<https://files.diariodarepublica.pt/1s/1986/10/23700/30673081.pdf>
- Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. (1997). *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Diário da República*, 1.ª série-A, n.º 34.
<https://files.diariodarepublica.pt/1s/1997/02/034a00/06700673.pdf>
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. (2001). *Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico. Diário da República*, 1.ª série-A, n.º 201.
<https://files.diariodarepublica.pt/1s/2001/08/201a00/55725575.pdf>
- Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. (2017). *Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Diário da República*, 2.ª série, n.º 143.
<https://files.diariodarepublica.pt/2s/2017/07/143000000/1548415484.pdf>
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. (2018). *Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Diário da República*, 1.ª série, n.º 129.
<https://files.diariodarepublica.pt/1s/2018/07/12900/0291802928.pdf>
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. (2018). *Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Diário da República*, 1.ª série, n.º 129.
<https://files.diariodarepublica.pt/1s/2018/07/12900/0292802943.pdf>
- Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. (2018). *Homologa as Aprendizagens Essenciais do ensino básico. Diário da República*, 2.ª série, 1.º suplemento, n.º 138. <https://files.diariodarepublica.pt/2s/2018/07/138000001/0000200002.pdf>

Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho. (2020). *Adapta à Região Autónoma da Madeira os regimes constantes do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, e do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série, n.º 146.*
<https://files.dre.pt/1s/2020/07/14600/0000600030.pdf>

Resolução do Conselho de Ministros n.º 127/2025, de 29 de agosto. (2025). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. Diário da República, n.º 127.*