

# REM

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Laura Dias Gonçalves**

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

abril | 2025

# RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Laura Dias Gonçalves**

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

ORIENTAÇÃO

Carla Patrícia Martins Gonçalves



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 2024-2025

**Laura Dias Gonçalves**

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

**Orientação: Professora Doutora Carla Patrícia Martins Gonçalves**

Funchal e UMa, abril de 2025



## Agradecimentos

---

*Um dia aprendi que os sonhos existem para se tornarem realidade.*

*E, desde aquele dia, já não durmo mais para descansar.*

*Durmo, simplesmente, para sonhar.*

Walt Disney

Quem diria que a menina que tanto brincava ser educadora e professora das suas bonecas estaria agora aqui, com um mestrado concluído e com o coração cheio de orgulho em poder dizer que é Educadora de Infância e Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Foram anos de dedicação, esforço e superação, mas também de muitas alegrias e momentos inesquecíveis. Sinto-me profundamente feliz e realizada por ter chegado até aqui, sabendo que cada desafio, cada conquista e cada lágrima valeram a pena.

Este relatório representa o culminar de um percurso de cinco anos que foram, sem dúvida, desafiantes e enriquecedores. O fim desta etapa só foi possível graças ao apoio, incentivo e carinho de muitas pessoas, a quem gostaria de expressar a minha mais sincera gratidão.

Em primeiro lugar, não posso deixar de referir e agradecer aos meus pais. À minha mãe, que foi e sempre será um grande exemplo de força, amor e dedicação. Foi com ela que aprendi a acreditar em mim, a lutar pelos meus sonhos e a nunca desistir, mesmo quando parecia impossível chegar à meta. A tua presença constante, a tua ajuda e o teu colo nos momentos mais difíceis deram-me a força necessária para continuar. Ao meu pai, quero agradecer pelo amor, paciência e por teres acreditado sempre em mim, mesmo quando eu não acreditava. Obrigada pelas palavras de força, pelo apoio e por me dares segurança para seguir em frente e coragem para enfrentar cada desafio. Sempre soube que tenho muita sorte em ter uns pais como vocês. Obrigada por tudo, este sonho também é vosso.

Aos meus irmãos Rodrigo e Gustavo, por serem os meus primeiros “alunos”, as minhas “cobaias”. Foi com vocês que comecei a pôr em prática os meus dotes de educadora e professora, nas brincadeiras em que eu assumia o papel de docente e vocês, com paciência, deixavam-me ensinar-vos o que sabia. Obrigada pelas gargalhadas, pelo companheirismo e por estarem sempre ao meu lado. O vosso apoio e a vossa presença foram fundamentais para eu acreditar que este sonho era possível.

Ao Bernardo, o meu namorado e melhor amigo, um agradecimento que vem do fundo do coração. Obrigada por estares sempre ao meu lado, nos dias bons e, sobretudo, nos dias mais

difíceis. Obrigada por acreditares SEMPRE em mim, por me apoiares e por me amparares sempre que eu sentia que ia cair. A tua paciência, o teu amor e a tua força foram o meu refúgio e o meu impulso para continuar a lutar por este sonho. Saber que podia contar contigo em cada momento deu-me segurança e motivação para chegar até aqui. Sem dúvida que este caminho teria sido muito mais difícil sem ti.

À minha família, especialmente aos meus avós, que mesmo não estando todos aqui presentes, foram as verdadeiras bases para a família que tenho hoje. Sou grata por tudo o que me ensinaram e por cada momento que vivemos juntos.

Às minhas Pijamudas por me terem mostrado o que é o verdadeiro significado de amizade. Obrigada por todas as horas de estudo e trabalhos em conjunto, por todos os 15 minutos, pelas conversas intermináveis, por rirmos ou chorarmos juntas, por me mostrarem que não estava a ficar louca, ou pelo menos não sozinha. A vossa amizade fez toda a diferença e é incrível poder celebrar este momento convosco. Gosto muito de vocês.

Aos meus amigos que sempre me apoiaram e celebraram comigo cada conquista e que, apesar de por vezes longe, terem estado sempre lá. À Bea, que para além de prima foi a minha primeira melhor amiga e um exemplo a seguir, obrigada por todo o apoio e toda a força que me deste. Às minhas amigas e colegas de curso, por todos os momentos vividos e partilhados ao longo destes cinco anos.

A todos as educadores e professores por quem tive a oportunidade de passar, em especial a minha educadora, a professora de 1.º Ciclo e o professor que tão bem me recebeu nas Práticas Pedagógicas II e III. Foi devido ao vosso carinho e a tudo o que me ensinaram que hoje estou aqui, obrigada por me fazerem perceber que educar é muito mais do que transmitir conhecimentos. Um agradecimento especial à minha orientadora, a professora Carla Gonçalves, por toda a orientação, disponibilidade, dedicação e paciência. O seu apoio constante e os seus conselhos valiosos ajudaram-me a ser a verdadeira *Brave*, a superar desafios e a crescer enquanto futura profissional da educação.

Por fim, a todas as crianças com quem me cruzei ao longo do meu percurso, em especial ao meu primeiro grupo. Obrigada por todos os sorrisos, abraços e por me terem ensinado tanto ou mais do que eu vos ensinei. Foram vocês que me fizeram ter a certeza que estava no caminho certo, que tudo isto valia a pena e que escolhi, sem dúvida, a melhor profissão do mundo.

Obrigada a todos e a todas por me ajudarem a viver este sonho!



## Resumo

---

O presente relatório de estágio objetiva a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Deste modo, o mesmo tem como objetivo principal a descrição, análise e reflexão das Práticas Pedagógicas que foram desenvolvidas nas valências da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No que concerne a sua estrutura, este relatório está organizado em duas partes complementares, nomeadamente, o Enquadramento Teórico e Metodológico e a Intervenção Pedagógica. Assim, numa primeira parte, serão apresentadas de forma sintetizada as bases teóricas e metodológicas que fundamentaram a ação pedagógica. Nesta salientam-se a Metodologia de Investigação-Ação que, para além de ter possibilitado a conexão entre a fundamentação teórica e a intervenção pedagógica, permitiu adotar uma postura ligada à investigação, bem como a influência da aprendizagem cooperativa, a promoção dos valores, a utilização das tecnologias e do jogo em sala de aula e a importância das atividades experimentais. Todas estas estratégias didático-pedagógicas pretenderam a promoção de aprendizagens significativas e um desenvolvimento holístico das/os crianças/alunos.

Numa segunda parte, este documento apresenta também uma análise crítica e reflexiva sobre a Prática Pedagógica realizada tanto na vertente da Educação Pré-Escolar como no 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo sempre estabelecida uma conexão com a fundamentação teórica e metodológica.

Deste modo, o presente relatório reúne um conjunto de aprendizagens refletidas e fundamentadas, que resultaram das experiências pedagógicas vivenciadas ao longo da minha formação e que representam o ponto de partida do meu percurso enquanto profissional na área da educação.

*Palavras-chave:* Aprendizagem Cooperativa; Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Investigação-Ação; Práticas Pedagógicas.

## Abstract

---

This internship report aims to obtain a Master's degree in Pre-School Education and Primary School Teaching. Therefore, its main objective is to describe, analyze and reflect on the Pedagogical Practices that were developed in the areas of Pre-School Education and Primary School Teaching.

Regarding its structure, this report is organized into two complementary parts, namely, the Theoretical and Methodological Framework and the Pedagogical Intervention. Like this, in the first part, the theoretical and methodological bases that supported the pedagogical action will be presented in a summarized way. In this, the Action-Research Methodology stands out, which, in addition to having enabled the connection between the theoretical basis and the pedagogical intervention, allowed the adoption of a posture linked to research, as well as the influence of cooperative learning, the promotion of values, the use of technologies and games in the classroom and the importance of experimental activities. All of this didactic-pedagogical strategies aimed to promote significant learning and holistic development of children/students.

In a second part, this document also presents a critical and reflective analysis on the Pedagogical Practice carried out both in the Pre-School Education aspect and in the Primary School Teaching, always establishing a connection with the theoretical and methodological foundation.

Therefore, this report brings together a set of reflected and substantiated learnings, which resulted from the pedagogical experiences experienced throughout my training and which represent the starting point of my trajectory as a professional in the field of education.

*Keywords:* Cooperative Learning; Pre-School Education; Primary School Teaching; Action-Research; Pedagogical Practices.

## Sumário

---

<b>Agradecimentos.....</b>	<b>III</b>
<b>Resumo.....</b>	<b>V</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>VI</b>
<b>Índice de Figuras.....</b>	<b>X</b>
<b>Índice de Tabelas .....</b>	<b>XII</b>
<b>Índice do Conteúdo do CD-ROM.....</b>	<b>XIII</b>
<b>Lista de Siglas.....</b>	<b>XIV</b>
<b>Introdução .....</b>	<b>1</b>
<b>Parte I - Enquadramento Teórico e Metodológico .....</b>	<b>3</b>
<b>Capítulo 1   Organização e Gestão Curricular na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....</b>	<b>4</b>
1.1. O Currículo em Portugal.....	4
1.2. A Lei de Bases do Sistema Educativo.....	6
1.3. A Educação Pré-Escolar.....	7
1.4. O 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	10
1.4.1. O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória .....	11
1.4.2. As Aprendizagens Essenciais .....	14
1.4.3. A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania .....	15
<b>Capítulo 2   O Profissional de Educação Enquanto Mediador do Processo de Ensino-Aprendizagem .....</b>	<b>17</b>
2.1. O Perfil do Educador de Infância e do Professor de 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	17
2.2. A Planificação e a Avaliação como Instrumentos Fundamentais ao Processo de Ensino e Aprendizagem .....	20
<b>Capítulo 3   Estratégias da Intervenção Pedagógica.....</b>	<b>23</b>
3.1. A Aprendizagem Cooperativa na Educação .....	23
3.2. Ensinar Valores para a Vida: O Poder da Partilha.....	27
3.2.1. A Importância dos Valores na Educação .....	27
3.2.2. Superar o Egocentrismo - Educar para a Partilha na Educação Pré-Escolar .....	29
3.2.3. A partilha na Educação Pré-Escolar.....	30
3.3. O Uso da Tecnologia na Educação .....	31

3.4. O Jogo como um Facilitador de Aprendizagem.....	34
3.5. O Ensino Experimental das Ciências.....	36
<b>Capítulo 4   Metodologia de Investigação-Ação .....</b>	<b>40</b>
4.1 A Investigação-Ação .....	40
4.2. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados.....	42
4.2.1. Observação.....	43
4.2.2. Diários de Bordo .....	44
4.2.3. Produções das Crianças.....	45
4.2.4. Registos Fotográficos.....	45
4.2.5. Entrevistas Informais .....	46
4.3. Análise e Tratamento de Dados.....	47
<b>Parte II - Intervenção Pedagógica .....</b>	<b>49</b>
<b>Capítulo 5   Contextualização do Ambiente Educativo .....</b>	<b>50</b>
5.1. O Meio Envolvente .....	50
5.2. O Estabelecimento Educativo .....	52
5.2.1. Os Recursos Físicos .....	53
5.2.2. Os Recursos Humanos .....	54
<b>Capítulo 6   Prática Pedagógica I – Contexto de Educação Pré-Escolar .....</b>	<b>55</b>
6.1. A Sala .....	55
6.1.1. Organização do Espaço Pedagógico .....	55
6.2. Organização do Tempo Pedagógico.....	61
6.3. Caracterização do Grupo .....	63
6.4. Projeto de Investigação-Ação .....	65
6.4.1. Enquadramento do Problema.....	66
6.4.2. Questão de Investigação-Ação.....	66
6.4.3. Estratégias de Intervenção .....	67
6.5. Momentos de Aprendizagem .....	68
6.5.1. Momento 1   Os nossos vasos artísticos.....	69
6.5.2. Momento 2   As “sementinhas” da partilha.....	72
6.5.3. Momento 3   A rena do Pai Natal .....	74
6.6. Avaliação do Projeto de Investigação-Ação .....	78
6.7. Atividade com a Comunidade.....	79

6.8. Reflexão sobre a Prática Pedagógica I.....	82
<b>Capítulo 7   Prática Pedagógica II – Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico – 2.º ano de escolaridade .....</b>	<b>85</b>
7.1. A sala do 2.º ano.....	85
7.1.1 A Organização do Espaço Pedagógico.....	85
7.2. A Organização do Tempo Educativo.....	88
7.3. Caracterização da Turma do 2.º ano .....	89
7.4. Estratégias de Intervenção .....	92
7.5. Momentos de Aprendizagem .....	93
7.5.1. Momento 1   Revisão gramatical com o <i>Plickers</i> .....	95
7.5.2. Momento 2   O Bingo da Multiplicação .....	98
7.5.3. Momento 3   Como funciona o caule das plantas? .....	100
7.6. Atividade com a Comunidade.....	103
7.7. Reflexão Sobre a Prática Pedagógica II.....	109
<b>Capítulo 8   Prática Pedagógica III – Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico – 3.º ano de escolaridade .....</b>	<b>112</b>
8.1. A sala do 3.º ano.....	112
8.1.1 Organização do Espaço Pedagógico .....	112
8.2. A Organização do Tempo Educativo.....	114
8.3. Caracterização da Turma do 3.º ano .....	115
8.4. Estratégias de Intervenção .....	116
8.5. Momentos de Aprendizagem .....	117
8.5.1. Momento 1   Como se formou a nossa ilha?.....	120
8.5.2. Momento 2   Explorando o Mundo da programação com o robô mTiny.....	124
8.5.3. Momento 3   Uma viagem pelos países da Europa .....	127
8.6. Atividades com a Comunidade .....	132
8.7. Reflexão Sobre a Prática Pedagógica III .....	139
<b>Considerações Finais .....</b>	<b>142</b>
<b>Referências Bibliográficas.....</b>	<b>144</b>
<b>Referências Normativas.....</b>	<b>154</b>

## Índice de Figuras

---

<b>Figura 1</b> Organização das OCEPE.....	8
<b>Figura 2</b> Matriz Curricular Base do 1.º CEB .....	10
<b>Figura 3</b> Esquema conceitual do PASEO.....	12
<b>Figura 4</b> Esquema conceitual de competências .....	13
<b>Figura 5</b> Operacionalização das AE.....	15
<b>Figura 6</b> Ações determinantes para o desenvolvimento das crianças .....	19
<b>Figura 7</b> Questões fundamentais para a elaboração da planificação .....	21
<b>Figura 8</b> Componentes essenciais da Aprendizagem Cooperativa .....	24
<b>Figura 9</b> O novo papel do professor perante as TIC .....	32
<b>Figura 10</b> Adaptação das fases de um Projeto de Investigação-Ação .....	42
<b>Figura 11</b> Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	43
<b>Figura 12</b> Localização da Junta de Freguesia de São Roque.....	51
<b>Figura 13</b> Planta da sala da Pré.....	57
<b>Figura 14</b> Área da biblioteca.....	58
<b>Figura 15</b> Área da casinha .....	59
<b>Figura 16</b> Área da garagem.....	59
<b>Figura 17</b> Área do tapete.....	60
<b>Figura 18</b> Área das mesas de trabalho .....	61
<b>Figura 19</b> Género das crianças da sala da Pré.....	63
<b>Figura 20</b> Organização das crianças para dar início à atividade.....	70
<b>Figura 21</b> Pintura dos vasos .....	71
<b>Figura 22</b> Plantação dos Cravos-Túnicos .....	73
<b>Figura 23</b> Crianças a colorir as renas.....	76
<b>Figura 24</b> Trabalhos realizados pelas crianças.....	76
<b>Figura 25</b> Alguns momentos da peça de teatro.....	80
<b>Figura 26</b> Crianças a dançar livremente .....	81
<b>Figura 27</b> Sala de aula do 2.º ano.....	86
<b>Figura 28</b> Disposição das mesas da sala do 2.º ano .....	88
<b>Figura 29</b> Género dos alunos da turma do 2.º ano .....	90
<b>Figura 30</b> Áreas de residência dos alunos do 2.º ano.....	91
<b>Figura 31</b> Níveis de escolaridade dos pais dos alunos do 2.º ano.....	91
<b>Figura 32</b> Realização do Plickers.....	96

<b>Figura 33</b> Realização do Bingo de Multiplicação.....	99
<b>Figura 34</b> Concretização da atividade experimental.....	101
<b>Figura 35</b> Previsões de alguns alunos em relação à experiência .....	102
<b>Figura 36</b> Esquemas dos jogos tradicionais.....	104
<b>Figura 37</b> Realização do "jogo do lenço" .....	106
<b>Figura 38</b> Realização da "caça ao ovo" .....	106
<b>Figura 39</b> Realização do "jogo da corda" .....	107
<b>Figura 40</b> Realização do jogo "1, 2, 3, meia, meia-lua" .....	107
<b>Figura 41</b> Realização do jogo "dança dos arcos" .....	108
<b>Figura 42</b> Disposição das mesas da sala do 3.º ano .....	113
<b>Figura 43</b> Algumas previsões dos alunos.....	121
<b>Figura 44</b> Erupção do vulcão .....	122
<b>Figura 45</b> Ficha resumo da experiência .....	122
<b>Figura 46</b> Tapete para atividade de orientação espacial/pensamento computacional.....	125
<b>Figura 47</b> Exploração do robô mTiny .....	126
<b>Figura 48</b> Orientações para as pesquisas .....	128
<b>Figura 49</b> Realização das pesquisas sobre os países.....	129
<b>Figura 50</b> Realização dos cartazes sobre os países .....	130
<b>Figura 51</b> Exposição dos cartazes na sala de aula .....	130
<b>Figura 52</b> Ação de sensibilização sobre a alimentação saudável.....	133
<b>Figura 53</b> Distinção dos alimentos.....	134
<b>Figura 54</b> Viagem de autocarro da escola até ao museu .....	135
<b>Figura 55</b> Visita ao Museu da Quinta das Cruzes .....	136
<b>Figura 56</b> Gincana cultural "Recantos da Quinta" .....	137
<b>Figura 57</b> Kahoot sobre a visita de estudo .....	137

## Índice de Tabelas

---

<b>Tabela 1</b> Domínios da Educação para a Cidadania .....	16
<b>Tabela 2</b> Papéis que os alunos podem desempenhar nos grupos cooperativos .....	25
<b>Tabela 3</b> Instituições e infraestruturas da freguesia de São Roque .....	52
<b>Tabela 4</b> Recursos físicos de cada andar da instituição educativa .....	54
<b>Tabela 5</b> Rotina diária da sala da Pré .....	62
<b>Tabela 6</b> Atividades de Enriquecimento Curricular da sala da Pré .....	63
<b>Tabela 7</b> Cronograma do Projeto de I-A .....	65
<b>Tabela 8</b> Estratégias para operacionalizar o Projeto de I-A .....	68
<b>Tabela 9</b> Diário de Bordo, L. Gonçalves, segunda-feira, 2 de outubro de 2023 .....	75
<b>Tabela 10</b> Horário da turma do 2.º ano.....	89
<b>Tabela 11</b> Situações profissionais dos pais dos alunos do 2.º ano.....	92
<b>Tabela 12</b> Estratégias para operacionalizar os objetivos definidos para a turma do 2.º ano...93	
<b>Tabela 13</b> Organização e distribuição dos jogos .....	105
<b>Tabela 14</b> Diário de Bordo, L. Gonçalves, segunda-feira, 2 de outubro de 2023 .....	113
<b>Tabela 15</b> Horário da turma do 3.º ano.....	115
<b>Tabela 16</b> Estratégias para operacionalizar os objetivos definidos para a turma do 3.º ano.117	

## Índice do Conteúdo do CD-ROM

---

### **Pasta A - Relatório de Estágio**

Relatório de Estágio em formato Word

Relatório de Estágio em formato PDF

### **Pasta B - Prática Pedagógica I | Educação Pré-Escolar**

**Apêndice 1:** Autorizações para Recolha de Imagens

**Apêndice 2:** Planificações

**Apêndice 3:** Diários de bordo

### **Pasta C - Prática Pedagógica II | 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

**Apêndice 4:** Autorizações para Recolha de Imagens

**Apêndice 5:** Planificações

**Apêndice 6:** Diários de bordo

### **Pasta D - Prática Pedagógica III | 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

**Apêndice 7:** Autorizações para Recolha de Imagens

**Apêndice 8:** Planificações

**Apêndice 9:** Diários de bordo

## Lista de Siglas

---

**AE** – Aprendizagens Essenciais

**AEC** – Atividades de Enriquecimento Curricular

**CEB** – Ciclo do Ensino Básico

**DL** – Decreto-Lei

**EPE** – Educação Pré-Escolar

**I-A** – Investigação-Ação

**LBSE** – Lei de Bases do Sistema Educativo

**OCEPE** – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

**PAA** – Plano Anual de Atividades

**PAFC** – Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

**PASEO** – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

**PEE** – Projeto Educativo de Escola

**PP** – Prática Pedagógica

**TAF** – Técnica de Avaliação Formativa

**TIC** – Tecnologias de Informação e Comunicação

## Introdução

---

O presente relatório representa o culminar de um percurso académico de dois anos no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Universidade da Madeira, refletindo as aprendizagens, experiências e desafios vivenciados ao longo da formação. Tem como principal objetivo a obtenção do grau de mestre, destacando a relevância da formação inicial na construção da identidade profissional do docente e na sua prática pedagógica.

A estrutura deste documento organiza-se em duas partes essenciais que se encontram interligadas, sendo estas o Enquadramento Teórico e Metodológico e a Intervenção Pedagógica. A primeira parte subdivide-se em quatro capítulos, abordando temas estruturantes da educação. O primeiro capítulo aborda a organização e gestão curricular da Educação Pré-Escolar (EPE) e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), tendo por base documentos orientadores fundamentais, como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), as Aprendizagens Essenciais (AE) e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC). O segundo capítulo debruça-se sobre o perfil do profissional de educação como mediador do processo de ensino-aprendizagem, enfatizando a planificação e a avaliação como elementos essenciais para garantir uma intervenção pedagógica eficaz. O terceiro capítulo aborda as diversas estratégias que foram adotadas durante as Práticas Pedagógicas (PP), dando ênfase à aprendizagem cooperativa, à importância da promoção do valor da partilha, das tecnologias, do jogo e do ensino experimental das ciências para obter uma educação holística. Por fim, o quarto e último capítulo da primeira parte, explora a metodologia de Investigação-Ação (I-A), salientando a sua importância como ferramenta de reflexão e melhoria contínua da Prática Pedagógica, bem como as técnicas de recolha e análise de dados utilizadas.

A segunda parte do relatório é dedicada à Intervenção Pedagógica, compreendendo quatro capítulos que apresentam um relato reflexivo sobre as Práticas Pedagógicas I, II e III, que foram realizadas nas valências da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste seguimento, o capítulo cinco apresenta a caracterização do Estabelecimento Educativo onde realizei as minhas três Práticas Pedagógicas. Os restantes capítulos possuem uma organização muito semelhante sendo que todos contam com a organização do espaço e tempo pedagógico e um relato acerca do grupo/turma e das suas características e especificidades. Para

além dessas caracterizações, são apresentadas algumas das estratégias que foram adotadas para responder às necessidades das crianças e alguns momentos de aprendizagem promovidos com o intuito de proporcionar experiências significativas e um desenvolvimento total das mesmas. De igual modo, estão presentes nestes capítulos as atividades que foram desenvolvidas com a comunidade e as reflexões críticas associadas a cada Prática Pedagógica.

Este relatório inclui também uma compilação de apêndices acessíveis a partir do CD-ROM. Neste encontram-se organizados diversos recursos essenciais como as planificações, os diários de bordo e outros materiais que sustentaram as minhas Práticas Pedagógicas.

Termina-se com as considerações finais, onde se realiza uma retrospectiva reflexiva sobre todo o percurso académico, destacando-se as vivências, os desafios enfrentados e os objetivos alcançados. Reforça-se, assim, a importância de um ensino inovador e adequado às crianças/alunos, que promova a construção de aprendizagens significativas.

---

## **Parte I - Enquadramento Teórico e Metodológico**

---

## Capítulo 1 | Organização e Gestão Curricular na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

---

“O currículo – de um país, de uma escola, de uma turma – corporiza a opção organizativa e metodológica que se faz, num dado contexto, tempo e circunstância, para conseguir as aprendizagens pretendidas” (Roldão & Almeida, 2018, p. 30).

No decorrer das minhas três Práticas Pedagógicas, procurei ter em conta diversos princípios destinados a garantir o sucesso do processo de ensino e aprendizagem. Assim, neste capítulo será apresentada uma análise sobre a estrutura e gestão do sistema educativo em Portugal, com base na legislação e nos principais documentos de referência, destacando os documentos orientadores para a Educação Pré-Escolar e para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

### 1.1. O Currículo em Portugal

Tal como refere Pacheco (2001), apesar de o currículo ter adquirido uma grande relevância na área da educação, originou também uma certa confusão terminológica, pelo que pode ser considerado que não existe uma definição consensual, uma vez que diversos autores e especialistas apresentam diferentes conceitos que têm em conta o seu ponto de vista, a época e o contexto em que foram criados (Monteiro & Morgado, 2019; Roldão, 1999a). Deste modo, é possível encontrar diversas definições. Pacheco (2001), por exemplo, define que currículo significa “caminho, jornada, trajetória, percurso” (p. 15). Já para Roldão e Almeida (2018), o currículo escolar consiste no “conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (p. 7). Gaspar e Roldão (2007) defendem ainda que o currículo deve ser “considerado um dos principais alicerces de qualquer sistema educativo” (p. 17). É de destacar que toda esta ambivalência relativa ao conceito de currículo deve-se à massificação da escola que tem ocorrido ao longo dos anos.

Apesar desta ambiguidade de conceitos, é possível perceber que o currículo é caracterizado como sendo “o núcleo definidor da existência da escola” (Roldão & Almeida, 2018, p. 7). Ou seja, o currículo deve ser considerado, por parte dos docentes, como um documento de referência.

Em Portugal, o Decreto-Lei (DL) n.º 139/2012, que se encontra em conformidade com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), define currículo como sendo “o conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos, assim como outros princípios orientadores que venham a ser aprovados com o mesmo objetivo” (p. 3477). O DL n.º 55/2018, de 6 de julho, complementa esta definição defendendo que “o currículo visa garantir que todos os alunos, independentemente da oferta educativa e formativa que frequentem, alcancem as competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (p. 2931).

Pacheco (2001) explana a ideia de Toobs e Tirney (1993) que referem que o currículo deve ser como “um plano de estudos, ou a um programa, muito estruturado e organizado na base de objetivos, conteúdos e actividades e de acordo com a natureza das disciplinas” (p. 16). No entanto, Bonboir (1992), citado por Pacheco (2001), refere que a conceção de currículo deve ter um alcance mais amplo, englobando não só os conteúdos que devem ser trabalhados, mas também os métodos e as estratégias pedagógicas, pois “abarca o que é ensinado, no conteúdo e na forma, os objetivos, incluindo os critérios da avaliação, a organização e estrutura dos estudos, sua duração e a graduação da progressão” (p. 17). Assim, é possível compreender que o “currículo assume duas funções básicas em simultâneo: consciencializa socialmente o indivíduo e determina a vida escolar” (Gaspar & Roldão, 2007, p. 19), devendo, por isso, compreender diversos aspetos como “o conteúdo, o modo e o meio (ou o ambiente) da aprendizagem” (Gaspar & Roldão, 2007, p. 20).

É importante destacar que o desenvolvimento curricular é também condicionado pela estrutura organizacional e gestão da escola que atuam em diferentes níveis: macro, meso e micro. O nível macro consiste no nível mais geral, onde os documentos orientadores são definidos pelo Ministério da Educação, como é o caso da LBSE, do PASEO, das OCEPE, das AE, entre outros. O nível meso tem como intervenientes o conselho pedagógico, conselho geral, conselho de turma, departamentos curriculares, entre outros que definem documentos como o Projeto Educativo de Escola, Plano Anual de Atividades (PAA) e Plano de Ação Estratégica. Por fim, o nível micro está mais relacionado com a dinâmica de cada grupo/turma, sendo definido pelos professores e Conselho de Turma (Cohen & Fradique, 2018).

Em suma, tal como refere Roldão (1999b), “o currículo é, contudo, e principalmente, aquilo que os professores fizeram dele” (p. 8). Assim, é possível afirmar que o currículo desempenha um papel fundamental para o profissional de educação, servindo como um

recurso crucial para assegurar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. É, por isso, necessário que este seja flexível e adaptável, a fim de atender às particularidades, necessidades e interesses individuais de cada educando.

## **1.2. A Lei de Bases do Sistema Educativo**

De acordo com Lima (2018), após a Revolução de abril de 1974, que permitiu o estabelecimento de um regime democrático em Portugal, houve a necessidade de criar e aprovar uma nova Constituição, a Constituição de 1976. Assim, a lei que estava em vigor na altura, a Lei n.º 5/1973, foi considerada inadequada, uma vez que retratava os valores do regime ditatorial do Estado Novo, o que não respondia à exigência e necessidade do sistema educativo democrático que se instalou após o 25 de Abril de 1974. Deste modo, surgiu a Lei n.º 46/1986, mais frequentemente denominada por Lei de Bases do Sistema Educativo, que foi publicada no Diário da República a 14 de outubro de 1986 (Lima, 2018).

A LBSE tem permanecido em vigor até os dias de hoje e compreende a EPE, o Ensino Básico, o Ensino Secundário e o Ensino Superior. De acordo com Silva e Fraga (2022), esta lei “constitui o diploma estruturante do sistema educativo português para todos os níveis e graus de escolaridade” (p. 113), sendo que o seu principal objetivo é garantir que todos têm acesso à educação, promover a igualdade de oportunidades, a qualidade do ensino e o desenvolvimento integral dos cidadãos.

Torna-se, portanto, essencial perceber o significado de sistema educativo. Segundo a lei referida anteriormente, o sistema educativo consiste num “conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei n.º 46/1986, p. 4). Ou seja, este sistema visa formar cidadãos completos e promover uma sociedade mais justa e democrática.

Esta legislação, apesar de já se encontrar em vigor há mais de três décadas, continua a regular o sistema educativo português, sofrendo, no entanto, algumas alterações e atualizações. A mesma possui um total de 67 artigos que se encontram distribuídos por nove capítulos. A LBSE define a estrutura do Sistema Educativo Português, incluindo os objetivos de cada nível de ensino e a respetiva organização curricular, abrangendo a Educação Pré-Escolar (Secção I),

a Educação Escolar (Secção II), que inclui o Ensino Básico, Secundário, Superior e Modalidades Especiais de Educação Escolar, e a Educação Extra-Escolar (Secção III). Trata também dos apoios e complementos educativos (Capítulo III), dos recursos humanos (Capítulo IV) e materiais (Capítulo V), da administração do sistema educativo (Capítulo VI), do desenvolvimento e avaliação do sistema educativo (Capítulo VII), do ensino particular e cooperativo (Capítulo VIII) e, por fim, aborda as disposições finais e transitórias (Capítulo IX).

Entre os elementos apresentados, destaco a componente da EPE, que assume a fase inicial do percurso académico das crianças e que deve ser “complementar e ou supletiva da acção educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação” (Lei n.º 46/1986, p. 6) e a Educação Escolar, destacando a ideia de que desde que iniciam o percurso académico, os educandos devem ter acesso a uma educação de qualidade que promova a aquisição contínua de competências, princípios e valores até completarem a escolaridade obrigatória.

Para concluir, a Lei de Bases do Sistema Educativo representa um marco fundamental na estruturação do sistema educativo português, assegurando o direito à educação e promovendo a igualdade de oportunidades, a qualidade de ensino e um desenvolvimento holístico dos cidadãos. Apesar de ter sido formulada há mais de três décadas, continua a adaptar-se às exigências sociais e educativas, mantendo-se como a base reguladora do Sistema Educativo em Portugal.

### **1.3. A Educação Pré-Escolar**

De acordo com a LBSE a Educação Pré-Escolar está destinada a crianças “com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico” (p. 6) e, desde que surgiu a Lei-Quadro da EPE (Lei n.º 5/1997), que consiste na primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida. De acordo com esta lei, a EPE deve favorecer “a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.” (p. 670).

Tendo em conta os princípios e diretrizes estabelecidos pela Lei n.º 5/1997, surgiram as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, que foram aprovadas pelo Despacho n.º 5220/1997, de 4 de agosto, consistindo num “conjunto de princípios gerais pedagógicos e organizativos para o educador de infância na tomada de decisões sobre a sua prática, isto é, na

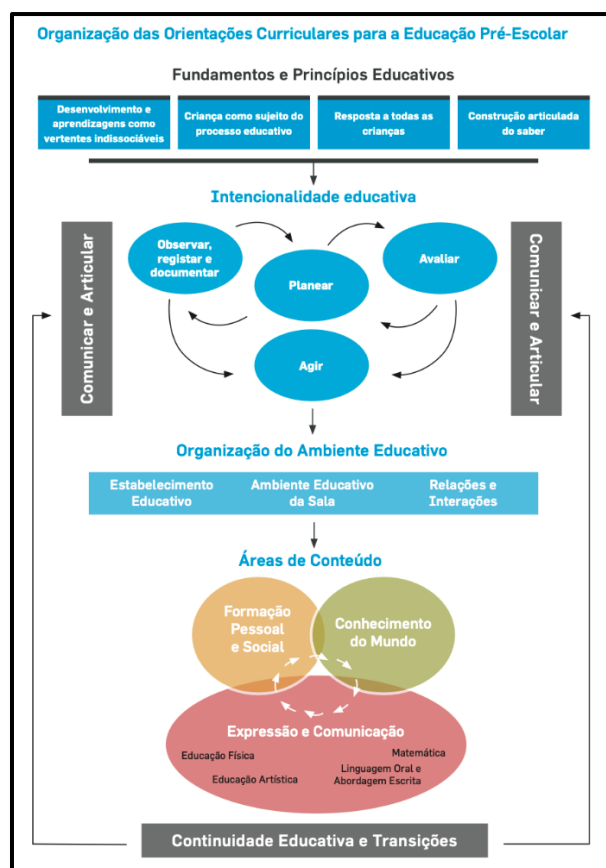
condução do processo educativo a desenvolver com as crianças.” (Despacho n.º 5220/1997, p. 9377).

Com o decorrer dos anos surgiu a necessidade de reajustar essas orientações, tendo, por isso, sido publicada em 2016 a nova versão das OCEPE onde se encontra claro que as mesmas “não constituem um programa a cumprir, mas sim uma referência para construir e gerir o currículo, que deverá ser adaptado ao contexto social, às características das crianças, das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e grupo” (Silva et al., 2016, p. 13).

No que diz respeito à estrutura das OCEPE, as mesmas encontram-se organizadas segundo três secções: Enquadramento Geral, Áreas de Conteúdo e Continuidade Educativa e Transições (Figura 1).

**Figura 1**

*Organização das OCEPE*



*Nota.* Esquema retirado de Silva et al. (2016, p. 7).

No que diz respeito ao Enquadramento Geral, o mesmo divide-se em três tópicos, sendo estes os Fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, a Intencionalidade educativa

– construir e gerir o currículo e a Organização do ambiente educativo. O primeiro tópico apresenta os princípios que orientam a educação de infância, destacando a importância da qualidade do clima relacional, a interligação existente entre educar e cuidar e a ideia de que o processo de desenvolvimento da criança consiste numa construção articulada e holística. O segundo tópico, que recai sobre a intencionalidade educativa, salienta que a ação do educador deve ser intencional e refletida, baseada num ciclo interativo de observar, registar, planear, agir e avaliar. O último tópico, que aborda a organização do ambiente educativo, considera que este ambiente é um facilitador do desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

No segundo capítulo são exploradas as diversas Áreas de Conteúdo, que, de acordo com Silva et al. (2016), são “âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer” (p. 31). Este encontra-se organizado em três áreas, sendo estas a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação e a Área do Conhecimento do Mundo. No que diz respeito à Área de Formação Pessoal e Social, esta caracteriza-se por ser transversal, uma vez que “está presente em todo o trabalho educativo realizado no jardim de infância” (Silva et al., 2016, p. 33). A mesma foca-se no desenvolvimento de atitudes e valores que são fundamentais para uma aprendizagem bem-sucedida e o desenvolvimento de cidadãos. Relativamente à Área de Expressão e Comunicação, a mesma contém diversos domínios: Educação Física, Educação Artística, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Matemática. Por fim, a Área do Conhecimento do Mundo baseia-se na curiosidade natural das crianças e no seu desejo de compreender o mundo ao seu redor, promovendo a sensibilização para as ciências naturais e sociais e incentivando as crianças a explorar, questionar e descobrir.

O último capítulo, que corresponde à Continuidade Educativa e Transições, aborda as mudanças que as crianças enfrentam ao transitarem de um ambiente educativo para outro, como da família para a creche ou do jardim de infância para o 1.º ciclo, enfatizando a importância de apoiar as crianças durante essas transições, garantindo que sejam vividas de forma positiva e que seja dada continuidade às aprendizagens.

Em síntese, é possível constatar que as OCEPE desempenham um papel essencial na definição e organização do currículo na educação infantil em Portugal, uma vez que pretendem garantir que a EPE tenha como principal objetivo o desenvolvimento integral da criança. Assim, este documento é fundamental para assegurar que todas as crianças tenham acesso a

uma educação de qualidade desde os primeiros anos de vida, preparando-as para um desenvolvimento harmonioso e para a vida em sociedade.

#### 1.4. O 1.º Ciclo do Ensino Básico

O Ensino Básico encontra-se dividido em três ciclos, sendo que o primeiro corresponde aos primeiros quatro anos de escolaridade obrigatória, o segundo ao quinto e sexto anos e o terceiro ao sétimo, oitavo e nono anos (Lei n.º 46/1986). O 1.º CEB consiste, portanto, numa etapa fundamental no percurso educativo das crianças em Portugal onde o “ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (Lei n.º 46/1986, p. 8).

Para cada ano do 1.º CEB estão distribuídos diversos conteúdos e competências essenciais que devem ser adquiridos pelos alunos. Os mesmos encontram-se apresentados na Matriz Curricular-Base do 1.º CEB (Figura 2) que corresponde a um “conjunto de componentes de currículo, áreas disciplinares e disciplinas, que integram os planos curriculares de âmbito nacional, por ciclo e ano de escolaridade ou por ciclo de formação, bem como a carga horária prevista para cada um deles” (DL n.º 55/2018, p. 2930).

#### Figura 2

Matriz Curricular Base do 1.º CEB

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

Nota. Retirado de DL n.º 55/18, p. 2940.

Apesar desta Matriz Curricular-Base definir uma carga horária para cada uma das componentes do currículo, surgiu, em 2017, o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) nos ensinos básico e secundário. O mesmo foi publicado no Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho e permite às escolas “gerir até 25 % da carga horária semanal inscrita nas matrizes curriculares-base, por ano de escolaridade” (p. 13883). Deste modo, pode-se entender que a Autonomia e Flexibilidade Curricular consiste na:

Faculdade conferida à escola para gerir o currículo dos ensinos básico e secundário e a organização das matrizes curriculares base, ao nível das áreas disciplinares e disciplinas e da sua carga horária, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no «Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória». (Despacho n.º 5908/2017, p. 13882)

Relativamente aos princípios orientadores da organização e gestão curricular do 1.º CEB, é possível encontrar referência aos mesmos no Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho, que refere que o PASEO, as AE e a ENEC são documentos oficiais.

#### **1.4.1. O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória**

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória constitui um marco essencial na definição das finalidades e dos princípios orientadores da educação em Portugal, tendo sido publicado pelo Ministério da Educação no Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. O mesmo apresenta um carácter multifacetado e inclusivo, uma vez que pretende assegurar a:

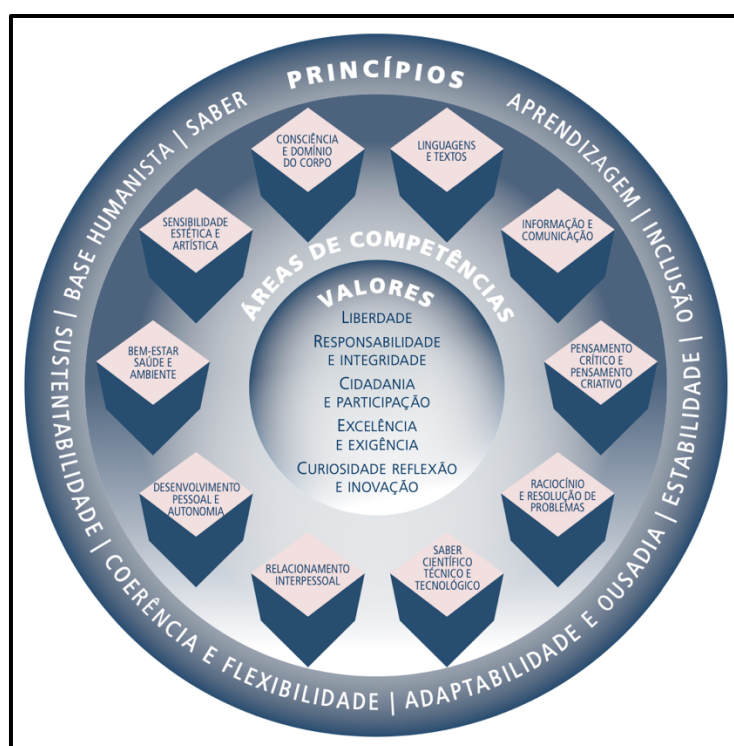
Todos os jovens que concluem a escolaridade obrigatória, independentemente do percurso formativo adotado, o conjunto de competências, entendidas como uma interligação entre conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, que os torna aptos a investir permanentemente, ao longo da vida, na sua educação e a

agir de forma livre, porque informada e consciente, perante os desafios sociais, económicos e tecnológicos do mundo atual. (Despacho n.º 6478/2017, p. 15484)

O PASEO, vinculado à LBSE, foi criado com o objetivo de atender às exigências educacionais do século XXI, apresentando-se “estruturado em Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências” (Martins et al., 2017, p. 9), como é possível constatar no esquema concetual presente na Figura 3.

### Figura 3

Esquema concetual do PASEO



Nota. Retirado de Martins et al. (2017, p. 11).

Este documento destaca 8 Princípios, sendo estes Aprendizagem, Inclusão, Estabilidade, Adaptabilidade e Ousadia, Coerência e Flexibilidade, Sustentabilidade, Base Humanista e Saber. Estes princípios “justificam e dão sentido a cada uma das ações relacionadas com a execução e a gestão do currículo na escola, em todas as áreas disciplinares” (Martins et al., 2017, p. 9).

Relativamente à Visão, a mesma decorre dos Princípios e pretende definir aquilo que se espera que os jovens sejam enquanto cidadãos, ao concluírem a escolaridade obrigatória. Deste modo, espera-se que, após concluírem os 12 anos de escolaridade obrigatória, os alunos sejam

capazes de analisar, questionar, formular hipóteses, avaliar, selecionar informação, tomar decisões, possuir pensamento crítico e criativo de forma consciente, autónoma e responsável.

No que diz respeito aos Valores, os mesmos são vistos como “orientações segundo as quais determinadas crenças, comportamentos e ações são definidos como adequados e desejáveis” (Martins et al., 2017, p. 9). Assim, todos os alunos devem ser encorajados a desenvolver e colocar em prática os seguintes valores: Responsabilidade e integridade; Excelência e exigência; Curiosidade, reflexão e inovação; Cidadania e participação; Liberdade.

Por fim, encontra-se presente no PASEO as Áreas de Competência que são “de natureza diversa: cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática” (Martins et al., 2017, p. 9) e que devem ser desenvolvidas ao longo da escolaridade obrigatória. As mesmas encontram-se divididas em 10 áreas sendo estas: Linguagens e textos; Informação e comunicação; Raciocínio e resolução de problemas; Pensamento crítico e pensamento criativo; Relacionamento interpessoal; Desenvolvimento pessoal e autonomia; Bem-estar, saúde e ambiente; Sensibilidade estética e artística; Saber científico, técnico e tecnológico; Consciência e domínio do corpo. Todas estas competências resultam de “combinações complexas de conhecimento, capacidades e atitudes” (Martins et al., 2017, p. 19), como é possível constatar no esquema presente na Figura 4.

#### Figura 4

*Esquema concetual de competências*



*Nota.* Retirado de Martins et al. (2017, p. 19).

Em conclusão, o PASEO constitui um documento essencial para o sistema educativo português, pretendendo alcançar o desenvolvimento holístico dos alunos e prepará-los para os desafios que advêm de uma vida em sociedade. Ao promover competências académicas, pessoais, sociais e éticas, este documento procura formar cidadãos que sejam autónomos, críticos e responsáveis, capazes de contribuir para uma sociedade mais justa, inclusiva e sustentável. Deste modo, não só define os objetivos educativos, como também reforça o facto

de que a educação deve ser de qualidade, e encontrar-se centrada no sucesso e na realização dos alunos.

#### **1.4.2. As Aprendizagens Essenciais**

As Aprendizagens Essenciais para os ensinos básico e secundário foram homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. Através da análise do respetivo Despacho, é possível constatar que o mesmo afirma que, para que haja um ensino-aprendizagem de qualidade, é fundamental que as aprendizagens sejam significativas. Para além disso, o mesmo despacho faz também referência ao facto de que o currículo apresentava uma quantidade excessiva de conteúdos que prejudicavam a qualidade do ensino-aprendizagem, uma vez que não havia tempo para consolidar as aprendizagens nem para aplicar estratégias de diferenciação pedagógica. Assim, e tendo também em conta o PASEO, foi necessário haver uma reorganização curricular, onde se identificaram “aprendizagens essenciais, que permitissem uma efetiva flexibilização e gestão curriculares por parte das escolas e dos docentes” (Despacho n.º 6944-A/2018, p. 19734-(2)).

Deste modo, as AE constituem “as orientações curriculares de base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem” (DL n.º 55/2018, p. 2930) e podem ser definidas como sendo:

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, p. 19734-(2)]

No que diz respeito à organização das AE, estas estão organizadas por anos e disciplinas curriculares. Para além disso, existe sempre uma introdução, bem como a referência às Áreas de Competência do PASEO. Existe também uma tabela como a que se encontra na Figura 5 onde é possível identificar os domínios/contéudos que serão trabalhados, os conhecimentos,

capacidades e atitudes que o aluno deve adquirir, as ações de estratégias de ensino e os descritores do PASEO.

### Figura 5

#### Operacionalização das AE

OPERACIONALIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS (AE)			
<b>ORGANIZADOR</b> Domínio	<b>AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES</b> O aluno deve ficar capaz de:	<b>AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO ORIENTADAS PARA O PERFIL DOS ALUNOS</b> (Exemplos de ações a desenvolver na disciplina)	<b>DESCRITORES DO PERFIL DOS ALUNOS</b>

*Nota.* Retirado das AE (2018, p. 5).

As AE têm como objetivo “a consolidação das aprendizagens de forma efetiva; o desenvolvimento de competências que requerem mais tempo (...); a promoção de uma efetiva diferenciação pedagógica na sala de aula” (Cohen & Fradique, 2018, p. 27). Assim, é possível afirmar que as AE consistem num documento deveras importante para todos os docentes, uma vez que apresentam um conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes que são fundamentais de serem adquiridos pelos alunos ao longo dos 12 anos de escolaridade obrigatória, devendo, por isso, servir como instrumento auxiliar para que as escolas e os professores possam colocar em prática aquilo que é desejado no PASEO.

#### 1.4.3. A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania consiste, em articulação com o PASEO e as AE, num documento de referência, tendo sido criado pelo Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio. Esta estratégia deve iniciar-se na EPE e prolongar-se até ao final da escolaridade obrigatória e visa “o desenvolvimento de competências para uma cultura de democracia e aprendizagens com impacto na atitude cívica individual, no relacionamento interpessoal e no relacionamento social e intercultural, através da componente de Cidadania e Desenvolvimento” (DL n.º 55/2018, p. 2930). A criação deste documento orientador resultou da consciencialização de que a escola possui um papel fundamental na formação de cidadãos críticos, participativos e conscientes dos seus direitos e deveres.

A ENEC abrange vários domínios, tal como é possível constatar na Tabela 1. Os mesmos devem ser trabalhados de forma transversal, devendo haver uma articulação de

diversos domínios com as práticas educativas podendo ser incluídos tanto na componente de Cidadania e Desenvolvimento, como na integração dos seus domínios em diferentes áreas. Importa destacar que os diversos grupos apresentam obrigatoriedade diferente. Assim, o primeiro grupo é obrigatório para todos os níveis e ciclos, o segundo tem de estar presente em pelo menos dois ciclos e o terceiro é opcional em qualquer ano.

**Tabela 1**

*Domínios da Educação para a Cidadania*

<b>1.º Grupo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Direitos Humanos (civis e políticos, económicos, sociais e culturais e de solidariedade);</li> <li>▪ Igualdade de Género;</li> <li>▪ Interculturalidade (diversidade cultural e religiosa);</li> <li>▪ Desenvolvimento Sustentável;</li> <li>▪ Educação Ambiental;</li> <li>▪ Saúde (promoção da saúde, saúde pública, alimentação, exercício físico).</li> </ul>
<b>2.º Grupo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sexualidade (diversidade, direitos, saúde sexual e reprodutiva);</li> <li>▪ Media;</li> <li>▪ Instituições e participação democrática;</li> <li>▪ Literacia financeira e educação para o consumo;</li> <li>▪ Segurança rodoviária;</li> <li>▪ Risco.</li> </ul>
<b>3.º Grupo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Empreendedorismo (nas suas vertentes económica e social);</li> <li>▪ Mundo do Trabalho;</li> <li>▪ Segurança, Defesa e Paz;</li> <li>▪ Bem-estar animal;</li> <li>▪ Voluntariado;</li> <li>▪ Outras (de acordo com as necessidades de educação para a cidadania diagnosticadas pela escola e que se enquadre no conceito de EC proposto pelo Grupo).</li> </ul>

*Nota.* Adaptado de ENEC (2017, p. 7).

No que diz respeito à disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, a mesma assume-se “como um espaço curricular privilegiado para o desenvolvimento de aprendizagens com impacto tridimensional na atitude cívica individual, no relacionamento interpessoal e no relacionamento social e intercultural” (Ministério da Educação, 2017, p. 3). Esta disciplina no 1.º CEB apresenta uma natureza transdisciplinar, no 2.º CEB e 3.º CEB está presente no currículo como uma disciplina autónoma e no ensino secundário deverá ser desenvolvida transversalmente por todas as disciplinas.

Em suma, a ENEC desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos responsáveis e conscientes, alinhando-se com os objetivos do sistema educativo português. Ao promover uma grande diversidade de valores, esta estratégia pretende capacitar os alunos para que possam contribuir de forma positiva para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

## Capítulo 2 | O Profissional de Educação Enquanto Mediador do Processo de Ensino-Aprendizagem

---

“A ação educativa é, pois, compreendida como uma ação formativa especializada, fundada no ensino, que implica a adoção de princípios e estratégias pedagógicas e didáticas que visam a concretização das aprendizagens” (Martins et al., 2017, p. 32).

A ação educativa vai muito além da simples transmissão de conhecimentos, sendo um processo formativo e intencional que exige a adoção de práticas pedagógicas adaptadas às necessidades dos alunos e que promovam um ambiente de desenvolvimento contínuo. Nesse contexto, o profissional de educação deve desempenhar o papel de mediador, orientando e facilitando o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, o docente deve adaptar as suas práticas às especificidades de cada criança/aluno de maneira a garantir que as aprendizagens sejam significativas e acessíveis a todos.

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

Os educadores de infância e os professores do 1.º CEB são os primeiros profissionais de educação com os quais as crianças estabelecem contacto. Deste modo, os mesmos desempenham um papel crucial na formação inicial das crianças, algo que acarreta uma grande responsabilidade.

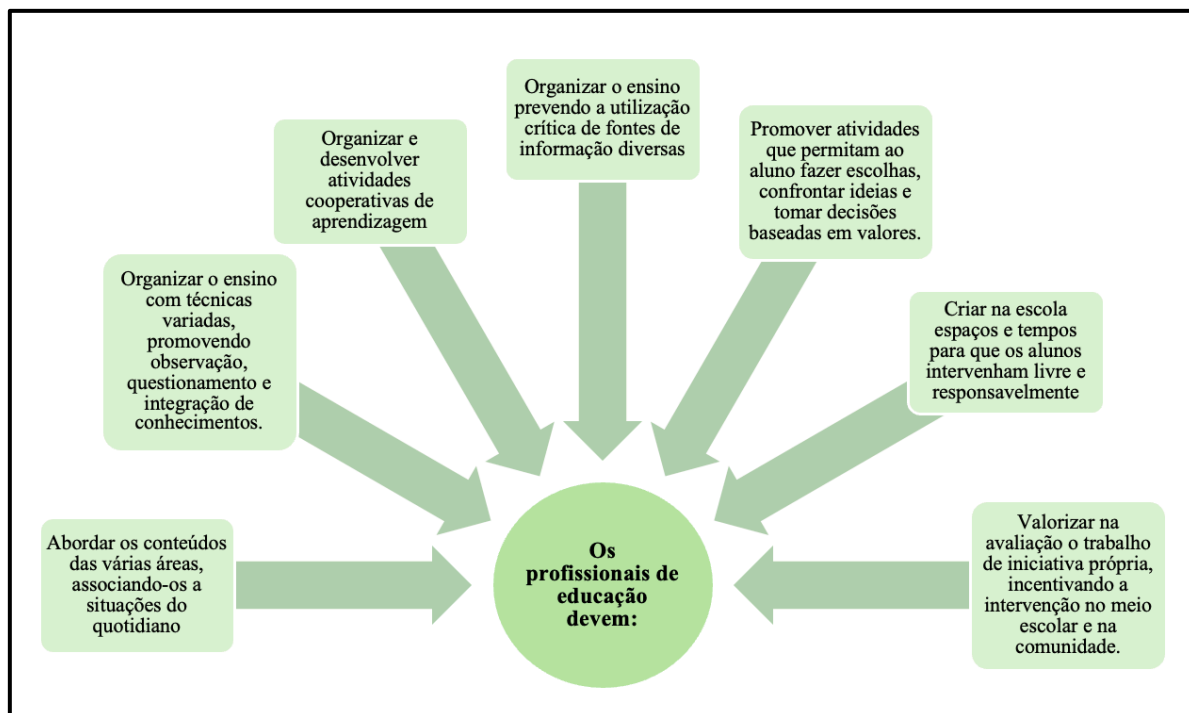
O perfil geral, tanto dos educadores de infância, como dos professores do ensino básico e secundário, encontra-se determinado pelo Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Neste DL é possível verificar que existem quatro dimensões que devem ser comuns à atividade de todos os docentes, independentemente do nível de ensino, nomeadamente a Dimensão profissional, social e ética, a Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, a Dimensão de participação na escola e relação com a comunidade e a Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Em cada uma destas dimensões são definidas funções que os profissionais de educação devem cumprir. Assim, na Dimensão profissional, social e ética, é referido que o docente tem

a responsabilidade de promover aprendizagens de qualidade, garantir a inclusão e o bem-estar dos alunos, respeitar as diferenças, e agir com ética, equilíbrio emocional e compromisso cívico. Na Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, consta que os docentes devem promover aprendizagens significativas, integrando saberes especializados e transversais, organizando o ensino com rigor científico, utilizando estratégias pedagógicas diferenciadas, assegurando a inclusão, valorizando a diversidade, incentivando a convivência democrática e usando a avaliação para melhorar o ensino e a aprendizagem. No que diz respeito à Dimensão de participação na escola e relação com a comunidade, encontra-se descrito que os profissionais de educação devem integrar a comunidade nos projetos curriculares, valorizando a escola como espaço de desenvolvimento social e cultural e fortalecendo a relação com as famílias. Por fim, na Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, é mencionado que o docente deve refletir sobre a sua prática, desenvolver competências pessoais e profissionais, valorizar o trabalho em equipa, participar em projetos e procurar uma formação contínua ao longo da sua carreira.

Na sequência desse DL, surge o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, que define de forma mais específica, o perfil de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º CEB. Neste, é definido que o educador de infância deve estar focado na conceção e desenvolvimento do currículo, na organização do ambiente educativo, na observação e avaliação, na relação com as crianças e na integração do currículo nas áreas de expressão e comunicação e do conhecimento do mundo. No que concerne ao professor do 1.º CEB, consta neste DL que o mesmo deve estar focado na mobilização de saberes científicos e competências, na organização e avaliação do processo de ensino, na promoção de autonomia aos alunos, na integração curricular e no desenvolvimento de competências nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Sociais e da Natureza, Educação Física e Educação Artística. Este decreto reforça então, a importância de haver uma abordagem pedagógica integrada, valorizando, deste modo, a inclusão, a diversidade e o papel dos docentes para a promoção de aprendizagens significativas.

Para além destes dois diplomas, o PASEO refere que deve haver “alterações de práticas pedagógicas e didáticas de forma a adequar a globalidade da ação educativa às finalidades do perfil de competências dos alunos” (Martins et al., 2017, p. 31). Na Figura 6 encontram-se presentes um conjunto de ações determinantes para o desenvolvimento das crianças que devem ser adotadas pelos profissionais de educação.

**Figura 6***Ações determinantes para o desenvolvimento das crianças**Nota.* Adaptado do PASEO (2017, p. 31).

Através da análise destes documentos, é possível constatar que o papel dos educadores de infância é muito mais do que cuidar e supervisionar as crianças, estando responsáveis por criar um ambiente de aprendizagem que seja adequado e que promova aprendizagens (Zabalza, 1998). Relativamente ao papel dos professores do 1.º CEB, é importante destacar que o mesmo não se limita à transmissão de conhecimentos, mas sim à criação de momentos de aprendizagem que permitam que sejam os alunos a construir o seu próprio conhecimento (Freire, 2009).

Em suma, os DL n.º 240/2001 e n.º 241/2001, juntamente com as diretrizes do PASEO, definem um perfil claro e abrangente tanto para os educadores de infância como para os professores do 1.º CEB, destacando a importância de uma PP que valorize a inclusão, a diversidade e o desenvolvimento contínuo dos profissionais de educação. Através das diferentes dimensões descritas, como a responsabilidade ética, o desenvolvimento do ensino e aprendizagem, a participação na comunidade e o aprimoramento profissional, é possível observar a necessidade de uma abordagem integrada e reflexiva que assegure o sucesso educacional. Todos estes documentos que abordam o perfil do educador de infância e do professor do 1.º CEB visam a melhoria das práticas pedagógicas de maneira a promover uma

educação de qualidade que esteja de acordo com as necessidades e competências das/dos crianças/alunos.

## **2.2. A Planificação e a Avaliação como Instrumentos Fundamentais ao Processo de Ensino e Aprendizagem**

Para que haja uma educação de qualidade, o profissional de educação deve ver não só a planificação, mas também a avaliação como sendo peças fundamentais para que haja um ensino e aprendizagem significativo para as crianças. Deste modo, estes dois instrumentos devem encontrar-se interligados.

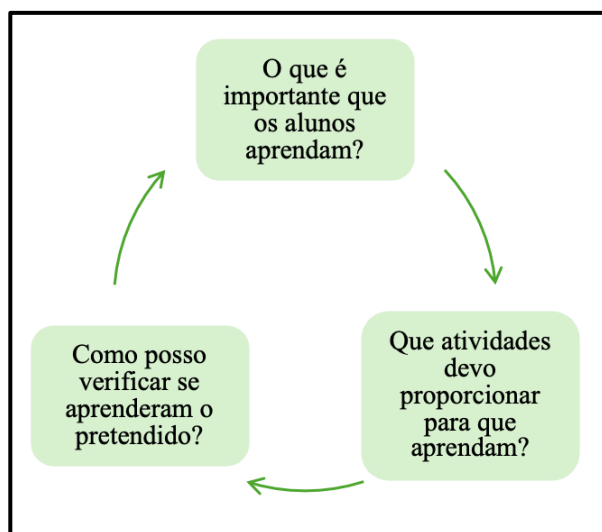
De acordo com Zabalza (1994), a planificação é “uma previsão a respeito do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimento que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das actividades e, de alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo” (p. 48). Ou seja, a planificação é essencial para garantir que haja não só uma sequência lógica de acontecimentos, mas também uma relação entre as actividades que serão desenvolvidas e as áreas de conteúdo.

Silva e Lopes (2015b) consideram que a planificação deve ser vista como um instrumento que visa garantir o desenvolvimento integral de todas as crianças, proporcionando uma organização antecipada dos objetivos a atingir durante a PP. Os mesmos autores referem que o processo de planificação deve começar pela definição dos objetivos de aprendizagem, pois os mesmos irão influenciar a escolha das actividades e estratégias. Para além disso, a planificação deve incluir a escolha de diversos métodos que permitem acompanhar e avaliar as aprendizagens adquiridas pelas crianças de maneira a verificar “até que ponto os objetivos de aprendizagem foram atingidos” (Silva & Lopes, 2015b, p. 4).

Para que se possa elaborar uma planificação, devemos respeitar diversas etapas e questões, como é possível verificar através do esquema presente na Figura 7.

## Figura 7

### Questões fundamentais para a elaboração da planificação



Nota. Adaptado de Silva e Lopes (2015b, p. 5).

Tendo em conta que a avaliação é um instrumento que possibilita ajustar as aprendizagens e fornecer “*feedback* sobre a necessidade de realização de atividades suplementares com vista à remediação das aprendizagens” (Silva & Lopes, 2015b, p. 4), torna-se importante que o docente integre, ao longo da sua prática, momentos contínuos e sistemáticos de avaliação, de maneira a garantir que todas as crianças tenham uma aprendizagem significativa.

O Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, expõe e define três tipos de avaliação, sendo estas a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa. Relativamente à avaliação diagnóstica, a mesma “facilita a integração escolar dos alunos, sustenta a definição de estratégias de ensino e apoia a orientação escolar e vocacional” (Decreto-Lei n.º 17/2016, p. 1125), sendo que pode e deve ocorrer em diversas alturas durante o ano letivo, uma vez que é uma boa estratégia para saber quais os conhecimentos prévios das crianças. No que diz respeito à avaliação formativa, esta deve ser realizada contínua e sistematicamente “devendo recorrer a uma variedade de instrumentos (...) adequados à diversidade das aprendizagens e às circunstâncias em que ocorrem, permitindo (...) obter informação sobre o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias” (Decreto-Lei n.º 17/2016, p. 1125). Segundo Lopes e Silva (2020), “a avaliação formativa envolve dois componentes fundamentais: a avaliação para a aprendizagem e a avaliação como aprendizagem” (p. 14), oferecendo um *feedback* tanto aos professores “sobre a eficácia das aulas e das atividades desenvolvidas” (p. 15), como aos alunos “sobre o grau em que a sua

aprendizagem e o seu trabalho correspondem às suas expectativas e aos objetivos de aprendizagem (...) pretendidos” (p. 15). Por fim, a avaliação sumativa “traduz-se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação” (Decreto-Lei n.º 17/2016, p. 1125), apoiando-se, normalmente, nos resultados que são obtidos em testes elaborados pelos professores (Lopes & Silva, 2020).

Uma vez que “a avaliação está, na verdade, no coração de toda a aprendizagem” (Lopes & Silva, p. VII), todos os profissionais de educação devem refletir sobre as suas práticas avaliativas, assegurando que estas promovem um desenvolvimento holístico das crianças, incentivam a autonomia e valorizam não apenas os resultados, mas também o processo de aprendizagem. É essencial que a avaliação seja utilizada como um instrumento de melhoria contínua, orientando o percurso educativo de cada aluno e permitindo ajustes que respondam às suas necessidades individuais. Foi tendo em conta esta perspetiva que procurei, durante as minhas PP recorrer a uma avaliação mais formativa, utilizando técnicas e instrumentos variados, como é o caso dos Bilhetes à Entrada e Bilhetes à Saída, que me permitiram não só realizar uma avaliação diagnóstica dos conhecimentos prévios dos alunos (através dos Bilhetes à Entrada), como avaliar se houve mudança conceptual no final da atividade (através dos Bilhetes à Saída). Este tipo de avaliação permitiu-me adotar uma postura mais reflexiva e adaptar as minhas intervenções às necessidades e níveis de aprendizagem das crianças.

## Capítulo 3 | Estratégias da Intervenção Pedagógica

---

A Escola e os professores têm, necessariamente, de se reinventar para superarem, com sucesso, os novos desafios. Há que pensar e construir oportunidades para que os nossos jovens e crianças sejam protagonistas do seu processo educativo, de modo a poderem incorporar os seus interesses e as suas necessidades no ambiente escolar. (Cohen & Fradique, 2018, p. 1)

O presente capítulo aborda um conjunto de pressupostos que foram valorizados no decorrer das minhas PP I, II e III. Estes pretenderam contribuir para a construção de aprendizagens integradas, significativas e ativas para os grupos de crianças com quem tive a oportunidade de trabalhar. Deste modo, serão destacados cinco subcapítulos alusivos a estratégias e princípios teóricos que tiveram um grande impacto ao longo da minha *praxis*.

### 3.1. A Aprendizagem Cooperativa na Educação

“A cooperação é a convicção plena de que ninguém pode chegar à meta se não chegarem todos” (Burden citado por Lopes & Silva, 2022, p. 2).

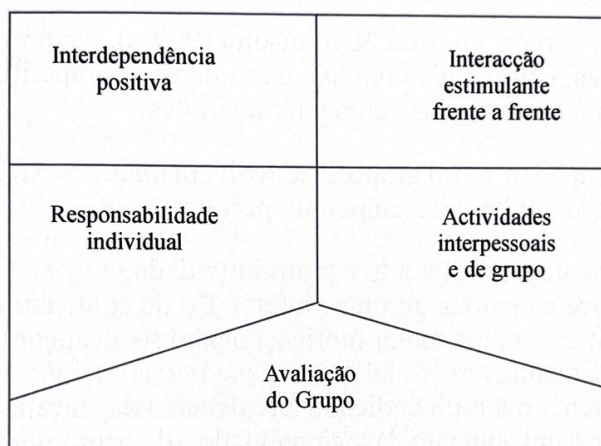
Apesar de facilmente confundíveis, é necessário distinguir a aprendizagem cooperativa da aprendizagem colaborativa, uma vez que estas não são iguais. Embora ambas pretendam “promover uma aprendizagem mais ativa por meio do estímulo: ao pensamento crítico; ao desenvolvimento de capacidades de interação, negociação de informações e resolução de problemas; ao desenvolvimento da capacidade de autorregulação do processo de ensino-aprendizagem” (Torres & Irala, 2014, p. 61), a aprendizagem colaborativa destaca-se por ser “uma situação de aprendizagem na qual duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas” (Dillenbourg, 1999, citado por Torres & Irala, 2014, p. 65), ou seja, os alunos trabalham em conjunto para atingirem o mesmo fim. Já a aprendizagem cooperativa consiste numa “metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, actuando

como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objecto” (Lopes & Silva, 2009, p. 4). Logo, neste tipo de aprendizagem há uma divisão de tarefas, sendo que os papéis de cada um se encontram bem definidos. Tendo em conta estes dois conceitos, durante este tópico será destacada a aprendizagem cooperativa, uma vez que a mesma foi implementada várias vezes durante as minhas PP.

A aprendizagem cooperativa é uma estratégia que, de acordo com Lopes e Silva (2010), “assegura um melhor rendimento escolar aos alunos, comparativamente com métodos como a aprendizagem individualista, a aprendizagem competitiva e a aprendizagem em turmas heterogéneas” (p. 141). Neste tipo de aprendizagem todos os elementos devem intervir de forma ativa na tarefa para que o grupo possa ser bem-sucedido. De facto, a “cooperação é mais do que estar fisicamente perto dos colegas, a discutir a matéria uns com os outros, a ajudarem-se ou a partilharem materiais” (Lopes & Silva, 2022, p. 19), pelo que é necessário ter em conta os componentes essenciais que se encontram presentes na Figura 8, para que possa ocorrer, efetivamente, uma aprendizagem cooperativa.

### Figura 8

#### *Componentes essenciais da Aprendizagem Cooperativa*



*Nota.* Esquema retirado de Fontes e Freixo (2004, p. 29).

Relativamente aos grupos de trabalho cooperativo, Fontes e Freixo (2004) alertam para o facto de não existir unanimidade no que diz respeito ao número de elementos que os devem constituir, devendo depender de diversos fatores como “das tarefas que têm de realizar, da idade dos alunos, assim como da sua experiência anterior nesta modalidade de trabalho, passando também pela disponibilidade dos materiais a utilizar e do tempo que dispõem para a realização das tarefas” (p. 35). Lopes e Silva (2022) referem que existem quatro tipos de grupos

de aprendizagem cooperativa, sendo estes os “grupos informais; grupos formais; grupos de base; e grupos de controvérsia” (p. 27) e que, quando são utilizados em conjunto, estes grupos criam uma base estruturada e abrangente que favorece a aprendizagem. Relativamente aos critérios de formação dos grupos, deve ter-se em conta o critério de homogeneidade e heterogeneidade, sendo que a distribuição dos alunos poderá ocorrer de três maneiras distintas: escolhidos ao acaso; escolhidos pelo professor, tendo em conta determinados critérios; ou escolhidos pelos alunos (Silva & Lopes, 2022).

Após a constituição dos grupos e, de maneira a criar uma “interdependência entre todos os elementos do grupo” (Fontes & Freixo, 2004, p. 45), devem ser atribuídos papéis a cada um dos alunos. Desta forma, cada criança está a par do que deve fazer e do que é que pode esperar que os restantes elementos do grupo façam. Apesar de diferentes papéis serem propostos por diferentes autores, Silva e Lopes (2022) destacam as ideias de Gaudet et al. (1998), que se encontram presentes na Tabela 2.

**Tabela 2**

*Papéis que os alunos podem desempenhar nos grupos cooperativos*

<b>Tipos de papéis</b>	<b>Função</b>
Verificador	Certificar-se de que todos os elementos do grupo perceberam a tarefa.
Facilitador	Orientar a realização da tarefa do grupo de maneira a tornar o trabalho mais eficaz e centrado no objetivo.
Harmonizador	Manter a atenção dos colegas na tarefa, prevenir conflitos e intervir na resolução de problemas.
Intermediário	Estabelecer ligação entre o grupo e o professor.
Guardião ou controlador do tempo	Certificar-se de que o trabalho é realizado e entregue no tempo previsto.
Observador	Observar, anotar e realçar os progressos do grupo relativamente a uma competência específica.

Nota. Adaptado de Lopes e Silva (2022).

A aprendizagem cooperativa pode levar a “um aumento na motivação, um melhoramento do clima na sala de aula e um desenvolvimento das competências sociais” (Fontes & Freixo, 2004, p. 28). Para além dessas vantagens, de acordo com Lopes e Silva (2022), apresenta também diversos benefícios que podem ser agrupados em quatro categorias:

sociais, psicológicas, académicas e avaliativas. No entanto, este tipo de aprendizagem possui também algumas fragilidades como o fator de “preguiça social”. Este fator, que foi denominado por Ringelmann (1913), ocorre quando “um ou mais membros do grupo deixam que sejam os outros fazer o trabalho, possivelmente porque acreditam que os seus esforços não serão reconhecidos ou são dispensáveis” (Salmon & Globerson, 1998, citados por Lopes & Silva, 2022, p. 65). Para além dessa desvantagem, existem outras que são referidas por Lopes e Silva (2009) tais como: haver uma maior valorização do processo em vez da aprendizagem; a socialização dentro do grupo poder se sobrepor à aprendizagem; haver uma maior dependência do líder do grupo do que do professor, o que pode levar a que as aprendizagens não sejam corretas; entre outras.

A aprendizagem cooperativa esteve presente em diversos momentos das minhas PP, como será possível constatar nos momentos de aprendizagem. Em todos os momentos que promovi este tipo de aprendizagem, foi possível perceber que foram desenvolvidas competências sociais, uma vez que os educandos tiveram de saber comunicar, escutar e respeitar os colegas, como no caso da plantação de sementes de Cravo-Túnico que ocorreu na PPI. A motivação e o aumento do nível de envolvimento dos alunos também foi algo que se destacou nos diversos momentos de aprendizagem que envolveram a aprendizagem cooperativa, pois as crianças demonstraram-se mais motivadas e interessadas nas atividades quando trabalhavam em conjunto, algo que foi bem visível na realização dos trabalhos em grupo descritos no momento três da PPIII. Apesar destas potencialidades, é importante destacar que este tipo de aprendizagem apresenta alguns desafios sendo que a gestão do tempo foi a que mais me deparei durante as minhas PP, uma vez que o trabalho em grupo poderá, por vezes, levar mais tempo do que se fosse realizado individualmente.

Em suma, a aprendizagem cooperativa “constitui uma das ferramentas mais importantes para se garantir o sucesso dos alunos, tanto a nível cognitivo como a nível da aquisição e desenvolvimento de competências sociais” (Fontes & Freixo, 2004, p. 30). De facto, esta metodologia, em vez de se limitar a ser um simples trabalho de grupo, envolve as crianças numa participação ativa e dinâmica em atividades que foram planeadas de forma intencional pelo profissional de educação. É de destacar que a planificação destas atividades deverá ter em conta não só as características, necessidades e experiências das crianças, mas também a necessidade de garantir a sua integração no processo de construção de novos conhecimentos.

## **3.2. Ensinar Valores para a Vida: O Poder da Partilha**

O futuro do planeta, em termos sociais e ambientais, depende da formação de cidadãos/ãos com competências e valores não apenas para compreender o mundo que os rodeia, mas também para procurar soluções que contribuam para nos colocar na rota de um desenvolvimento sustentável e inclusivo. (Ministério da Educação, 2017, p. 3).

### **3.2.1. A Importância dos Valores na Educação**

Cada vez mais, para podermos viver em sociedade, torna-se necessário desenvolver valores que nos permitam criar relações interpessoais. De acordo com o PASEO, os valores são vistos na educação como “orientações segundo as quais determinadas crenças, comportamentos e ações são definidos como adequados e desejáveis” (Martins et al., 2017, p. 9).

Segundo a LBSE, o sistema educativo deve contribuir para que ocorra um “desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania [do educando], preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico” (p. 3068). Deste modo, é importante que estes valores sejam incutidos desde cedo, pelo que, a EPE deverá ser responsável, juntamente com a família, por promover contacto com a cidadania uma vez que é neste contexto que “a criança deixa de ser o centro, para se tornar um entre outros” (Vasconcelos, 2007, p. 112).

A temática da cidadania é, então, algo que deve ser trabalhado o mais cedo possível para que as crianças sejam capazes de compreender que, para que se possa viver em sociedade, existem determinadas regras. É neste sentido que Marques (2015) afirma que se deve salientar:

A importância da cidadania no contexto Pré-Escolar uma vez que a população infantil nos tempos que corre é cada vez mais heterogénea, multirracial e com

diferentes etnias, tornando-se cada vez mais necessário a divulgação e o desenvolvimento do mundo que as rodeia, assumindo a necessidade das crianças aprenderem a importância do respeito, (...) interiorizando um sentido de responsabilidade social. (pp. 31-32)

Deste modo, a forma mais fácil de fazer com que as crianças sejam capazes de viver em sociedade e de se tornarem cidadãos autônomos e conscientes é através de contactos e interações com o meio, com adultos e com outras crianças.

Lima (2016) realça que os pais são os agentes primários no que concerne a transmissão dos valores, pelo que cabe ao educador continuar este processo e não o contrário. Os valores caracterizam-se por serem “fatores que são construídos ao longo das vivências do ser humano com o meio que o rodeia, estes pressupõem formas de ser ou de agir conhecidas geralmente como desejáveis” (Pereira, 2014, p. 13). A transmissão não deve ser feita de forma esporádica, mas sim de uma forma contínua até que as crianças assimilem os mesmos visto que:

É nos contextos sociais em que vive, nas relações e interações com os outros e com o meio que a criança vai construindo referências, que lhe permitem tomar consciência da sua identidade e respeitar a dos outros, desenvolver a sua autonomia como pessoa e como aprendiz, compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros, (...). É nessa inter-relação que a criança vai aprendendo a atribuir valor aos seus comportamentos e atitudes e aos dos outros, reconhecendo e respeitando valores que são diferentes dos seus. (Silva et al., 2016, p. 33)

Ou seja, a criança irá apropriar-se e reconhecer a importância dos valores que forem demonstrados e transmitidos pelos seus pais, pela sua família e pelo educador/professor. Tendo em conta estas considerações, durante as minhas PP procurei incutir diversos valores às crianças, promovendo diálogos frequentes e significativos que incentivassem a reflexão sobre atitudes como a partilha, o respeito pelo outro, a cooperação e a empatia no dia a dia do grupo.

### 3.2.2. Superar o Egocentrismo - Educar para a Partilha na Educação Pré-Escolar

Importa referir o egocentrismo, uma vez que “desde o início da vida, até mais ou menos seis, sete anos, a criança é egocêntrica, por inúmeras razões: biológica, afetiva, social, cognitiva, entre outros fatores coadjuvantes” (Oliveira & Faria, 1987, citados por Filho et al., 2011, p. 9). Segundo Piaget (1896-1980), citado por Ambrósio (2020), “existem quatro estádios de desenvolvimento cognitivo. O estádio pré-operatório abrange o grupo de crianças com idades dos dois aos sete anos, onde é visível o egocentrismo” (p. 27). É, por isso, importante ter esta noção quando se pretende trabalhar o valor da partilha em crianças com estas idades, uma vez que as mesmas irão apresentar uma maior dificuldade em adquirir este valor.

Nestas idades, de acordo com Filho et al. (2011), as perceções e explicações das crianças refletem apenas o seu ponto de vista e “não são razões biológicas que impedem a descentralização do individuo na maioria dos casos, mas, certamente, razões de ordem cultural e social, política e económica” (p. 9), ou seja, não podemos esperar que as crianças cresçam e aprendam valores como partilhar sozinhas. É necessário que haja a transmissão de valores e a demonstração da importância dos mesmos pelas pessoas que as rodeiam, como os pais, família, educadores e professores para que as mesmas os possam adquirir.

É de destacar que apesar de ser normal as crianças mais novas possuírem uma atitude egocêntrica, é importante que o valor da partilha seja promovido desde cedo de maneira que o comportamento egocêntrico se vá desvanecendo e que não perdure até à adolescência ou até à idade adulta (Freire, 1997, citado por Filho et al., 2011). Assim, de acordo com Ambrósio (2020), o educador de infância tem a responsabilidade de promover o valor da partilha através do desenvolvimento de estratégias que permitam amenizar os comportamentos egocêntricos que estão associados a estas faixas etárias.

No decorrer das minhas PP, em especial na PPI, deparei-me várias vezes com dificuldades por parte das crianças em partilhar, principalmente no que dizia respeito aos brinquedos, jogos e brincadeiras. Apesar de ser algo fruto do egocentrismo natural que se encontra associado à faixa etária das crianças em idades da EPE, perante estas situações, senti necessidade de intervir e mediar os conflitos, tentando explicar, de forma simples e adequada, a importância da partilha para a convivência em grupo e para o desenvolvimento de relações positivas.

### 3.2.3. A partilha na Educação Pré-Escolar

Tendo em conta que o meu Projeto de I-A recaiu sobre promover o valor de partilha em crianças de uma sala cuja faixa etária variava entre os quatro e os seis anos, tornou-se essencial perceber de que modo a mesma pode e deve ser abordada no contexto da EPE. Neste sentido, Ambrósio (2020) refere que cabe ao educador facilitar o aparecimento de situações de partilha e desenvolver este valor nas crianças, sendo que este deve ter em conta as relações criadas na sala, uma vez que estas são “fundamentais para (...) as crianças (...) conseguirem partilhar com os outros” (p. 30).

Oliveira-Formosinho (2006), citado por Cardona et al. (2015), refere que existem muitas e diversificadas partilhas, tais como “a do espaço e dos objetos; de situações e decisões; de ideias e afetos; de problemas e soluções; de conflitos e de resoluções; de bens e de restrições...” (p. 60). Ou seja, em contexto educativo, são vários os momentos em que podemos encontrar partilha, uma vez que este valor vai muito mais além do que simplesmente a partilha de bens materiais. As próprias conversas e troca de ideias entre as crianças e o educador podem consistir numa partilha.

O brincar acaba por ser um dos meios mais fáceis de chegar às crianças uma vez que este é um “meio privilegiado para promover a relação entre crianças e entre estas e o/a educador/a, facilitando o desenvolvimento de competências sociais” (Silva et al., 2016, p. 11), ou seja, o educador deve ser capaz de observar e/ou envolver-se nas brincadeiras das crianças para que possa conhecer os interesses das mesmas e planejar atividades tendo em conta esses interesses e as necessidades das crianças. Deste modo, uma forma de incutir o valor da partilha poderia ser através da brincadeira, onde o próprio educador poderia sugerir e promover momentos de partilha de objetos e/ou ideias, valorizando a participação das crianças.

É de destacar que “é através das relações e das interações com os outros que se vão criando momentos propícios para o surgimento da questão da partilha, uma vez que ao nos relacionarmos com os outros essas oportunidades são mais evidentes de aparecer” (Ambrósio, 2020, p. 31), ou seja, na EPE é importante ter em conta essas relações quando se pretende transmitir o valor da partilha às crianças de um determinado grupo. Neste sentido, tentei, durante o meu Projeto de I-A implementado ao longo da PP I, criar situações que permitissem o estabelecimento de relações e interações entre as crianças e que permitissem e valorizassem a partilha. Deste modo, organizei situações pedagógicas em que as crianças se depararam com a necessidade de partilhar materiais quando, por exemplo, realizaram a plantação de Cravos-

Túnicos ou construíram a sua rena. Para além destes momentos, foram estabelecidos diversos diálogos e trocas de ideias acerca da importância de partilharem com o outro, não só em momentos devidamente planificados, como é o caso da exploração do Pão por Deus, São Martinho, Dia Nacional do Pijama e do Natal, onde o conceito de partilha está quase inevitavelmente presente, mas também em momentos de brincadeiras livres entre as crianças, onde, por vezes, surgiam resistências em partilhar, sendo necessário intervir, mediar os conflitos e explicar a importância de partilhar com os outros colegas. Todos estes momentos, na minha perspetiva, foram essenciais para fazer com que as crianças fossem capazes de perceber e interiorizar a importância deste valor.

### **3.3. O Uso da Tecnologia na Educação**

“É consensual a ideia de que uma sociedade será tanto mais próspera quanto mais eficaz for o seu sistema de ensino-aprendizagem” (Ruivo & Carrega, 2013, p. 5).

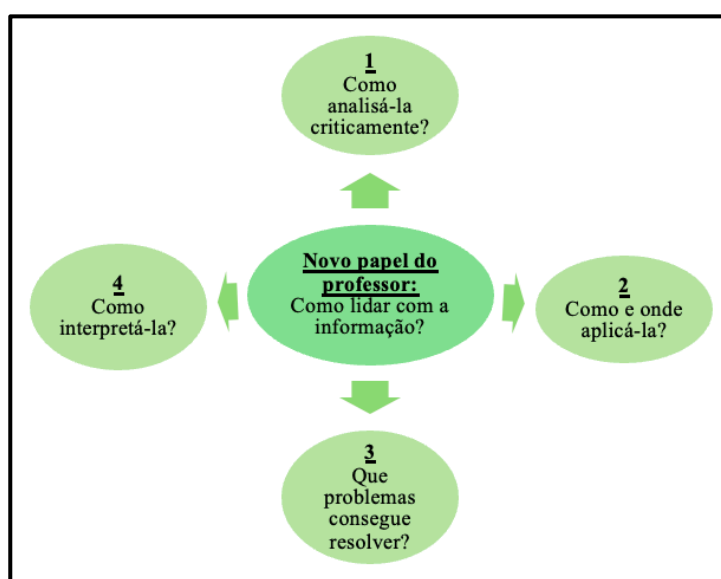
É consensual que a tecnologia já faz parte do nosso quotidiano. De facto, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) desempenham um papel fundamental nas nossas vidas, pois afetam a maneira como pensamos, agimos, comunicamos e interagimos com os outros (Perrenoud, 2000). Esta nova realidade virtual, principalmente a Internet, mudou completamente a forma como vivemos, afetando, deste modo, “as relações sociais e as maneiras de trabalhar, de informar, de formar, de distrair, de consumir e, mais fundamentalmente ainda, de falar, de escrever, de entrar em contacto, de consultar, de decidir e, talvez, pouco a pouco, de pensar” (Perrenoud, 2002, p. 77). Tendo em conta que é inevitável o contacto com as tecnologias e que as crianças, cada vez mais cedo são expostas a esta realidade, cabe à escola e aos profissionais de educação saber utilizá-las de maneira que seja algo significativo para as aprendizagens dos alunos.

As TIC na educação “correspondem à descoberta de uma nova dimensão pedagógica (...) que incorpora as exigências da sociedade do século XXI” (Ruivo & Mesquita, 2013, p. 11), ou seja, tendo em conta que os alunos atuais pertencem a uma geração digital, é fundamental incluir as TIC na educação.

Antigamente, a principal função do professor era transmitir a informação. Atualmente, o foco encontra-se na forma como a informação é selecionada, processada, compreendida, interpretada e aplicada (Figura 9). Observa-se, assim, a uma transformação do papel do docente, com ênfase no desenvolvimento de competências críticas que favorecem a aplicação prática do conhecimento (Cardoso, 2013). Embora o papel do profissional de educação continue essencial, torna-se essencial refletir e redefinir o seu perfil para atender às exigências dos tempos que correm (Lopes, 2018).

### Figura 9

*O novo papel do professor perante as TIC*



*Nota.* Adaptado de Cardoso (2013, p. 20).

Apesar deste novo paradigma, continuam a haver entre os profissionais de educação duas posições divergentes, sendo que uns resistem ao uso de ferramentas tecnológicas, enquanto outros as encaram como uma abordagem inovadora que irá facilitar a inserção dos alunos na sociedade contemporânea (Lopes, 2018).

De acordo com Pereira (2018), as tecnologias possibilitam a criação de novos ambientes e oportunidades de aprendizagem, cujos benefícios estarão diretamente ligados à maneira como serão utilizadas. Segundo Fino (2006), “a tecnologia pode ser um auxiliar poderoso, uma vez que ela pode ajudar a criar e testar ambientes diferentes, novas descentralizações e novas acessibilidades, novas maneiras de imaginar o diálogo intersocial que conduz à cognição” (p. 14), ou seja, através das tecnologias é possível criar um ambiente onde os alunos são os responsáveis por construir o seu próprio conhecimento. Para além disso, a utilização das tecnologias permite a “adoção de uma nova definição de tempo escolar, flexível na adaptação

às necessidades dos aprendizes e às mudanças da planificação e da programação” (Pereira, 2018, p. 4), o que permite adaptar o ensino aos interesses e necessidades individuais de cada aluno, promovendo uma diferenciação pedagógica e rompendo a ideia de que todos devem realizar a mesma atividade, ao mesmo tempo, no mesmo lugar e da mesma forma.

Apesar das tecnologias serem vistas como ferramentas inovadoras, é necessário questionar se o facto de estarem apenas presentes na sala de aula é suficiente para considerar que ocorre inovação pedagógica. Roldão (2018) refere que inovar não consiste apenas em mudar ou realizar algo novo, uma vez que implica que haja mudanças na ação docente, que envolvam “um posicionamento crítico, explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais” (Fino, 2008, p. 277). Assim, é necessário saber distinguir inovação e mudança, uma vez que, para que haja inovação, é necessário haver uma rutura do paradigma anterior, já a mudança exige apenas que haja alteração de alguma estratégia (Fino, 2008).

Deste modo, algo que realizei algumas vezes durante as minhas PP e que todos os docentes deviam fazer são questões como: Será que ao projetar o manual para o quadro estou a inovar? Se colocar um vídeo explicativo e os alunos ficarem simplesmente a assistir, estou a contribuir para aprendizagens de qualidade? Se apenas apresentar um PowerPoint estamos perante inovação pedagógica?

Tendo em conta estas questões, Rodrigues (2019) defende que é fundamental potencializar a interação entre a tecnologia, a pedagogia e os conteúdos, de maneira a permitir uma integração eficaz da tecnologia nas metodologias de ensino e avaliação. O desafio que se coloca é, então, o de conseguir utilizar as TIC eficaz e eficientemente, bem como promovendo uma aprendizagem construtivista (Moreira, 2018), onde o professor deve ser apenas um facilitador no processo de aprendizagem e o aluno deve assumir o papel de ator e construtor do seu conhecimento (Pereira, 2018). Neste sentido, as TIC não devem ser utilizadas de maneira isolada ou sem ligação com o contexto escolar. Pelo contrário, é essencial que sejam incorporadas de forma integrada e interdisciplinar no processo de aprendizagem. Como tal, devem ser utilizados aplicativos e estratégias que atendam às necessidades e interesses de cada aluno, tendo em conta os seus conhecimentos prévios e os objetivos presentes nas AE de cada ano de escolaridade.

Em suma, as tecnologias apresentam um grande potencial para a educação e, ao trazê-las para a sala de aula de uma forma ponderada e adequada, o docente permite que os alunos

possam construir os seus conhecimentos de uma forma inovadora, promovendo aprendizagens significativas. Assim, durante as minhas PP no 1.º CEB procurei fazer com que os alunos tivessem um papel ativo durante a sua utilização, permitindo que os mesmos manuseassem computadores ou tablets para a realização de pesquisas e *quizzes*, realizassem jogos no quadro interativo e utilizassem e explorassem um robô. Todos estes momentos permitiram que os alunos tivessem um papel ativo, mostrando as vantagens das TIC e que as mesmas podem, efetivamente, contribuir para uma aprendizagem mais rica e dinâmica. Contudo, a inclusão das tecnologias nas aulas trouxe também alguns desafios tanto para mim, enquanto professora, como para os alunos. Um dos desafios foi garantir que os alunos utilizassem os dispositivos de forma responsável e focada nos objetivos pedagógicos, uma vez que a presença de tecnologias na sala de aula aumentava a possibilidade de distrações, tendo sido necessário definir regras para o uso dos dispositivos e reforçar a importância de manter a concentração durante as atividades. Outro desafio esteve relacionado com as competências digitais dos alunos, pois, apesar da maioria demonstrar facilidade em navegar na internet ou manipular o robô, alguns alunos demonstravam-se mais inseguros com o manuseamento das TIC, acabando por deixar os alunos mais confiantes assumirem o controlo das atividades e mantendo-se mais em segundo plano. Assim, de maneira a colmatar esta questão, foi necessário intervir, promovendo uma divisão equilibrada de tarefas e incentivando a participação de todas as crianças. Apesar dos desafios enfrentados, acredito que a incorporação das tecnologias trouxe resultados bastante favoráveis, pois ofereceu aos alunos a oportunidade de aprimorar competências como o pensamento crítico, a resolução de problemas e a colaboração. A utilização das TIC possibilitou a criação de aulas mais dinâmicas, tornando o processo de aprendizagem mais significativo.

### **3.4. O Jogo como um Facilitador de Aprendizagem**

“O jogo representa, então, para a criança o papel que o trabalho representa para o adulto” (Chateau, 1987, p. 29).

O jogo, para além de ser um promotor de aprendizagens, é visto como uma ferramenta benéfica para o desenvolvimento holístico da criança. De facto, as crianças revelam satisfação nas atividades lúdicas, uma vez que a infância está intrinsecamente ligada à brincadeira e aos jogos. Deste modo, o jogo, quando utilizado corretamente e oportunamente, poderá servir como um

facilitador de aprendizagens que são fundamentais para o desenvolvimento emocional, psicológico e social das crianças.

De acordo com Neto (2020), cada vez mais é necessário reservar tempo e espaço para que o jogo esteja presente nas rotinas das crianças, uma vez que é responsável por promover prazer, adaptabilidade e felicidade o que permite um desenvolvimento sustentável da saúde física e mental. Nesse contexto, o jogo “ensina o ser humano a racionalizar a vida, no momento em que se vai ganhando, de forma progressiva, maior maturidade cognitiva e, como consequência, uma maior valorização do lado complexo e subjetivo da vida” (Neto, 2020, p. 45), daí dever ser valorizado e estar presente no cotidiano da vida das crianças, do qual a escola também faz parte.

Os jogos educativos, segundo Alves e Bianchin (2010), apresentam como propósito estimular o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Deste modo, representam um instrumento pedagógico excelente, pois, para além de permitirem que as crianças brinquem e se divirtam, permitem, igualmente, o desenvolvimento de capacidades físicas, psicológicas, sociais e morais (Leite & Rodrigues, 2001).

Wassermann (1990) defende que o uso de jogos no contexto educativo permite que os conteúdos curriculares sejam aprendidos de forma inteligente e refletida, pois o jogo estimula o pensamento dos alunos ao colocar-lhes desafios. Os jogos podem ter um valor educativo quando possuem uma intenção pedagógica clara. Assim, é possível afirmar que o jogo apresenta uma função holística, pois contribui para o desenvolvimento global dos alunos e promove a aquisição de competências em diversas áreas (Chateau, 1975). Além disso, os jogos têm um caráter lúdico, que permite proporcionar momentos de diversão, entretenimento, satisfação e motivação.

Podemos considerar que a aprendizagem baseada em jogos consiste numa metodologia ativa, uma vez que consiste numa estratégia “de aprendizagem que tem a finalidade de impulsionar o estudante a descobrir um fenómeno, compreender seus conceitos e saber relacionar suas descobertas com os seus conhecimentos já existentes” (Silva, et al., 2017, p. 32). Os jogos podem ser utilizados para aprimorar a experiência de aprendizagem, oferecendo diversas vantagens como o aumento da motivação, a dinamização das atividades, o estímulo à autonomia, o desenvolvimento da capacidade de resolver problemas e a promoção do trabalho em equipa (Pinto & Cardoso, 2019).

Eck (2006) afirma que existem três estratégias para que haja uma aprendizagem baseada em jogos. A primeira consiste na utilização de jogos que já existem, com o intuito de promover uma intencionalidade educativa. A segunda é a criação de jogos que tenham como objetivo promover a aprendizagem. Por fim, a terceira estratégia pretende que sejam as próprias crianças a construírem os seus próprios jogos. Tendo em conta estas estratégias, podemos considerar que, os jogos, quando utilizados de forma intencional e direcionada, podem ser ferramentas eficazes facilitadoras da aprendizagem.

Tendo em conta todos os aspetos mencionados, é possível aferir que o jogo pode ser um impulsionador para que haja um desenvolvimento global das crianças, sendo, por isso, fundamental que os profissionais de educação tenham em conta as vantagens que o mesmo traz para o processo de ensino-aprendizagem. No decorrer das minhas PP procurei implementar diversas vezes os jogos como estratégia pedagógica, com o intuito de facilitar e valorizar a construção ativa do conhecimento, bem como despertar o interesse e motivar os alunos, no entanto, deparei-me com alguns constrangimentos como o facto de ser mais difícil gerir o tempo e o comportamento dos alunos, sendo que, por vezes, os mesmos dispersavam do que estava a ser realizado, sendo necessário chamar a atenção dos alunos e pedir que se focassem no objetivo do jogo. Ainda assim, considero que ao levar jogos como o Bingo da Multiplicação, jogos da memória sobre variados temas, jogos de tabuleiro, entre outros, estabeleci um ambiente de aprendizagem motivador, onde os alunos puderam participar ativamente e desenvolver o seu conhecimento de forma significativa.

### **3.5. O Ensino Experimental das Ciências**

“A experimentação é sempre motivo de curiosidade e de entusiasmo entre os alunos, independentemente da área do conhecimento” (Pacheco, 2015, p. 5).

Nos dias que correm a literacia científica é essencial, direta ou indiretamente, para diversos momentos da nossa vida. No entanto, considera-se que “os alunos revelam fracos conhecimentos e pouca motivação” (Costa, 2009, p. 5) relativamente à área de Ciências. Assim, torna-se crucial investir desde cedo no ensino das Ciências, uma vez que “as crianças, tal como todos os cidadãos, vivem num mundo em que a Ciência é quase omnipresente” (Moreira, 2006, citado por Costa, 2009, p. 8).

Segundo Silva et al. (2016), as crianças possuem uma curiosidade e um desejo natural em descobrir e conhecer. Esta curiosidade, segundo os mesmos autores, pode e deve ser fomentada e alargada através de “oportunidades para aprofundar, relacionar e comunicar o que já conhece, bem como pelo contacto com novas situações que suscitam a sua curiosidade e o interesse por explorar, questionar, descobrir e compreender” (p. 85). Assim, cabe ao profissional de educação propor e planear momentos de aprendizagem que lancem as bases da estruturação do pensamento científico, tendo sempre em atenção o rigor tanto dos processos desenvolvidos, como dos conceitos que são apresentados.

As atividades experimentais não permitem apenas que as crianças adquiram conhecimentos importantes e interessantes, mas também que desenvolvam capacidades mentais e psicomotoras valiosas para as suas vidas, as quais são difíceis de adquirir fora de um ambiente científico e tecnológico (Costa, 2009). De facto, uma das competências presente no PASEO (2017) consiste no “Saber científico, técnico e tecnológico” (p. 29), ou seja, pretende-se que os educandos não só sejam capazes de entender fenómenos naturais e científicos que ocorrem no mundo que os rodeia, como também tenham a oportunidade de experimentar e manusear diferentes técnicas e materiais.

Piaget (1896-1980) defende que dos sete aos onze anos as crianças encontram-se no estágio das operações concretas. Neste estágio, as crianças “desenvolvem a sua própria forma de compreender os assuntos de acordo com experiências específicas do dia a dia” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 109). Ou seja, as crianças do 1.º CEB encontram-se naturalmente preparadas para aprender e descobrir através das suas vivências, pelo que cabe ao docente promover momentos que permitam uma aprendizagem mais centrada na ação, como é o caso das atividades experimentais, que permitirão o desenvolvimento de aprendizagens mais ricas e significativas.

De maneira a preparar as crianças para que saibam lidar com os desafios e as necessidades das sociedades atuais, Martins et al. (2009) defendem que o ensino das ciências deve ser promovido durante todo o percurso escolar. Os mesmos autores referem ainda que devem ser realizadas atividades “com graus de complexidade progressiva, quer ao nível dos conceitos abordados, quer dos procedimentos solicitados” (p. 21).

É importante salientar que uma atividade não pode ser considerada trabalho prático quando há apenas uma demonstração de alguma experiência sem que haja participação das crianças.

Ou seja, de acordo com Martins et al. (2007), só há uma atividade prática quando há um envolvimento ativo das crianças numa determinada tarefa.

Durante todo o processo relacionado com o ensino experimental das ciências, é essencial que os docentes realizem diversas questões às crianças, de maneira a incentivar a reflexão das mesmas sobre o que estão a realizar e observar. Para além disso, é indispensável perceber quais os conhecimentos prévios das crianças antes da experiência, bem como quais as previsões das mesmas relativamente ao que vai acontecer durante a atividade. De igual modo, é fundamental que as crianças registem as suas observações e conclusões, assim como estabeleçam um momento de diálogo em que partilhem e reflitam sobre toda a atividade (Martins et al., 2009).

Apesar de todos estes benefícios, Costa (2009), refere que os professores do 1.º CEB não possuem formação especializada no ensino experimental das Ciências, o que leva a que, na maior parte das vezes, não se sintam à vontade para ministrar o seu ensino. Neste sentido, salienta-se a importância de haver uma formação contínua para todos os docentes, de maneira a tentar colmatar estas fragilidades. Para além disso, Costa (2009) refere ainda que outra entrave apontada pelos professores é a falta de condições materiais e físicas para a concretização das atividades experimentais. No entanto, “quando se fala em actividades experimentais, não se fala necessariamente em materiais de laboratório sofisticados e caros” (p. 10), pelo que deverá caber aos docentes adaptar as atividades e realizá-las com materiais menos dispendiosos, fáceis de manipular e fáceis de adquirir.

Durante as minhas PP procurei realizar atividades experimentais. Apesar de não ter conseguido realizar tantas como gostaria e como acho que teria sido benéfico para as crianças, devido, sobretudo, a questões relacionadas com a limitação do tempo e gestão dos conteúdos programáticos, tive a oportunidade de implementar pelo menos uma em cada uma das minhas PP. Assim, na valência da EPE realizei uma experiência sobre a fluatibilidade dos materiais, no 2.º ano do 1.º CEB a atividade experimental recaiu sobre a função do caule das plantas e no 3.º ano do 1.º CEB, os alunos tiveram contacto com o ensino experimental das ciências através da simulação de uma erupção vulcânica. Durante a implementação de todas estas atividades, foi notável um maior envolvimento e interesse dos educandos.

Para finalizar, o ensino experimental das ciências é, sem dúvida, uma boa estratégia para motivar os alunos, uma vez que permite que os mesmos construam a sua aprendizagem com base em atividades em que eles próprios possuem um papel ativo. Apesar de nem todas as

escolas terem os mesmos recursos físicos e materiais, é possível adaptar e realizar atividades experimentais com diferentes elementos. Deste modo, é possível concluir que este tipo de ensino permite preparar os alunos para compreender e debater questões relacionadas com temas ligados às ciências, sendo, por isso, essencial incluí-los nas práticas docentes.

## Capítulo 4 | Metodologia de Investigação-Ação

---

“A I-A é também uma forma de ensino e não somente da problemática a estudar” (Coutinho, 2011, p. 313).

Tendo em consideração a metodologia de Investigação-Ação como pilar de um professor/educador reflexivo, este capítulo consiste numa análise e reflexão da mesma. Assim, procedeu-se a uma descrição e análise dos fundamentos teóricos relacionados com a I-A, das suas técnicas e instrumentos de recolha de dados, bem como os métodos de análise e tratamento de dados.

### 4.1 A Investigação-Ação

A Investigação-Ação, tal como o nome indica, é considerada uma metodologia de investigação, pelo que é essencial perceber no que é que consiste este conceito. Neste sentido, Bogdan e Biklen (1994) encaram a investigação como sendo uma “atitude – uma perspetiva que as pessoas tomam face a objectos e actividades” (p. 292). Já Coutinho (2011), refere que “a investigação é uma actividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objetivo de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos sociais” (p. 7). O mesmo autor reforça ainda que é através da investigação que são analisados e questionados os desafios que surgem na prática, o que estimula o debate e o desenvolvimento de ideias inovadoras.

O termo “Investigação-Ação” é resultante da junção de duas palavras “investigação” e “ação” e designa uma estratégia metodológica de estudo em que ambas se encontram aliadas de maneira que haja transformação e/ou mudança de uma determinada realidade. Neste sentido, esta metodologia “pode ser representada como uma metodologia de investigação que utiliza em simultâneo a Ação e a Investigação num processo cíclico, onde há uma variação progressiva entre a compreensão, a mudança, a ação e a reflexão crítica da prática docente” (Fonseca, 2020, p. 18). John Dewey (1858-1952) e Kurt Lewin (1890-1947) são, de acordo com Máximo-Esteves (2008), considerados por muitos autores como os fundadores da Investigação-Ação, uma vez que foram as “figuras com mais impacto” (p. 25) na origem desta metodologia.

Esta abordagem metodológica pode ser adequada a diversas situações ou contextos que vão além da educação, uma vez que a mesma é concebida “como um processo de investigação

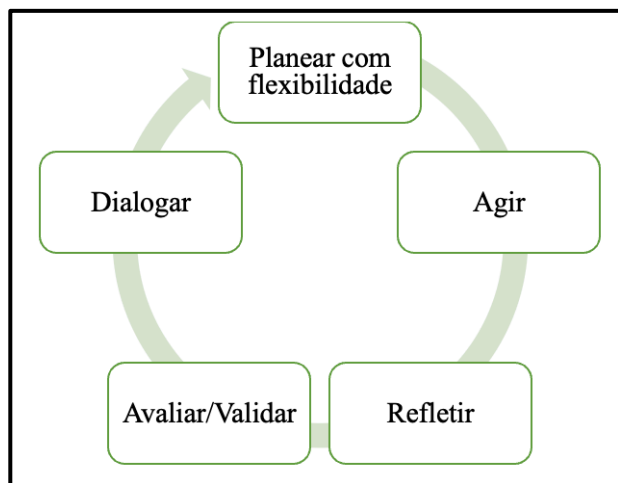
conduzido pelas pessoas que estão diretamente envolvidas numa situação e que desempenham, simultaneamente, o duplo papel de investigadores e participantes” (Máximo-Esteves, 2008, p. 42). No entanto, Fonseca (2020), destaca o facto da I-A ser muito utilizada na área da educação, pois a mesma visa aprimorar a prática e resolver problemas sociais, ou seja, possibilita que o profissional de educação identifique algum problema existente na sua sala e que planeie, observe, reflita, avalie e reformule em função do que foi encontrado de maneira a tentar solucioná-lo. Máximo-Esteves (2008) acrescenta ainda que, ao implementarem esta metodologia os educadores e/ou professores, para além de aprimorarem as suas práticas nas escolas, expandem o seu conhecimento e as suas competências profissionais mediante as pesquisas e investigações que realizam, sendo, por isso, muito importante para estes. A finalidade da I-A na educação é, portanto, “support teachers, and groups of teachers, in coping with the challenges and problems of practice and carrying through innovations in a reflective way” (Altrichter et al., 2000, p. 4) de maneira que os mesmos consigam refletir sobre a sua prática e melhorá-la para que possam promover a melhor aprendizagem possível às crianças/alunos.

A metodologia de Investigação-Ação que implementei ao longo da minha PP I baseia-se, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), numa investigação qualitativa, pois apresenta diversas características que são comuns a esta abordagem metodológica. Por exemplo, os dados são recolhidos do seu contexto natural, sendo que o investigador desempenha o papel central na recolha de informações; a natureza da pesquisa é essencialmente descritiva; há um maior foco no processo do que nos resultados ou produtos finais; a análise dos dados é realizada de uma maneira indutiva e a compreensão do significado é considerada extremamente importante para a interpretação dos dados.

A I-A é “um processo dinâmico, interactivo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (Máximo-Esteves, 2008, p. 82). A mesma rege-se de acordo com cinco fases, que podem ser descritas através do esquema presente na Figura 10. Todas estas fases irão resultar numa análise focada na ação, na reflexão e na avaliação, uma vez que todo o processo é flexível, estando, sempre que necessário, sujeito a ajustes e retificações.

## Figura 10

### *Adaptação das fases de um Projeto de Investigação-Ação*



*Nota.* Esquema metodológico adaptado de Máximo-Esteves (2008, p. 82).

Em suma, a I-A é uma metodologia com uma elevada importância, que se adequa tanto ao contexto social como ao educativo, e que deve ser vista como “potencialmente portadora de novas relações entre acção e investigação, produtora de novos conhecimentos e facilitadora de novos projetos de formação.” (Benavente et al., 1990, p. 3). Esta metodologia, segundo Coutinho (2011), facilita o trabalho dos educadores e professores contribuindo, simultaneamente, para que os alunos aprendam de forma mais eficaz e mais significativa. Apesar de todas estas vantagens, é essencial perceber que esta abordagem também apresenta diversos desafios ao longo de todo o processo. Um desafio com o qual me deparei aquando do meu projeto de I-A esteve relacionado com a falta de tempo, pois este tipo de investigação requer um planeamento, implementação, recolha de dados, análise dos mesmos e reflexão, algo que, associado a toda a carga horária e a um PAA com diversas datas que têm e devem ser cumpridas, torna-se complicado gerir e implementar este tipo de metodologia.

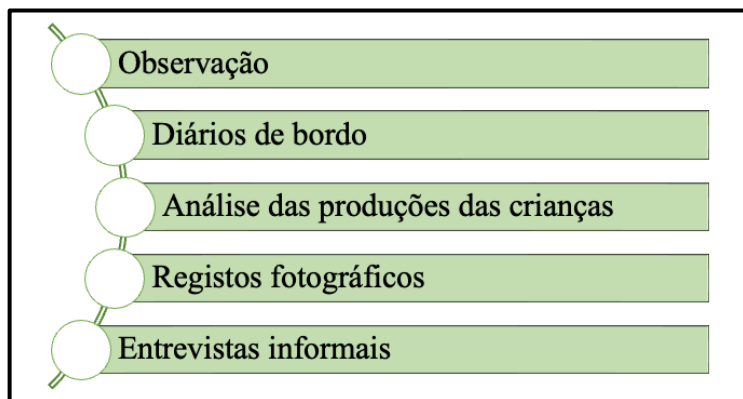
## 4.2. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Para que se possa realizar uma I-A eficazmente, é necessário estabelecer, após a elaboração da questão, quais as técnicas e os instrumentos que são mais adequados para serem utilizados na investigação. De acordo com Máximo-Esteves (2008), o docente deverá “utilizar poucos instrumentos de observação, incidindo naqueles que forem também um bom recurso de aprendizagem dentro da sala de aula e dos quais tenha melhor domínio” (p. 86).

Assim, durante a minha PP I, que foi realizada no contexto da EPE, utilizei diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados para conseguir, posteriormente, concretizar o meu projeto de I-A, tal como se verifica na Figura 11.

**Figura 11**

*Técnicas e instrumentos de recolha de dados*



*Nota.* Adaptado de Máximo-Esteves (2008).

#### **4.2.1. Observação**

A observação, segundo Máximo-Esteves (2008), “permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (p. 87) e auxilia na interpretação e compreensão dos contextos, dos indivíduos e das interações entre ambos. As técnicas baseadas na observação encontram-se “centradas na perspectiva do investigador” (Coutinho, 2011, p. 317), uma vez que este observa o fenómeno que está a ser estudado de uma forma direta e presencial.

No que concerne a observação relacionada com a investigação, a mesma destina-se a “pesquisar problemas, a procurar respostas para questões que se levantem e a ajudar na compreensão do processo pedagógico” (Sousa, 2009, p. 109). De acordo com Máximo-Esteves (2008), os registos dos dados observados feitos pelos professores são, na maior parte das vezes, realizados através dos instrumentos metodológicos notas de campo e/ou diários de bordo, que constituem instrumentos fundamentais para descrever o que foi observado. Neste sentido, foi através da observação que pude identificar a problemática e analisar o desenvolvimento da investigação, tal como o impacto que a mesma teve no grupo de crianças.

No entanto, tal como todas as técnicas, esta apresenta alguns limites e dificuldades na sua utilização (Santos, 1994), tal como é o caso da subjetividade, uma vez que as crenças e perceções podem variar de acordo com cada observador, podendo levar a interpretações distintas. Outro aspeto com o qual me deparei durante a utilização da metodologia de I-A e que acabou por se tornar numa dificuldade esteve relacionada com a sobrecarga de dados, uma vez que, através da observação, acabou por se gerar uma grande quantidade de dados e anotações e que fizeram com que sentisse alguma dificuldade em sintetizar e interpretar os dados acabando por se ter tornado numa tarefa mais demorada e complexa.

#### **4.2.2. Diários de Bordo**

Os diários de bordo são um “método de colecta de dados, de descrição dos processos e estratégias da própria pesquisa e análise das implicações subjectivas do pesquisador” (Brazão, 2011, p.1). Os mesmos, de acordo com Brazão (2007), devem incidir sobre as ocorrências do quotidiano, indo desde os mais comuns aos mais incomuns ou extraordinários, ou seja, devem “contar as actividades de rotina, factos marcantes, descobertas inéditas, incidentes significativos, reuniões, leituras, problemas, conflitos, etc” (p. 293).

Todos os registos que forem efetuados deverão apresentar a data e serem referenciados, evidenciando sempre os locais onde a observação foi realizada e quais os intervenientes que fizeram parte do estudo ou que foram objeto do mesmo (Máximo-Esteves, 2008). O autor supracitado defende ainda que os registos das observações podem ser realizados quando ocorrem, através de anotações condensadas, fotografias e vídeos, ou no momento após a ocorrência, através de anotações extensas que contêm um maior detalhe e reflexão acerca da situação observada.

Os diários de bordo foram, sem dúvida, o instrumento de recolha de dados que mais utilizei durante a minha PP, uma vez que me permitiram registar as observações que realizava ao longo dos dias. Nestes era possível encontrar as mais diversas categorias, tais como as estratégias metodológicas que eram implementadas, a relação pedagógica que se ia estabelecendo entre a educadora estagiária e as crianças, a evolução das aprendizagens das crianças, entre outras. Este instrumento destaca-se na recolha de dados dos docentes uma vez que acompanha o professor/educador durante a sua prática e permite que o mesmo possa, num momento posterior, analisar e avaliar os acontecimentos que foram registados.

### **4.2.3. Produções das Crianças**

Analisar as produções realizadas pelas crianças “é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos” (Máximo-Esteves, 2008, p. 92), uma vez que é através desta análise que o educador ou professor é capaz de perceber a forma como o mesmo educa/ensina e como poderá ter em conta as necessidades das crianças quando for planejar a sua prática. É importante que este tipo de instrumento de recolha de dados se trate de um “processo de organização cuidada, com datação sistemática” (Máximo-Esteves, 2008, p. 92) para que se possa compreender as transformações dos trabalhos das crianças ao longo da passagem do tempo.

Esta técnica de recolha de dados permite compreender o processo de aprendizagem das crianças e é, sem dúvida, uma base essencial para que se possam realizar reflexões críticas sobre as práticas e estratégias de ensino que são implementadas. No entanto, durante a sua implementação senti alguns constrangimentos, tais como o facto de a análise poder ser influenciada pelas perceções e expectativas que colocamos em todo o projeto de I-A, o facto de, por vezes, poderem ser tiradas conclusões generalizadas a partir de algumas produções específicas, desconsiderando a individualidade de cada criança e de que nem sempre a produção reflete o verdadeiro potencial da criança, uma vez que existem diversos fatores como cansaço, ambiente ou estado emocional que podem influenciar o desempenho das mesmas.

### **4.2.4. Registos Fotográficos**

As fotografias, assim como os diários de bordo, são instrumentos que são utilizados de forma regular pelos educadores/professores. Atualmente a fotografia é algo tão acessível que acaba por ser utilizado naturalmente “como auxiliar e conteúdo de aprendizagem” (Máximo-Esteves, 2008, p. 91) e permite que o profissional de educação se lembre do que foi realizado para conseguir completar os seus registos. Tal como todas as técnicas e instrumentos de recolha de dados, os registos fotográficos devem estar sempre datados e referenciados espacialmente, uma vez que este tipo de informação é importante para poder não só contextualizar o momento em estudo, mas também para assegurar a exatidão e a validade da informação, facilitando, deste modo, a compreensão e o uso desses dados em diferentes contextos.

No decorrer da minha PP utilizei este registo diversas vezes e o mesmo demonstrou ser um grande aliado na recolha de dados, uma vez que complementou as descrições das atividades nos diários de bordo e permitiu comparar diferentes momentos do processo de intervenção, o que acabou por facilitar uma posterior análise de mudanças ou melhorias que resultaram da ação, ajudando a perceber a eficácia das estratégias implementadas. Esta forma de registo destaca-se também por poder ser utilizada como auxiliar de memória, pois permite reviver com mais exatidão o que foi realizado, permitindo uma análise e reflexão mais precisa do que foi implementado e do seu impacto.

É importante destacar que, para que este tipo de registo fosse possível, foi necessário solicitar a autorização aos encarregados de educação e ter em conta o Regulamento Geral de Proteção de Dados.

#### **4.2.5. Entrevistas Informais**

As entrevistas informais “aproximam-se da conversação do quotidiano, distinguindo-se desta pela sua intencionalidade, uma vez que são usadas para obter informações que complementem os dados de observação” (Máximo-Esteves, 2008, p. 93). As mesmas podem ter diversas denominações como entrevistas em profundidade, não-estruturadas ou etnográficas e caracterizam-se por procurarem estabelecer uma conversa “plena de descrições e rica de comentários detalhados sobre a perspectiva que os participantes têm de algo, de si próprios e dos seus contextos” (Máximo-Esteves, 2008, pp. 93-94). Ou seja, trata-se de uma técnica de recolha de dados que envolve diálogo e que tem como propósito tornar a compreensão mais clara e orientar o pensamento e a I-A numa direção mais específica.

No decorrer da minha PP esta técnica foi utilizada diversas vezes, uma vez que se trata da forma mais natural e fácil de estabelecer uma relação entre a estagiária e a educadora cooperante. Neste sentido, foram vários os momentos em que ocorreram conversas informais e onde surgiram diversas questões cujas respostas se demonstraram muito pertinentes para o avanço da I-A. Este tipo de entrevista tornou-se uma mais-valia, uma vez que permitiu que houvesse uma grande adaptabilidade ao contexto, pois, acabavam por ser realizadas em momentos e locais convenientes, o que facilitava a recolha de dados. Para além disso, permitiu enriquecer o processo de investigação com informações inesperadas e relevantes que só surgiram devido ao carácter mais descontraído deste tipo de técnica de recolha de dados.

### 4.3. Análise e Tratamento de Dados

Após a recolha de dados através da observação, dos diários de bordo, das produções das crianças, dos registos fotográficos e das entrevistas informais, tornou-se necessário analisar os mesmos de maneira a poder compreender e refletir sobre toda a informação que foi recolhida. Esta análise, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), “envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (p. 205).

A análise e tratamento de dados na I-A consiste num conjunto de métodos que permitem ao investigador “visualizar, classificar, descrever e interpretar os dados recolhidos” (Bento, 2011, p. 51) e caracteriza-se por ser um processo complexo, sendo por isso, necessário que ocorra triangulação dos dados. A triangulação consiste num processo fundamental para garantir a qualidade da investigação e é responsável por avaliar a coerência das diversas análises dos dados obtidos e possibilitar a elaboração das primeiras reflexões (Máximo-Esteves, 2008). Este processo fará com que a investigação possua uma maior qualidade e veracidade, o que irá possibilitar uma maior concordância entre todos os dados que foram recolhidos.

Neste sentido, sendo que é o profissional de educação quem assume o papel de investigador, é este o responsável por ir analisando e interpretando os dados que forem sendo recolhidos de maneira a conseguir entender se estes são adequados à questão que se formulou inicialmente, se os instrumentos ou técnicas seleccionadas são as mais adequadas e se estes estão a ser utilizados de forma correta (Máximo-Esteves, 2008). Esta análise terá uma grande importância pois irá permitir que o docente reflita de forma detalhada sobre a sua investigação, perceba se está a conseguir chegar aos resultados que pretendia inicialmente e adapte o que for necessário de maneira a atingir o que pretende.

A análise e tratamento de dados possui uma grande importância nesta metodologia, no entanto, não deixa de ser algo complexo de se realizar. Durante a minha prática, surgiram algumas dificuldades nesta fase, tais como o facto de existir uma grande quantidade de dados recolhidos, que depois se tornaram difíceis de organizar, sintetizar e analisar, devido à grande quantidade de informações. Aliada a esta dificuldade, impôs-se ainda outra que estava relacionada com o facto de o tempo ser limitado, tornando-se complicado analisar de forma detalhada todas as informações recolhidas. Por fim, outra dificuldade sentida esteve

relacionada com a triangulação, uma vez que se revelou ser uma tarefa complexa conseguir analisar e comparar diferentes tipos de dados (observações, registos fotográficos, produções das crianças, entre outros) de maneira a chegar a uma conclusão que fosse coerente.

Em suma, é essencial que o investigador analise e interprete os dados com extrema precisão e ética, pois só assim é que o mesmo pode refletir de forma crítica sobre todo o trabalho de investigação que foi realizado. É também importante realçar que a I-A, apesar das diversas dificuldades que poderá apresentar, contribui de forma significativa para que o profissional de educação se desenvolva de forma profissional, pois o mesmo terá de estabelecer relação entre o conhecimento científico e a realidade da sua prática, ou seja, a ação.

---

## **Parte II - Intervenção Pedagógica**

---

## Capítulo 5 | Contextualização do Ambiente Educativo

---

“A escola para desempenhar bem o seu papel, tem de conhecer a comunidade onde está inserida e as condições em que vivem os seus alunos”

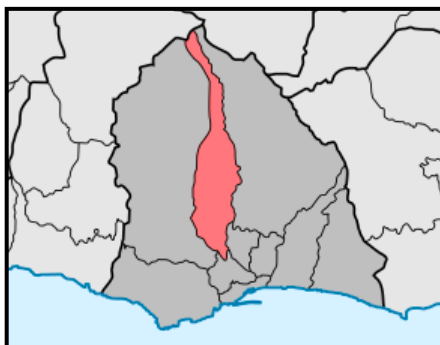
(Neres, 2014, p. 76).

Os professores e educadores, enquanto docentes, devem estar cientes dos contextos em que os seus alunos/crianças estão inseridos. Neste sentido, é importante que conheçam aspetos como o meio em que vivem, o estabelecimento educativo, os recursos físicos disponíveis e a equipa pedagógica. O facto de conhecerem estas informações torna-se fundamental para que possam adaptar as suas atividades de acordo com as características específicas de cada contexto.

Este capítulo tem como objetivo contextualizar o ambiente educativo no qual decorreram as minhas três PP. Deste modo, o mesmo integra uma breve caracterização do meio envolvente, ou seja, da freguesia onde a instituição educativa está localizada, bem como da própria escola.

### 5.1. O Meio Envolvente

É fundamental que os professores estejam familiarizados com o meio local, pois, conforme destacado por Ferreira et al. (2011), compreender esse contexto significa ter um conhecimento mais profundo sobre os alunos, o que irá contribuir significativamente para a promoção de uma relação de ensino/aprendizagem mais eficaz. Neste sentido, a escola onde tive a oportunidade de realizar as minhas três PP situa-se no concelho do Funchal, mais especificamente na zona urbana da freguesia de São Roque (Figura 12).

**Figura 12***Localização da Junta de Freguesia de São Roque*

Esta freguesia apresenta uma área de 7,52 km<sup>2</sup> e, de acordo com os censos de 2021, possui 8349 habitantes, sendo a sua densidade populacional de 1110,2 hab./km<sup>2</sup>. A freguesia de São Roque encontra-se delimitada pelas freguesias de Santo António, São Pedro, Imaculado Coração de Maria e Monte e, de acordo com as informações presentes no site da Junta de Freguesia de São Roque, integra 14 sítios, sendo estes Achada, Alegria, Bugiaria, Conceição, Calhau, Fundoa, Galeão, Igreja Nova, Igreja Velha, Lombo Segundo, Lombo de João Boieiro, Lombo Jamboeiro, Muro da Coelha e Santana.

No que diz respeito às instituições e infraestruturas, esta é uma freguesia que se destaca por possuir diversas instalações que oferecem vários serviços a nível da educação, saúde, segurança social, cultura, religião, comércio e desporto e lazer, tornando esta freguesia dinâmica e funcional (Tabela 3).

**Tabela 3***Instituições e infraestruturas da freguesia de São Roque*

<b>Comércio e Serviços</b>	Bares; Farmácias; Lojas comerciais; Mercado da Penteadá; Oficinas Mecânicas; Padarias; Restaurantes; Supermercados.
<b>Cultura</b>	Associação Recreativa do Galeão; Centros de dia; Lar de idosos; Arquivo Regional e Biblioteca Pública da Madeira; Casa do Povo.
<b>Desporto e Lazer</b>	Clube Desportivo de São Roque; Clube Desportivo Azinhaga; Complexos desportivos.
<b>Educação</b>	Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada; Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Lombo Segundo; Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar Dr. Eduardo Brazão de Castro; Serviço Técnico Socioeducativo de Apolo à Deficiência Profunda; Universidade da Madeira; Centro de Reabilitação Psicopedagógica da Sagrada Família (Irmãs Hospitaleiras); Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclo de São Roque.
<b>Religião</b>	Capela da Alegria; Igreja de São Roque.
<b>Saúde</b>	Centro de Saúde.

Deste modo, é evidente que esta freguesia possui uma grande variedade de instituições e serviços que se encontram à disposição não só da comunidade local, mas também de todos os habitantes que pertencem ao município do Funchal e áreas em redor.

## 5.2. O Estabelecimento Educativo

Os estabelecimentos de ensino, de acordo com Silva et al. (2016), apresentam características específicas que podem variar consoante a sua dimensão, os recursos humanos/materiais e a rede em que se encontram inseridos, podendo ser públicos ou privados.

De acordo com o Projeto Educativo de Escola (PEE) (2020-2024), o atual edifício da instituição educativa onde realizei as minhas três PP foi inaugurado no dia 21 de novembro de

2009, assume um caráter público e, devido à sua localização, caracteriza-se por ser uma escola muito procurada por parte dos Encarregados de Educação, mesmo quando não possuem residência na área geográfica da mesma. Esta escola abrange as valências da EPE e do 1.º CEB e o seu horário de funcionamento é das 8h às 18h15. Para além disso, possui duas turmas de Ensino Recorrente cujas aulas decorrem no período noturno. De acordo com o Decreto-Lei n.º 74/91, de 9 de fevereiro, este tipo de ensino consiste numa “segunda oportunidade de educação para os que dela não usufruíram em idade própria ou abandonaram precocemente o sistema regular de ensino” (p. 647), sendo que apresenta uma elevada importância uma vez que permite “a aquisição e o desenvolvimento de atitudes, valores, competências e conhecimentos que favoreçam o desenvolvimento pessoal do adulto e a melhoria do desempenho dos seus diferentes papéis na sociedade” (p. 648).

### **5.2.1. Os Recursos Físicos**

O estabelecimento educativo, segundo o PEE, é constituído por um único edifício de dois pisos e é circundado por pátios e espaços verdes. O mesmo caracteriza-se por ser um edifício moderno e adaptado a pessoas com mobilidade reduzida, pois possui adaptações, tais como a existência de rampas e casas de banho próprias para pessoas com défice de mobilidade. Este edifício conta ainda com um parque de estacionamento semicoberto, destinado ao pessoal docente e não docente da escola, com capacidade para cerca de 25 automóveis, e, à esquerda, uma entrada e um largo alcatroados, cuja finalidade é, não só permitir que os Encarregados de Educação tenham maior facilidade em deixar os seus educandos, mas também garantir que os mesmos chegam em segurança à escola, uma vez que, deste modo, não precisam de atravessar a estrada.

No que concerne os espaços de cada andar, é possível constatar a constituição dos mesmos na Tabela 4.

**Tabela 4***Recursos físicos de cada andar da instituição educativa*

<b>Rés do chão</b>	<b>1.º Andar</b>
Hall de entrada	4 Salas de 1.º Ciclo
Secretaria	Sala de Informática
Gabinete administrativo	Sala de Música
Gabinete da direção	Sala de Artes Visuais
3 Salas da Pré-Escolar	Instalações sanitárias para os professores
1 Sala de 1.º Ciclo	Instalações sanitárias para os alunos
Instalações sanitárias para os professores	Sala de convívio dos professores
Instalações sanitárias para as crianças	Biblioteca/Sala do Futuro
Cantina	Sala de Educação Física
Área com lavatório de apoio à cantina	Campo polidesportivo
Cozinha	Espaço exterior coberto
Área de vestiário para pessoal não docente	Balneários

Apesar de todos estes recursos físicos, pude constatar, ao longo das minhas práticas que esta escola revela alguma falta de espaços cobertos tanto para as aulas de Expressão Físico-Motora e Educação Física, como para os recreios nos dias de chuva.

### **5.2.2. Os Recursos Humanos**

No que diz respeito aos recursos humanos, esta escola conta tanto com pessoal docente como com pessoal não docente. Relativamente ao pessoal docente, existem educadores de infância, professores do 1.º CEB e ainda docentes especializados em outras áreas como professores de Educação Artística, Educação Física, Inglês e Tecnologias de Informação e Comunicação. Para além destes, é importante realçar que esta escola possui uma equipa de pessoal não docente que trabalha diariamente para que ocorra o bom funcionamento da mesma, sendo estes técnicos superiores, assistentes operacionais, assistentes técnicos, ajudantes de ação educativa da Educação Pré-Escolar, Psicólogos, Terapeutas Ocupacionais entre outros.

## Capítulo 6 | Prática Pedagógica I – Contexto de Educação Pré-Escolar

---

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, 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, Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, 1997, p. 670)

Foi no âmbito da Unidade Curricular de PPI que realizei a minha intervenção pedagógica no contexto da Educação Pré-Escolar. A mesma teve uma duração de 130 horas, tendo iniciado a 10 de outubro de 2022 e terminado a 7 de dezembro de 2022, sendo que a primeira semana (de 10 a 12 de outubro), se destinou à observação participante. Durante este período tive a oportunidade de não só planificar, como também implementar diversos momentos de aprendizagem com um grupo de crianças da Pré às segundas, terças e quartas-feiras, tendo o horário sido alternado entre o turno da manhã (das 8h15 às 13h15) e o turno da tarde (das 13h15 às 18h15).

O presente capítulo tem como objetivo expor e refletir diversos momentos que fizeram parte desta PP, sendo que irá incidir, num primeiro momento, numa breve caracterização do espaço pedagógico, da rotina e do grupo. Posteriormente, será apresentado o Projeto de I-A que implementei, assim como os momentos de aprendizagem associados ao mesmo e a sua avaliação. Conta ainda com a atividade que foi realizada com a comunidade e, por fim, uma reflexão final referente a todo o trabalho que realizei durante a PPI.

### 6.1. A Sala

#### 6.1.1. Organização do Espaço Pedagógico

De acordo com as OCEPE, cabe ao educador de infância refletir acerca da funcionalidade e adequação dos espaços da sala para que possa organizá-los de maneira que estejam de acordo com as potencialidades, necessidades, características e interesses do grupo.

Desta forma, o educador deve adaptar o espaço para que possa promover a independência/autonomia das crianças, fazendo com que as mesmas compreendam como é que o espaço se encontra organizado e como pode ser utilizado, pois este género de “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).

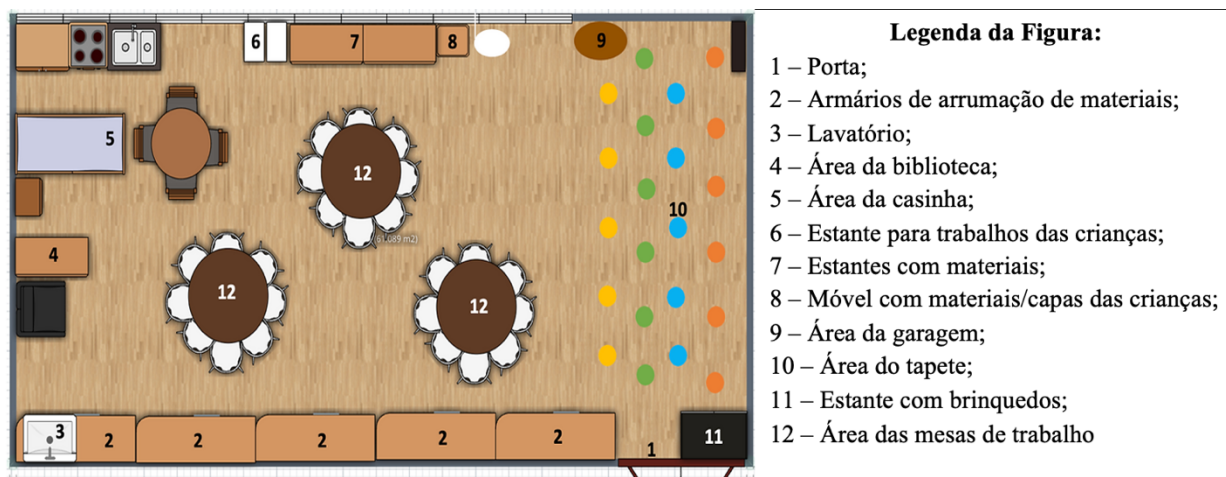
A sala da Pré apresentava um espaço amplo, acolhedor e possuía uma boa luminosidade, uma vez que tinha umas grandes janelas que permitiam a entrada de luz natural na mesma. As suas paredes estavam cobertas por placares destinados à exposição dos trabalhos das crianças, assim como o quadro das presenças e do tempo. Esta sala contava ainda com armários que serviam para arrumação de materiais, jogos e brinquedos e algumas estantes onde eram arrumados os trabalhos das crianças. De um modo geral, esta sala encontrava-se organizada tendo em conta os recursos físicos e materiais presentes na mesma e de maneira que as crianças tivessem acesso a todas as áreas (Figura 13). No entanto, verifiquei que existiam determinados materiais que não se encontravam ao alcance das crianças, como alguns jogos e puzzles, o que acabava por interferir na autonomia das mesmas, uma vez que necessitavam da ajuda de um adulto para poderem alcançar esses objetos. Constata-se nas OCEPE, que o educador deve criar um ambiente educativo onde as crianças têm a “oportunidade de escolher como, com quê e com quem brincar” (Silva et al., 2016, p. 11). Em conversa com a educadora cooperante, a mesma referiu que isto se devia ao facto de não existir mais nenhum espaço disponível na sala onde pudessem colocar esses materiais e que fosse acessível às crianças. No entanto, após refletir sobre este assunto, cheguei à conclusão que, caso fosse eu a educadora responsável pelo grupo, optaria por realizar uma troca e colocar as capas com os trabalhos elaborados pelas crianças, que se encontravam num móvel acessível às mesmas (número 7 da legenda da Figura 13), dentro do armário onde estavam os jogos/puzzles e esses materiais didáticos passavam para o móvel, pois desta forma, as crianças poderiam aceder a esses jogos autonomamente.

Tal como é possível perceber através da planta apresentada na Figura 13, esta sala encontra-se organizada em cinco áreas que tinham como objetivo favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento global das crianças, sendo estas a área da biblioteca, a área da casinha, a área da garagem, a área do tapete e a área das mesas de trabalho. A forma como estas áreas se encontravam organizadas permitia que as crianças se movimentassem de forma livre de uma

área de interesse para outra, o que, segundo Hohmann e Weikart (2003), é essencial numa sala da EPE.

### Figura 13

Planta da sala da Pré



Nota. Planta da sala da Pré elaborada por Laura Gonçalves a partir do programa *Floorplanner*.

A área da biblioteca era composta por dois bancos e uma estante com diversos livros adequados à faixa etária das crianças (Figura 14). Durante o meu estágio apercebi-me que esta área não era muito frequentada pelas crianças. Na minha perspetiva, a mesma poderia ser organizada de forma diferente de maneira a tornar o ambiente mais cómodo, agradável e confortável para que as crianças se sentissem motivadas para frequentar o espaço. Tal como referem Hohmann e Weikart (2003), o contacto com os livros que ocorre nesta área “marca o início dos comportamentos de leitura e escrita” (p. 203) e a leitura e a exploração de histórias desde cedo é essencial não só para despertar a curiosidade e imaginação nas crianças, mas também para que as mesmas desenvolvam a sua memória, pensamento lógico e expandam o seu vocabulário (Dias & Neves, 2012). Neste sentido, caso fosse eu a organizar o espaço optaria por colocar um tapete, umas almofadas e umas mantas para conseguir criar um espaço mais aconchegante que permitisse que as crianças pudessem explorar os livros sentadas ou deitadas. Para além disso, considero que poderia existir um espaço onde as crianças podiam expor desenhos/trabalhos que tivessem realizado sobre as histórias que leram. Na minha perspetiva, estas alterações transformariam o cantinho da biblioteca num espaço ainda mais confortável e convidativo, onde as crianças se sentiriam motivadas a explorar o mundo dos livros e desenvolver o gosto pela leitura.

**Figura 14***Área da biblioteca*

A área da casinha possuía diversos recursos como uma cama com lençóis e almofadas, uma cómoda, um forno, um fogão, uma pia, uma mesa com quatro cadeiras, loiça, utensílios de cozinha, bonecas e bonecos, roupas e acessórios (Figura 15). Esta área revela-se muito importante uma vez que permite que as crianças, ao realizarem representações do seu quotidiano familiar e social, criem uma imagem coerente do mundo que as rodeia, para além de permitir que as mesmas tenham “múltiplas oportunidades para trabalharem cooperativamente, expressarem os seus sentimentos, usarem a linguagem para comunicar sobre os papéis que representam e responderem às necessidades e pedidos umas das outras” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 188). Apesar de todas estas características, notei que esta área não era muito frequentada pelo grupo, provavelmente porque a mesma nem sempre estava “disponível” para as crianças a poderem utilizar. Após questionar a educadora cooperante por que razão é que as crianças não podiam frequentar esta área sempre que queriam, a mesma referiu que as crianças a desarrumavam muito e que, por esse motivo, nem sempre eram autorizadas a brincar na mesma. Após refletir sobre este assunto acredito que, se essa área está presente na sala, então as crianças deviam poder ter acesso à mesma com a mesma frequência que têm às restantes, pois é normal que, enquanto crianças, acabem por desarrumar o espaço enquanto brincam. Assim, considero que nos cabe a nós, enquanto educadores, levá-las a perceber que depois de brincar têm de arrumar para que possam, noutra dia, utilizar novamente aquela área.

**Figura 15***Área da casinha*

Na área da garagem, as crianças podiam utilizar brinquedos que representavam diversos meios de transporte como carros, motos, aviões e helicópteros (Figura 16) e, à semelhança da área anterior, esta também se caracteriza por ser representativa “dos ambientes que as crianças estão habituadas a frequentar e a visualizar (Caixinha, 2015, p. 48). Esta área não continha muitos materiais, no entanto, o grupo demonstrava interesse por este espaço, realizando diversas brincadeiras, sendo as corridas de carros as preferidas. Durante a minha prática, pude perceber que a garagem era um espaço apelativo não só para os meninos, mas também pelas meninas o que, no meu ponto de vista, poderá significar que atualmente o uso do carro já não se encontra associado a um género específico, ou seja, as crianças associam o carro tanto ao pai como à mãe, não havendo, por isso, uma diferenciação de género na utilização desta área.

**Figura 16***Área da garagem*

A área do tapete, apesar da sua denominação, não continha um tapete uma vez que o que lá existia se estragou e ainda não tinha sido substituído. Assim, a mesma era composta por diversas bolas de papel autocolante coladas no chão, sendo que cada criança sabia qual a bola onde se devia sentar (Figura 17). Esta área era frequentemente utilizada durante as atividades que eram realizadas em grande grupo, tais como o cantar dos bons dias, marcar as presenças e o tempo, o conto e exploração de histórias, os diálogos e as partilhas de descobertas e aprendizagens. Para além disso, também era utilizada pelas crianças quando realizavam construções com LEGO (marca originária da expressão dinamarquesa *leg godt*, que significa “brinca bem”) ou brincavam com os jogos existentes na sala. Todos estes momentos permitiam desenvolver o respeito pelo outro e o sentido de solidariedade e cidadania (Silva et al., 2016).

### Figura 17

*Área do tapete*



A área das mesas de trabalho era composta por três mesas redondas, sendo que cada uma possuía oito cadeiras. Neste espaço eram realizadas diversas atividades, livres ou orientadas, que enriqueciam a aprendizagem e desenvolvimento das crianças tais como a “exploração/experimentação de diversos tipos de materiais e de técnicas, (...) desenho, recorte, pintura, moldagem ou colagem” (Caixinha, 2015, p. 29). Para além disso, era ainda nesta área que as crianças muitas vezes realizavam diversos jogos, construções e exploravam diversos objetos (Figura 18).

**Figura 18**

*Área das mesas de trabalho*



Tendo em conta todas as áreas presentes na sala da Pré, podemos considerar que a mesma se encontrava organizada de acordo com as orientações da abordagem High-Scope, uma vez que a organização do espaço permitia que as crianças pudessem “explorar, construir, imaginar e criar, porque (...) [tinham] à sua disposição uma variedade grande de materiais para escolher, manipular, e sobre os quais (...) [podiam] falar com colegas e adultos” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 181).

## **6.2. Organização do Tempo Pedagógico**

Para além do espaço, Oliveira-Formosinho e Araújo (2021) defendem que também o tempo possui um papel central, tanto na aprendizagem, como na vida das crianças. Neste sentido, e de acordo com os mesmos autores, o educador deve organizar o tempo de maneira a respeitar o ritmo das crianças e tendo sempre em conta não só as suas aprendizagens, mas também o seu bem-estar. Esta organização temporal deverá ainda ser um horário previsível e rotineiro de maneira que as crianças possam sentir-se seguras, adquirindo, deste modo, “confiança na sua capacidade para prever, antecipar e influenciar o curso dos acontecimentos” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2021, p. 84).

Silva et al. (2016) fazem também referência ao tempo pedagógico e à sua importância nas OCEPE. Estes autores referem que, apesar de haver a repetição de diversos momentos com uma certa periodicidade, o tempo educativo deverá ter uma distribuição flexível e destacam o

facto de que nem todos os dias são iguais, uma vez que as propostas realizadas pelo educador ou pelas crianças podem acabar por alterar o quotidiano habitual.

Como já foi mencionado, realizei a minha PPI tanto no turno da manhã (das 8h15 às 13h15), como no turno da tarde (das 13h15 às 18h15), pelo que pude, não só observar como era feita a organização do tempo na sala onde estagiei, como também implementar a rotina do grupo durante a minha intervenção pedagógica. Deste modo, verifiquei que existia toda uma rotina que ia desde o tempo de chegada até ao momento de partida e que era composta pelo acolhimento, higiene, lanches, almoço, brincadeiras livres no interior e no exterior, descanso e atividades planificadas e orientadas pelo educador (Tabela 5). Apesar de haver esta rotina à qual as crianças já se encontravam familiarizadas, pude notar que a mesma, por vezes, sofria algumas alterações tendo em conta às necessidade e/ou interesses que eram demonstrados pelas crianças, podendo assim, ser considerado que havia uma organização estruturada e flexível do tempo naquela sala da Pré.

**Tabela 5**

*Rotina diária da sala da Pré*

Rotina Diária	
08:15 – 09:30	Acolhimento
09:30 – 09:40	Diálogo com as crianças
09:40 – 10:00	Higiene e lanche
10:00 – 10:15	Diálogo com as crianças
10:15 – 11:00	Brincadeiras livres no exterior e higiene
11:00 – 11:50	Atividades orientadas
11:50 – 12:25	Higiene e almoço
12:25 – 12:30	Higiene
12:30 – 14:30	Descanso
14:30 – 14:35	Higiene
14:35 – 14:55	Diálogo com as crianças
14:55 – 15:15	Higiene e lanche
15:15 – 16:00	Brincadeiras livres no exterior e higiene
16:00 – 17:00	Atividades orientadas
17:00 – 18:15	Atividades livres na sala

Para além de todos os momentos que faziam parte da rotina, havia ainda outras atividades que eram orientadas por outros docentes e que ocorriam em dias e horas específicas da semana, as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). Deste modo, tal como é possível verificar na Tabela 6, o grupo usufruía todas as semanas de quarenta e cinco minutos de Educação Física, Inglês e Música.

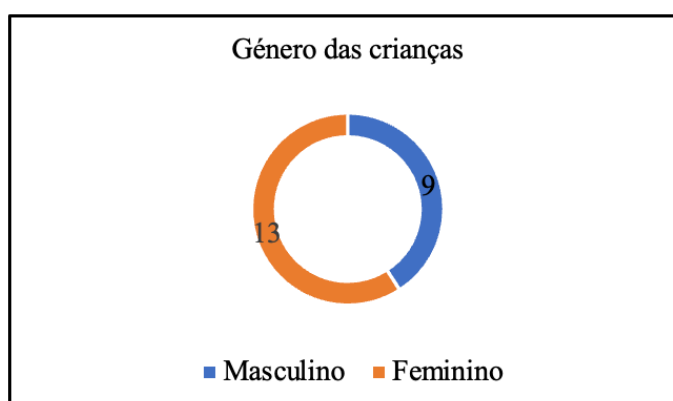
**Tabela 6***Atividades de Enriquecimento Curricular da sala da Pré*

Atividades de Enriquecimento Curricular		
Educação Física	Inglês	Música
2. <sup>a</sup> feira 14:30 – 15:15	2. <sup>a</sup> feira 16:30 – 17:15	6. <sup>a</sup> feira 14:15 – 15h

### 6.3. Caraterização do Grupo

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, existem diversos fatores que “influenciam o modo próprio de funcionamento de um grupo, tais como as características individuais das crianças que o compõem, o maior ou menor número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades ou a dimensão do grupo” (Silva et al., 2016, p.24). Deste modo, é importante que o educador de infância tenha em conta estes aspetos para que possa proporcionar um ambiente educativo de qualidade que respeite e dê resposta às diferenças de cada criança para que todas se possam sentir incluídas no grupo.

O grupo da sala da Pré era constituído por vinte e duas crianças, sendo nove do género masculino e treze do género feminino (Figura 19). As crianças apresentavam idades compreendidas entre os quatro e os seis anos (dados relativos à data de 7 de dezembro de 2022). Apesar de ser fundamental conhecer os dados e informações relativos às famílias do grupo de maneira a conhecer e compreender um pouco melhor o contexto em que cada criança vive, não me foi permitido ter acesso às mesmas devido a questões de confidencialidade dos dados das crianças.

**Figura 19***Género das crianças da sala da Pré*

A nível da Área de Formação Pessoal e Social, este grupo de crianças mostravam conhecimento e respeito pelas regras da sala e conheciam os diversos momentos da sua rotina diária. Demonstravam também autonomia e independência conseguindo realizar diversas tarefas da sua rotina, como a higiene, calçar os sapatos e comer e revelavam-se capazes de expressar as suas necessidades. Estas crianças destacavam-se ainda por demonstrarem um grande interesse e curiosidade relativamente às atividades propostas, sendo, por isso, um grupo participativo. Apesar disso, por vezes, apresentaram dificuldade em partilhar brinquedos e jogos com os colegas.

No que diz respeito à Área de Expressão e Comunicação, no Domínio da Educação Física as crianças evidenciavam um grande gosto pelas atividades físicas e facilidade em perceber as regras dos jogos, no entanto, por vezes, mostraram dificuldade em cooperar com os colegas e trabalhar em equipa. No Domínio da Educação Artística, pude observar que as mesmas expressavam um grande entusiasmo pelas artes visuais, música e dança, no entanto, possuíam, ainda, muitas dificuldades na manipulação da tesoura. No que concerne ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, as crianças demonstravam interesse em aprender novas palavras e capacidade em identificar e contar o número de sílabas de uma palavra. Ainda neste domínio, é de destacar que a maioria das crianças era capaz de escrever o seu nome sem ajuda e de identificar e reproduzir letras corretamente. Relativamente ao Domínio da Matemática, todas as crianças conseguiam contar até 10, no mínimo, havendo crianças que já conseguiam contar até 30.

A nível da Área do Conhecimento do Mundo, este grupo apresentava interesse e curiosidade pelo que os rodeava observando e colocando questões sempre que sentiam necessidade. Mostravam ter noções temporais e ser capazes de identificar os diversos estados meteorológicos. O grupo demonstrou ainda conhecimento acerca das tradições da sua comunidade, como é o caso das festividades como o Pão por Deus e o Natal. Estas crianças eram também capazes de dizer o seu primeiro nome e a sua idade.

De um modo geral, as crianças eram curiosas, dedicadas e interessadas em participar nas atividades, apresentando grande curiosidade pelo que era novo. A maior dificuldade que pude observar nas crianças estava relacionada com a questão da socialização, mais especificamente com a partilha, uma vez que a maioria não era capaz de partilhar brinquedos/jogos com os colegas. Assim, de modo a incidir e tentar solucionar esta questão, realizei o meu Projeto de I-A sobre esta temática.



#### **6.4.1. Enquadramento do Problema**

A primeira semana da minha PPI destinou-se apenas à observação participante. No entanto, apesar de apenas a primeira semana de estágio estar destinada à observação, foi algo que dei continuidade ao longo de toda a minha PP uma vez que “Observar e envolver-se no brincar das crianças, sem interferir nas suas decisões, permite ao/à educador/a conhecer melhor os seus interesses, encorajar e colocar desafios às suas explorações e descobertas” (Silva et al., 2016, p. 11), assim como identificar algum problema que exista na sala.

Neste sentido, foi através da observação participante, que consegui recolher e analisar dados que me levaram à identificação da problemática que pretendia abordar neste Projeto de I-A. Foi, de facto, através desta técnica que pude constatar que algumas crianças do grupo apresentavam dificuldade em partilhar. Tome-se como exemplo o facto de não quererem partilhar os brinquedos que estavam a utilizar, de não permitirem que as outras crianças ajudassem na realização de jogos, como os puzzles ou de não deixarem os outros utilizarem os seus materiais, como lápis de cor, tesoura, colas, entre outros.

Através de diálogos com a educadora cooperante, percebi que este era também algo que a preocupava, pois, assim que referi que iria desenvolver o meu Projeto de I-A em torno desta problemática, a mesma achou ser pertinente e demonstrou-se disponível para ajudar no que fosse necessário.

Sendo certo que, de acordo com Oliveira (1897), desde os primeiros anos de vida até cerca dos seis/sete anos, as crianças tendem a ser egocêntricas, devido a diversos fatores biológicos, cognitivos, emocionais e sociais, cabe ao educador tentar agir de forma estratégica e inculcar a importância do valor da partilha. Neste sentido, senti a necessidade de estabelecer diversas estratégias de modo a poder proporcionar às crianças do grupo onde estive a realizar a minha PP momentos de aprendizagem que permitissem promover este valor e fazer com que as crianças percebessem a importância de partilhar.

#### **6.4.2. Questão de Investigação-Ação**

Após identificação do problema e tendo em conta, não só a metodologia da Investigação-Ação, mas também a importância do valor da partilha na sociedade, elaborei a

questão-problema, a qual procurei ter em conta durante toda a minha prática pedagógica, sendo esta:

*“Como promover o valor da partilha nas crianças da sala da Pré?”*

### **6.4.3. Estratégias de Intervenção**

Como futura profissional na área de educação, importa ter em conta as estratégias utilizadas, uma vez que as mesmas, para serem consideradas eficazes, para além dos recursos e métodos, devem também ter em conta as necessidades e interesses das crianças. A estratégia, de acordo com Lopes e Silva (2010), “implica um plano de acção para conduzir o ensino em direcção a objectivos previamente fixados, traduzindo-se esse plano num determinado modo de se servir de métodos e meios para atingir esses resultados” (p. 135), pelo que uma estratégia de ensino deve consistir numa espécie de guia das ações educativas que devem ser desenvolvidas com determinado grupo ou turma.

Como abordagem central do meu projeto de I-A, escolhi realizar um conjunto de atividades que atendessem tanto às necessidades das crianças da sala da Pré quanto aos seus interesses e curiosidades, sendo que a prioridade era a valorização do valor da partilha. Importa destacar que estes foram os principais critérios considerados no momento da escolha e planificação das atividades, pois na minha perspetiva, ao partir dos interesses e necessidades das crianças, conseguimos fazer com que cada atividade proposta resulte numa aprendizagem significativa para as mesmas.

Deste modo, durante a minha PP foram definidos diversos objetivos estratégicos que estiveram presentes ao longo da minha prática, sendo estes:

- a) Incentivar a partilha entre as crianças;
- b) Inculcar competências sociais nas crianças através dos valores;
- c) Estimular a interação social entre as crianças;
- d) Promover o respeito entre as crianças;
- e) Promover a aprendizagem cooperativa;
- f) Promover a participação ativa das crianças;
- g) Estimular a motricidade fina.

## 6.5. Momentos de Aprendizagem

No decorrer da minha PP com o grupo de EPE, tive a oportunidade de concretizar diversas atividades que tiveram em conta os vários objetivos que foram mencionados anteriormente, bem como que estivessem em consonância com as OCEPE. Para além disso, houve também o cuidado de ter em conta o PEE e o PAA.

Através da Tabela 8 é possível verificar as atividades que foram desenvolvidas tendo em conta o Projeto de I-A e as necessidades e interesses das crianças.

**Tabela 8**

*Estratégias para operacionalizar o Projeto de I-A*

Estratégias para operacionalizar o Projeto de I-A		
Data	Atividade	Objetivos estratégicos
18-10-2022	“Os nossos pratos saudáveis”	a), c), d), f), g)
19-10-2022	“Alimentos saudáveis e não saudáveis”	c), d), f)
25-10-2022	O que é o Pão-por-Deus?	b), d), f)
26-11-2022	Jogo “Barra do lenço”	c), d), f)
31-11-2022	Partilha do Pão-por-Deus Atividade com a comunidade	a), b), c), d), f)
07-11-2022	A Lenda de São Martinho Organização da Lenda de São Martinho	b), c), d), e), f)
08-11-2022	Realização de cartuchos	a), d), f), g)
09-11-2022	Atividade experimental “Flutua ou não flutua”	d), f)
14-11-2022	Decoração dos vasos com a outra sala de EPE	a), b), c), d), e), f), g)
15-11-2022	“Vamos fazer plasticina caseira”	a), c), d), g)
16-11-2022 e 22-11-2022	Plantação das “sementinhas da partilha”	a), b), c), d), e), f), g)
28-11-2022	O que é o Natal?	a), b), d), f)
30-11-2022	“Vamos fazer broas de mel” Rega das plantações	a), c), d), e), f), g)
06-12-2022	“A estrela de Natal”	a), d), f), g)
07-12-2022	“A rena do Pai Natal”	a), d), f), g)

Seguidamente serão apresentados três momentos de aprendizagem que foram escolhidos entre os vários que se encontram expostos na tabela acima. No entanto, é possível consultar todas as outras atividades nas Planificações e nos Diários de Bordo da minha PPI, que se encontram nos apêndices dois e três, respetivamente, da pasta B do CD-ROM.

### 6.5.1. Momento 1 | Os nossos vasos artísticos

#### Objetivos específicos da atividade:

- Promover a colaboração e trabalho de grupo entre as crianças das duas salas;
- Incentivar a partilha dos materiais;
- Desenvolver a criatividade e a motricidade fina;
- Estimular a interação social.

#### Descrição da atividade:

Tendo em conta que a problemática de I-A presente na sala onde realizei a minha PP estava relacionada com promover o valor da partilha, senti que seria pertinente realizar uma atividade em que se estabelecesse não só momentos de interação e partilha entre as crianças da minha sala, mas também com outra sala da Pré-Escolar. Assim, após conversar com outra colega que também estava a realizar o estágio na mesma instituição, achamos que seria uma boa ideia trabalhar em conjunto, já que as crianças da sala dela também apresentavam alguns comportamentos mais egocêntricos, que dificultavam a partilha.

Após alguma consideração sobre qual a melhor atividade a executar, eu e a minha colega consideramos que plantar sementes de Cravo-Túnico, em pequenos grupos que seriam constituídos por crianças de ambas as salas, seria uma boa estratégia para fomentar um ambiente de partilha. Deste modo, as crianças teriam a oportunidade de partilhar diversos materiais e momentos com os diversos elementos que constituíam o seu grupo. No entanto, antes de iniciar a plantação das sementes, optamos por realizar um primeiro momento em que os grupos teriam a oportunidade de se conhecer melhor e de serem eles próprios a criar os vasos onde seria realizado o cultivo das sementes.

De maneira a dar início a esta atividade que ocorreu no dia 14 de novembro, comecei por relacionar o gosto das crianças pelas sementinhas que retiravam das frutas do lanche ou almoço com o que seria feito posteriormente, questionando se as mesmas gostariam de ter a oportunidade de plantar algo. Depois de introduzir a atividade e de realizar um breve diálogo sobre como plantar as sementes e o que é necessário para plantá-las e ajudá-las a crescer, expliquei às crianças que nos iríamos reunir com as crianças de outra sala da Pré e que seriam formados grupos compostos por crianças das duas salas para que todas pudessem trabalhar em

conjunto. Assim que chegamos ao espaço exterior onde os dois grupos se iriam reunir, as crianças sentaram-se no chão formando um semicírculo para que todos pudessem observar o que seria realizado (Figura 20).

### **Figura 20**

*Organização das crianças para dar início à atividade*



Apesar de termos planejado que a formação dos grupos seria realizada através de um sorteio em que eram retirados à vez os nomes de duas crianças de cada sala, rapidamente percebemos, que essa estratégia não seria a mais eficaz, pois iria demorar muito tempo, deste modo, começamos a formar os grupos sem o sorteio de maneira que sobrasse mais tempo para a parte principal da atividade, ou seja, a decoração dos garrafões que serviriam de vasos. É de salientar que cada grupo ficava responsável pela decoração de apenas um garrafão. Após a formação dos grupos, fomos selecionando alguns grupos para realizarem a pintura, enquanto as restantes crianças ficavam a realizar um jogo de mímica. Este jogo da mímica foi algo que não estava planeado, pois, ao realizarmos a planificação não pensamos no que é que os restantes grupos ficariam a fazer enquanto não estivessem a pintar os garrafões. No entanto, na prática percebemos que as crianças facilmente ficariam aborrecidas e desinteressadas se não tivessem nada para fazer, tendo optado por introduzir este momento.

Durante esta atividade foi possível observar diversas interações e momentos de partilha entre as crianças, uma vez que tinham todas de estar a trabalhar no mesmo vaso (Figura 21). Foi ainda possível verificar que algumas crianças tiveram dificuldade em esperar pela sua vez, querendo ser as primeiras a realizar o pretendido, tendo sido necessário intervir e explicar que cada uma teria a sua oportunidade e que era necessário respeitar a vez do outro e saber esperar.

**Figura 21***Pintura dos vasos*Avaliação da atividade:

Tendo em conta que esta atividade teve como principal objetivo ir ao encontro da questão de I-A, ou seja, promover a partilha entre as crianças, considero que a estratégia escolhida de realizar os vasos em grupos mistos se revelou eficaz para a criação de momentos de interação e colaboração, incentivando a cooperação entre as crianças. De facto, a partilha esteve presente em diferentes momentos da atividade, tanto no uso dos materiais como nas interações sociais, pois as crianças foram incentivadas a dividir os recursos disponíveis, como tintas, pincéis e o próprio garrafão que serviria de vaso. Além disso, o facto de cada grupo ser responsável por um único vaso reforçou a necessidade de partilhar não apenas os materiais, mas também o espaço e o tempo de participação de cada um. Apesar de ter sido notório que algumas crianças sentiram dificuldades em esperar pela sua vez, demonstrando um comportamento mais egocêntrico, esta atividade ajudou a sensibilizá-las para a importância de respeitar os colegas e permitir que todos tenham a mesma oportunidade de contribuir.

A estratégia que foi adotada nesta atividade promoveu também um ambiente de aprendizagem cooperativa, no qual as crianças precisaram de trabalhar em conjunto para alcançar um objetivo comum. A colaboração entre crianças de diferentes salas foi importante, pois contribuiu para a construção de novas relações.

Relativamente ao jogo da mímica, apesar de tal como já foi mencionado, não ter sido algo planeado desde o início, considero que foi uma estratégia eficaz para manter todas as crianças envolvidas na atividade, evitando momentos de inatividade ou desinteresse. Este equilíbrio entre os momentos de ação e espera contribuiu para que a experiência das crianças fosse mais harmoniosa e produtiva.

De forma geral, acho que a atividade cumpriu os seus objetivos, uma vez que criou situações em que os alunos puderam trabalhar “em conjunto, em pequenos grupos, para maximizar a aprendizagem de todos os membros, partilhando os recursos, dando apoio mútuo e celebrando juntos o sucesso” (Lopes & Silva, 2009, p. 16). De facto, apesar de terem surgido algumas situações imprevistas como a formação dos grupos e a necessidade de realizar ajustes no planeamento de determinados momentos, esta experiência revelou ser enriquecedora para o desenvolvimento socio emocional das crianças, reforçando valores fundamentais para a convivência em grupo, como é o caso da partilha.

### **6.5.2. Momento 2 | As “sementinhas” da partilha**

#### Objetivos específicos da atividade:

- Promover a participação ativa das crianças;
- Fomentar o trabalho em grupo;
- Incentivar a partilha de materiais;
- Promover a coordenação motora.

#### Descrição da atividade:

Tal como foi referido no momento de aprendizagem anterior, após a decoração dos vasos, o objetivo seria realizar a plantação de sementes de Cravo-Túnico. Assim, no dia 16 de novembro introduzi o que seria feito, na área do tapete, através de um diálogo com as crianças onde, após uma pequena conversa sobre o que havia sido feito com os garraões, questionei às mesmas se sabiam o que iríamos fazer nesse dia, ao qual conseguiram responder que seria a plantação das sementes.

De maneira a não haver o mesmo constrangimento da outra vez, em que as crianças teriam de aguardar a sua vez, eu e a minha colega optamos por realizar o cultivo das sementes na parte exterior das salas, que era conjunta, sendo que as restantes crianças que não estivessem a realizar a atividade proposta, estariam dentro da sala a explorar livremente as áreas. Deste modo, os grupos foram sendo escolhidos e chamados à vez para se dirigirem à rua e poderem realizar a plantação.

Em cada grupo, as crianças eram questionadas sobre quais os passos que deveríamos seguir para podermos plantar as sementes, de maneira a dar oportunidade às crianças de pensarem e serem elas próprias a chegar à conclusão do que teriam de concretizar. Todas as crianças do grupo tiveram a oportunidade de participar na atividade e colaborar nas diferentes etapas da plantação (Figura 22).

## Figura 22

### *Plantação dos Cravos-Túnicos*



Durante este momento, pude observar que algumas crianças demonstraram alguma dificuldade em compartilhar com os outros, uma vez que tinham a tendência de agarrar em tudo e querer fazer tudo sozinhos e em primeiro lugar. Perante esta atitude, senti a necessidade de intervir e explicar aos mesmos que esta atividade era para ser realizada por todos e que tinham de trabalhar em equipa para poderem chegar ao resultado esperado, sendo, por isso, necessário dar oportunidade a todos e compartilhar os materiais com as restantes crianças. Notei que esta atitude mais egocêntrica era mais comum nas crianças mais novas, no entanto, após estabelecer diálogo com as mesmas e explicar a situação, todas foram capazes de entender e partilhar com os colegas.

### Avaliação da atividade:

Nesta atividade de plantação de sementes de Cravo-Túnico, a partilha foi um elemento central, especialmente no que diz respeito ao uso dos materiais e na realização das diferentes etapas da plantação. Durante o mesmo foi possível observar que algumas crianças, especialmente as mais novas, apresentaram algumas dificuldades em dividir os materiais e esperar pela sua vez, o que evidenciou um comportamento mais egocêntrico, que apesar de ser característico da idade, pode e deve ser trabalhado desde cedo.

Considero que o diálogo estabelecido durante esta atividade foi importante para que as crianças percebessem a importância de dividir os materiais e de cooperarem uns com os outros para atingirem um resultado comum. Através desta sensibilização que ocorreu por meio do diálogo, verificou-se que, ao longo da atividade, houve uma evolução positiva, uma vez que as crianças foram demonstrando maior predisposição em compartilhar e em respeitar os colegas.

No que diz respeito à estratégia de questionar as crianças sobre os passos necessários, sinto que a mesma se revelou eficaz na promoção de uma aprendizagem significativa, uma vez que ao invés de apenas receberem instruções diretas, as crianças foram incentivadas a refletir, dialogar e chegar a conclusões sobre quais os procedimentos necessários. A divisão das crianças em pequenos grupos também favoreceu a dinâmica, pois cada grupo precisou de cooperar para completar as diferentes etapas da atividade. De facto, em grupo as crianças “são mais capazes de realizar as tarefas de aprendizagem e aprender com os próprios erros” (Lopes & Silva, 2010, p. 145). Além disso, notei que a decisão de manter as crianças que aguardavam dentro da sala, envolvidas em brincadeiras livres, foi uma solução eficaz, pois evitou momentos de espera e tédio para as mesmas.

No geral considero que foi uma atividade bem-sucedida e que as dificuldades iniciais na partilha dos materiais foram sendo gradualmente superadas, o que demonstrou que, com orientação e diálogo, as crianças conseguem compreender e praticar valores como a partilha, o respeito e a colaboração. Esta foi uma experiência enriquecedora que reforçou a importância de criar oportunidades concretas para que as crianças vivenciem valores essenciais para a convivência em sociedade, como é o caso da partilha.

### **6.5.3. Momento 3 | A rena do Pai Natal**

Objetivos específicos da atividade:

- Desenvolver a motricidade fina;
- Incentivar a partilha de materiais;
- Promover a criatividade e expressão individual.

### Descrição da atividade:

Esta atividade surgiu tendo por base as sugestões das crianças, após questionar o que é que as mesmas gostariam de fazer relacionado com a temática do Natal. Visto que mais do que uma criança sugeriu que gostava de realizar algum trabalho que envolvesse renas, como é possível verificar na Tabela 9, achei que seria pertinente realizar algo que respeitasse os interesses das crianças.

### **Tabela 9**

*Diário de Bordo, L. Gonçalves, segunda-feira, 2 de outubro de 2023*

Surgiram diversas ideias, tais como: “Podíamos fazer desenhos do Pai Natal” (L.), “Eu queria fazer uma rena” (B.), “Eu gostava de fazer a carta para o Pai Natal!” (M.), “Estrelas! Eu gosto de estrelas!” (M.), “Desenhar as renas do Pai Natal.” (T.).

Deste modo planifiquei um momento em que as crianças teriam a oportunidade de pintar livremente partes de uma rena, recortá-la e, posteriormente montá-la. De maneira a interligar as vontades das crianças com o Projeto de I-A, optei por colocar apenas duas tesouras em cada mesa. Deste modo, as crianças teriam de partilhar os materiais. Para além disso, esta atividade foi também escolhida com o objetivo de estimular a motricidade fina das crianças, uma vez que, ao longo da minha PP percebi que as mesmas tinham alguma dificuldade em realizar alguns movimentos que exigiam uma maior precisão, como é o caso do recorte.

Após explicar ao grupo como seria realizada a atividade, solicitei que as crianças se sentassem nas mesas para poderem dar início à mesma. Durante este momento de aprendizagem, permiti que cada criança colorisse a rena livremente, ou seja, cada um podia dar asas à sua criatividade e pintar como bem entendesse (Figura 23). Esta liberdade permitiu que no final todas as renas fossem diferentes.

**Figura 23**

*Crianças a colorir as renas*



Relativamente ao recorte, apesar de ser algo que a educadora cooperante se mostrou um pouco reticente, uma vez que as crianças não costumavam ter contacto com as tesouras, senti que era importante serem as próprias a realizar o recorte da rena, pois só com a prática é que as mesmas conseguirão evoluir e sentir-se cada vez mais à vontade e seguras em manipular uma tesoura. Apesar de nem todas as crianças terem conseguido recortar as renas pelas linhas, todas puderam desenvolver a sua motricidade fina e todas foram capazes de montar a sua rena independentemente de estar ou não recortada pelas linhas (Figura 24). De facto, o objetivo era fazer com que as crianças fossem capazes de realizar a tarefa autonomamente, algo que, na minha perspetiva é mais importante e tem mais valor para as crianças do que ser um trabalho “perfeito”, mas que parte foi realizada pelo adulto.

**Figura 24**

*Trabalhos realizados pelas crianças*



Para além disso, este momento promoveu o valor de partilha entre as crianças devido a não haver tantas tesouras quanto crianças. Este fator levou a que as crianças tivessem de compreender que teriam de partilhar esse material com os colegas e, ao observar os seus comportamentos, consegui perceber que estas crianças já demonstravam mais facilidade em esperar pela sua vez e respeitar o tempo dos colegas.

#### Avaliação da atividade:

Considero que a atividade realizada revelou ser enriquecedora, tanto do ponto de vista do desenvolvimento motor das crianças, como na promoção de valores sociais fundamentais, tais como a partilha e a cooperação.

Um dos aspetos positivos desta atividade foi a forma como as crianças conseguiram partilhar os materiais, nomeadamente as tesouras. Tendo em conta que uma das competências presentes no PASEO, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, implica que as crianças sejam capazes de “adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição” (p. 25), considero que a decisão de disponibilizar apenas duas tesouras por mesa foi essencial para que as crianças percebessem a importância de esperar pela sua vez e respeitar os colegas. Além disso, a necessidade de negociar e de se organizarem na utilização dos materiais contribuiu para o desenvolvimento de competências importantes, como a paciência e o respeito pelo outro.

Outro aspeto que foi fundamental nesta atividade foi o desenvolvimento da motricidade fina. A precisão exigida para recortar as diversas partes da rena, ajudou as crianças a melhorar os seus movimentos. Veneza (2020) refere que “é no jardim de infância que a coordenação motora infantil deve ser mais desenvolvida e estimulada” (p. 32) e, embora algumas crianças tenham tido dificuldades em recortar exatamente pelas linhas, todas tiveram a oportunidade de praticar, reforçando a sua coordenação, uma competência que é essencial para tarefas como a escrita. O facto de a educadora cooperante demonstrar alguma preocupação quanto ao uso das tesouras é algo compreensível, uma vez que apenas zelava pela segurança das crianças, no entanto, o contacto com este material é essencial para que adquiram confiança e desenvolvam a sua motricidade fina, pois só através da prática poderão evoluir.

Esta atividade teve também um papel fundamental na promoção da autonomia das crianças ao permitir que cada uma realizasse todas as etapas do trabalho. O foco esteve no

processo e não no resultado “perfeito”, o que permitiu que cada criança se sentisse realizada e valorizada pelo seu próprio trabalho.

No geral, considero que esta atividade proporcionou uma aprendizagem significativa, na qual as crianças não só exploraram a sua criatividade, como também desenvolveram habilidades motoras e sociais essenciais.

## **6.6. Avaliação do Projeto de Investigação-Ação**

Máximo-Esteves (2008) defende que a avaliação do projeto tem como propósito analisar se os objetivos que foram definidos inicialmente foram atingidos, se as metodologias adotadas foram as mais adequadas e se foi possível obter resultados positivos. Assim, apesar de não ter sido possível dar continuidade ao Projeto de I-A, devido ao tempo limitado, foi essencial refletir sobre o mesmo e verificar se houve algum progresso.

De maneira a aferir se a questão de I-A foi solucionada, realizei uma análise reflexiva sobre o desenvolvimento das crianças. Para a concretização desta avaliação recorri às minhas observações e registos presentes nos diários de bordo, aos registos fotográficos e a diálogos informais com a educadora cooperante. Após a análise destes dados, considero que as estratégias e metodologias utilizadas na intervenção pedagógica foram ao encontro das necessidades e características individuais das crianças uma vez que o grupo foi capaz de desenvolver diversas competências. No entanto, os objetivos que foram previamente definidos não foram totalmente atingidos, sendo que, na minha perspetiva, isto se deveu à falta de tempo, pois teria sido necessário implementar e aprofundar mais estratégias com o grupo, uma vez que a questão dos valores é um tema com um elevado impacto e que deve ser trabalhado de forma contínua durante o seu processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, coube à educadora cooperante dar continuidade a este projeto.

Relativamente aos momentos de aprendizagem que foram implementados com o objetivo de solucionar esta problemática, destacaram-se como sendo os mais eficazes as atividades que eram realizadas em grupo, ou seja, onde havia uma aprendizagem cooperativa, pois foi nestes momentos que foi possível verificar uma maior relação, respeito e espírito de partilha entre as crianças.

Apesar de não ter sido possível responder por completo à questão-problema, ou seja, não foi possível consciencializar totalmente as crianças para a importância do valor da partilha, constatei que houve uma evolução no grupo no que diz respeito à forma como socializavam, demonstrando uma maior abertura e facilidade em brincarem e realizarem atividades em que fosse necessário partilhar materiais e/ou de cooperar com os colegas.

Deste modo, é possível afirmar que a avaliação é essencial na I-A, devendo estar sempre associada tanto à planificação, como à própria ação, uma vez que avaliar consiste num processo de reflexão e de análise (Silva et al., 2016). Neste sentido, cabe ao profissional de educação perceber que “a avaliação não se constitui como um fim em si mesma (...). Avalia-se, nomeadamente, para apoiar o desenvolvimento do currículo (ou do projeto curricular), para adequar (e regular) a ação educativa, e para auxiliar a aprendizagem” (Cardona et al., 2021, p.18).

## **6.7. Atividade com a Comunidade**

“A aprendizagem depende de todas as interações que se estabeleçam, tanto na aula, como no exterior. (...) Não podemos alcançar aprendizagens de elevado nível se as famílias e a comunidade não forem incluídas no processo de ensino e aprendizagem” (Community of Research on Excellence for All, 2020, p. 5). Deste modo, cabe aos professores e educadores criar ambientes e situações propícias para que as crianças consigam estabelecer uma “ligação próxima com a comunidade” (Silva et al., 2016, p. 10), uma vez que representa uma “forma de alargar as interações e de enriquecer o processo educativo” (p. 17).

No âmbito da PPI tive a oportunidade de, juntamente com duas colegas, que também se encontravam a realizar o estágio na mesma instituição, desenvolver e implementar uma atividade que envolveu a comunidade educativa. Deste modo, achamos que a festividade associada ao Pão por Deus seria o momento ideal. Optamos por escolher este momento para a nossa intervenção com a comunidade pelo facto de o mesmo estar relacionado com o valor da partilha, uma vez que esta temática não só permitia ir ao encontro do PEE, que tinha como missão atingir um desenvolvimento pleno das crianças, mas também porque consideramos importante que as crianças fossem capazes de adquirir esse valor e que percebessem a importância do mesmo para o bom funcionamento de uma sociedade, contribuindo, deste

modo, para o desenvolvimento da responsabilidade social das mesmas. Esta atividade permitiu também dar continuidade e enriquecer o meu Projeto de I-A.

Neste sentido, sentimos que a melhor forma para implementarmos esta atividade em conjunto com a comunidade seria através da realização de uma peça de teatro, uma vez que “a observação de diferentes manifestações teatrais contribui para a apreciação da arte dramática ou teatro e para o desenvolvimento da sensibilidade estética das crianças” (Silva et al., 2016, p. 53) e permitiria transmitir a ideia de partilha. Assim, escolhemos a história “O Pão por Deus”, de Susana Botas, que falava sobre as frutas associadas ao Pão por Deus e realizamos alguns ajustes de maneira a torná-la numa peça de teatro, que foi, posteriormente, interpretada por diversos elementos da comunidade educativa, mais especificamente as estudantes estagiárias, as educadoras cooperantes e algumas técnicas de apoio à infância (Figura 25), o que favoreceu “as relações, e o trabalho em equipa, entre profissionais que têm um papel na educação das crianças” (Silva et al, 2016, p. 29).

### **Figura 25**

*Alguns momentos da peça de teatro*



Ao desenvolvermos esta atividade foi possível ainda abordar diversas temáticas que estavam a ser desenvolvidas nas três salas da EPE ao longo do mês de outubro, tais como a exploração da estação do outono, a festividade do Pão por Deus e os hábitos alimentares saudáveis. Para além disso, incluímos ainda o Subdomínio da Música uma vez que, ao longo da peça de teatro, foram reproduzidas as canções que as crianças tinham estado a explorar, nomeadamente “Sol de outono” de Ana Amaro e “Vem aí o Pão por Deus” de autor desconhecido. A presença deste subdomínio demonstrou ter um grande valor visto que “estimula a memória e a inteligência, relacionando-se ainda com outras áreas de conteúdo,

estimulando assim as habilidades linguísticas, lógico-matemático, psicomotoras” (Veríssimo, 2012, p. 15), algo que é deveras benéfico para o processo de ensino-aprendizagem.

Assim que terminou a peça de teatro, voltaram a ser colocadas as músicas que estiveram presentes ao longo da mesma, mas, desta vez, para que as crianças tivessem a oportunidade de dançar ao ritmo das mesmas. Este momento foi vivido pelas crianças das três salas com muita emoção e alegria, uma vez que é através da dança que “as crianças exprimem o modo como sentem a música, criam formas de movimento ou aprendem a movimentar-se expressivamente, respondendo a diversos estímulos” (Silva et al, 2016, p. 57) e este momento permitiu que cada uma delas se movimentasse e se expressasse livremente, como é possível verificar na Figura 26.

### **Figura 26**

*Crianças a dançar livremente*



Durante esta atividade com a comunidade surgiram alguns imprevistos que fizeram com que a mesma não tenha corrido exatamente como esperado. O principal constrangimento esteve relacionado com o facto de um elemento que iria participar na peça não ter estado presente nesse dia, o que levou a algumas alterações e improvisações ao longo da peça, visto que a pessoa que substituiu não estava familiarizada com a mesma. No entanto, julgo que, no geral, foi um momento divertido e rico, não só para as crianças, mas também para mim, pois preparar e realizar este momento foi uma experiência muito importante e enriquecedora, visto que tive a oportunidade de entender como se organiza e executa esse tipo de atividades. Assim, considero que foi um momento de grande aprendizagem, que me permitiu perceber que as atividades em comunidade são uma mais-valia para o sucesso do trabalho educativo.

## 6.8. Reflexão sobre a Prática Pedagógica I

Esta reflexão é fruto das diversas experiências pedagógicas vividas ao longo da minha PPI e decorre da necessidade de refletir e analisar acerca de toda a minha prática pedagógica. A verdade é que, tal como refere Freire (1996), é através do pensamento crítico sobre as nossas práticas passadas e presentes que se pode aperfeiçoar as práticas futuras, sendo fundamental parar, analisar e avaliar, de forma sistemática a ação pedagógica, pois, apenas assim é possível tirar conclusões relevantes que contribuem para a elaboração de planificações mais eficazes e que tenham em conta as necessidades das crianças.

A primeira semana da minha PP foi destinada à observação. Na minha perspetiva, esta semana teve uma grande importância, pois, tal como refere Pinto (2018), “através da observação é possível recolher uma série de informações acerca das crianças” (p. 3), tais como as suas características, pontos fortes, a maneira como interagem com os outros e o seu temperamento, o que permite um conhecimento mais aprofundado, facilitando, deste modo, uma abordagem educativa mais adequada às suas necessidades. Foi, de facto, durante esta semana que tive a oportunidade de ficar a conhecer não só as crianças, mas também a sala e a escola, assim como a educadora cooperante e a restante comunidade educativa que me recebeu sempre muito bem e que fez com que me sentisse sempre à vontade. Apesar de apenas a primeira semana de estágio estar destinada à observação, foi algo que continuei a realizar ao longo de toda a minha PP uma vez que a observação deve ser algo constante. Através da observação consegui perceber que a sala apresentava um espaço amplo, com muita luminosidade natural e que se encontrava organizada de acordo com a metodologia High-Scope, dando às crianças, na maior parte das vezes, a “(...) oportunidade de escolher como, com quê e com quem brincar” (Silva et al., 2016, p. 26).

Ao longo de todas as semanas desta PP pude vivenciar diversas experiências em contexto da EPE que me permitiram desenvolver diversos conhecimentos, competências e atitudes relativamente ao papel de um educador de infância. Foi através da mesma que tive a oportunidade de pensar, planificar e realizar diversas atividades com as crianças que constituíam o grupo da sala onde estive a estagiar, tendo sempre por base as OCEPE, documento orientador para a EPE. Para além da observação, algo que se destacou durante este período foi, sem dúvida, a minha reflexão e avaliação relativamente às planificações e atividades que realizei com as crianças, pois só assim fui capaz de evoluir e alterar aspetos

menos positivos assim como ultrapassar dificuldades que se foram sentindo ao longo do mesmo.

Relativamente ao primeiro contacto estabelecido com as crianças, notei que estas demonstraram logo afeto e que se habituaram com bastante facilidade à minha presença, mostrando-se dispostas em interagir comigo no decorrer das rotinas. Durante toda PP sinto que desenvolvi uma relação de afetividade e de carinho com o grupo, algo que era visível principalmente na altura em que iam embora da escola, onde era indispensável o abraço de despedida. Este ambiente sentido teve uma influência positiva durante toda a ação pedagógica.

Acredito que ao longo do meu estágio fui capaz de encorajar as crianças sempre que demonstravam alguma falta de confiança nelas próprias ou quando diziam que não eram capazes de fazer determinada atividade. O feedback e o reforço positivos estiveram também sempre presentes porque, tal como referem as OCEPE, estas “podem ser ferramentas utilizadas em contexto educativo, para promover o desenvolvimento e aprendizagem da criança” (Silva, 2016, p. 16). Neste sentido, tentei sempre fazer com que as crianças percebessem que os seus esforços e trabalhos eram reconhecidos e que tinham valor, uma vez que o reforço positivo consiste numa “ferramenta muito poderosa e eficaz que pode ajudar a moldar e a mudar um certo comportamento.” (Silva, 2016, p. 25) e percebi que muitas crianças precisavam deste tipo de incentivos para se tornarem mais confiantes em si próprias.

Relativamente às atividades que tive a oportunidade de planificar e concretizar com o grupo, consegui ter em conta as diversas áreas de conteúdo e domínios das OCEPE. No entanto, considero que me foquei demasiado nas “grandes temáticas” como o Pão por Deus, São Martinho e Natal que eram sugeridas pela educadora cooperante e que faziam parte do PAA, o que acabou por fazer com que nem sempre tivesse em conta os interesses e as ideias das crianças quando planificava. No entanto, após ser alertada para esta fragilidade pela minha orientadora científica, tentei adotar uma pedagogia de participação que reconhece a criança com direitos, valoriza as suas competências e tem em conta a sua voz de maneira a tornar a PP num processo colaborativo (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). Deste modo, comecei a ter mais em conta a opinião das crianças, ouvindo e questionando o que é que as mesmas gostavam de fazer. Através desta reflexão sobre a minha prática, pude também concluir que é possível haver um ajuste e uma harmonia entre o que as crianças demonstram interesse e as temáticas que “devem ser abordadas” devido ao PAA ou às atividades que o educador acha pertinente para o grupo de crianças, ou seja, apesar de exigir um maior esforço por parte do profissional

de educação, é possível ajustar qualquer temática aos interesses das crianças, o que, certamente, tornará qualquer momento de aprendizagem muito mais rico e significativo para as crianças. Assim, considero que futuramente, enquanto profissional, este será um aspeto que tentarei ter mais cuidado e que irei ter em atenção antes de planejar as atividades que irei realizar com as crianças.

Tendo em conta que é muito importante que as crianças usufruam da “multiplicidade de materiais e instrumentos” (Silva et al., 2016, p. 53) de maneira a despertar o seu interesse e curiosidade, procurei diversificar os materiais para que atendessem a “critérios de qualidade e variedade, baseados na sua funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético” (Silva et al., 2016, p. 26). Como tal, tentei utilizar elementos reutilizados, como é o caso da caixa dos alimentos, elementos do quotidiano, como os jornais para realizar os cartuchos ou brinquedos da sala para utilizar na experiência sobre fluabilidade e elementos naturais, como a terra e as sementes para realizarem a plantação. Esta diversificação de elementos não só permitiu que as crianças entrassem em contacto com diferentes materiais, mas também fez com que as mesmas ficassem mais interessadas nas atividades realizadas.

Relativamente à relação com os pais/família, sendo certo que os mesmos “têm também o direito de participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico, não só sendo informados do que se passa no jardim de infância” (Silva et al., 2016, p. 16), esta participação acabou por não se concretizar durante a minha intervenção. No entanto, refletindo sobre essa questão, considero que teria sido benéfico para as crianças, ter tentado promover a ligação entre a vertente escola-família e que poderia ter tentado criar momentos que permitissem esse vínculo, uma vez que o envolvimento das famílias é “um fator relevante na atribuição de valor e importância, por parte da criança, às aprendizagens que vai fazendo” (Mata & Pedro, 2021, p. 11).

Para concluir esta reflexão, considero que esta PP consistiu numa grande aprendizagem para mim e que teve uma grande importância. Na minha opinião, fiz algumas coisas que atualmente faria de forma diferente, como é o caso de ouvir mais as crianças, ter mais em conta os interesses das mesmas e tentar estabelecer um vínculo entre a escola e a família. No entanto, julgo que refletir e identificar as minhas fragilidades foi algo essencial para o meu processo de aprendizagem porque permitiu parar, pensar e aprender com as minhas experiências. Sinto que foi, sem dúvida, uma experiência muito gratificante e enriquecedora e que me permitiu perceber que nem tudo o que funciona na teoria, funciona de igual modo na prática e que as coisas nem sempre correm como esperado ou como planificado e não há mal nisso.

## Capítulo 7 | Prática Pedagógica II – Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico – 2.º ano de escolaridade

---

“Um professor só pode ensinar quando está disposto a aprender” (Mamedes, citado por Silva & Lopes, 2015a, p. 143).

O presente capítulo diz respeito à minha PP II que foi realizada num estabelecimento de Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais concretamente com o 2.º ano de escolaridade. A mesma teve uma duração de 135 horas, tendo iniciado a 27 de fevereiro de 2023 e terminado a 17 de maio de 2023, sendo que a primeira semana (de 27 de fevereiro a 01 de março), se destinou à observação participante. Durante este período tive a oportunidade de planificar e implementar diversos momentos de aprendizagem com um grupo de crianças do 2.º ano de escolaridade, de segunda-feira a quarta-feira, no turno da manhã, mais especificamente das 8h às 13h.

Neste capítulo irei apresentar e refletir sobre diversos momentos que integraram esta PP. Inicialmente, será feita uma breve caracterização da organização espaço pedagógico e do tempo educativo, bem como uma caracterização da turma. Em seguida, serão apresentados alguns momentos de aprendizagem que implementei, acompanhados da respetiva avaliação. Incluí também a atividade realizada com a comunidade e uma reflexão final sobre todo o trabalho desenvolvido ao longo da PPII.

### 7.1. A sala do 2.º ano

#### 7.1.1 A Organização do Espaço Pedagógico

Morgado (2004) afirma que a sala de aula deve estar organizada da melhor maneira possível para garantir que haja a maior eficácia e qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, a gestão da mesma deverá ter em conta as necessidades e características dos alunos que a frequentam, criando um ambiente que favoreça uma aprendizagem significativa para todos.

Relativamente à sala de aulas onde realizei a minha PP II, a mesma apresentava um espaço amplo e continha várias janelas que possibilitavam a entrada de luz natural e um bom arejamento da sala. No entanto, apesar de ser benéfico possuir luz natural, por vezes, a luz solar

que entrava na sala afetava a visibilidade do quadro e as cortinas não eram suficientemente opacas para impedir que a luz passasse, o que acabava por interferir na visibilidade que alguns alunos tinham do quadro.

Esta sala continha um quadro de ardósia à frente, um placard de cortiça onde eram afixados os trabalhos dos alunos na parte de trás e alguns elementos decorativos de épocas festivas. Possuía também dois armários para arrumação de materiais e recursos, uma zona de biblioteca e uma pequena arrecadação que servia para arrumar materiais escolares, assim como trabalhos realizados pelas crianças (Figura 27).

### Figura 27

*Sala de aula do 2.º ano*



A área da biblioteca foi algo que me chamou à atenção, pois achei que se tratava de algo vantajoso, uma vez que ter uma biblioteca acessível na sala incentiva o contacto diário com os livros, promovendo o gosto pela leitura. No entanto, ao longo da minha observação, notei que, apesar de ser algo que se encontrava presente na sala, a mesma apenas era utilizada pelas crianças quando estava chuva e os alunos tinham de ficar na sala durante o intervalo ou caso quisessem levar algum livro para casa para ler. Agora refletindo, sinto que, durante a minha PP poderia ter feito algo para mudar isso, tal como implementar momentos de exploração dessa área ou até mesmo permitir e incentivar que os alunos recorressem a esse espaço quando terminassem as suas tarefas. Deste modo, tal como refere Fernandes (2022),

estaria a “promover a literacia dos alunos, bem como um estímulo para o sucesso escolar das crianças e jovens das mais diferentes culturas e estratos sociais” (p. 28).

No que concerne à organização das mesas, as mesmas encontravam-se expostas em estilo expositivo, sendo que todas as mesas estavam separadas umas das outras, como é possível constatar na Figura 28. Ao longo do meu estágio percebi que, para além de esta disposição por vezes dificultar a circulação do docente pela sala de aula, não proporcionava uma aprendizagem cooperativa, visto que acabava, de uma maneira ou de outra, por promover uma aprendizagem mais individualista, pois tornava-se mais difícil realizar trabalhos em grupo ou pares, uma vez que implicava sempre alterar a disposição da sala. De acordo com Teixeira e Reis (2012), este tipo de organização da sala está associado a um “modelo de instrução direta, (...) na qual as aulas têm objetivos muito orientados, requer[em] ambientes de aprendizagem firmemente estruturados pelo professor e orientados para a tarefa” (p. 173). Se, por outro lado, as mesas estivessem dispostas em U ou em grupos, seria mais fácil promover uma aprendizagem cooperativa, que para “além de ajudar os alunos na aprendizagem de conteúdos e competências escolares, contempla metas e objetivos sociais e de relações humanas” (Teixeira & Reis, 2012, p. 173), algo que, na minha perspetiva, teria sido mais benéfico para a aprendizagem dos alunos. Durante a minha prática, embora reconhecesse os benefícios de uma disposição diferente das mesas, mais orientada para a aprendizagem cooperativa, mantive a organização existente na sala. Esta decisão prendeu-se com o facto de o espaço ser partilhado por outras turmas em diferentes turnos, o que condicionava alterações permanentes na disposição do mobiliário. Ainda assim, considero que, sempre que possível, a reorganização do espaço pode constituir um contributo importante para facilitar a cooperação entre os alunos e promover dinâmicas mais participativas.

**Figura 28**

*Disposição das mesas da sala do 2.º ano*



Por fim, esta sala possuía também *WiFi*, que facilitava muito na utilização de recursos tecnológicos, tal como o computador. Para além disso, o professor cooperante tinha também um projetor que podia ser utilizado sempre que fosse pertinente, que era algo muito benéfico, uma vez que a escola possuía poucos projetores e, por vezes, era complicado requisitar os mesmos.

**7.2. A Organização do Tempo Educativo**

As atividades curriculares do 2.º ano estavam organizadas no turno da manhã, mais concretamente das 8h às 13h, com um intervalo de 30 minutos das 10h30 às 11h (Tabela 10). Na parte da manhã os alunos tinham as áreas curriculares Português, Matemática, Estudo do Meio, Artes, Cidadania, Inglês, Música, Educação Física e Apoio ao Estudo, conforme a carga horária prevista na matriz curricular do 1.º Ciclo (Decreto-Lei n.º 55/2018, 6 de julho). É importante mencionar que estes horários poderiam sofrer algumas alterações consoante as necessidades e interesses do grupo de alunos. Relativamente ao turno da tarde, os alunos podiam frequentar AEC, entre estas TIC, Educação Física, Inglês, Estudo, Música, Expressão Plástica e Biblioteca.

**Tabela 10***Horário da turma do 2.º ano*

		2.ªfeira	3.ªfeira	4.ªfeira	5.ªfeira	6.ªfeira
08:00	08:15					00:30
08:15	08:30	01:30	01:30	01:30	01:30	Ap Estudo Port
08:30	08:45	Português	Matemática	Português	Matemática	
08:45	09:00					01:00
09:00	09:15					Música
09:15	09:30					
09:30	09:45	01:00	01:00	01:00	01:00	01:00
09:45	10:00	Inglês	Português	EM	Português	Português
10:00	10:15					
10:15	10:30					
10:30	10:45	intervalo	intervalo	intervalo	intervalo	intervalo
10:45	11:00					
11:00	11:15					PAFC
11:15	11:30	01:00	01:00	01:00	01:00	01:00
11:30	11:45	Apoio Estudo	Português	Ed. Física	Matemática	Artes & Cidadania
11:45	12:00					
12:00	12:15					
12:15	12:30	01:00	01:00	01:00	00:45	01:00
12:30	12:45	Matemática	EM	Matemática	EM & Artes	Matemática
12:45	13:00					
13:00	13:15					
13:15	13:30	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO
13:30	13:45					
13:45	14:00					
14:00	14:15					
14:15	14:30					
14:30	14:45					
14:45	15:00	TIC	Inglês	Estudo	Estudo	Biblioteca
15:00	15:15					
15:15	15:30					
15:30	15:45					
15:45	16:00	intervalo	intervalo	intervalo	intervalo	intervalo
16:00	16:15					
16:15	16:30					
16:30	16:45	Ed. Física	Estudo	Música	Exp. Plástica	Exp. Plástica
16:45	17:00					
17:00	17:15					
17:15	17:30					
17:30	17:45	OTL	OTL	OTL	OTL	OTL
17:45	18:00					

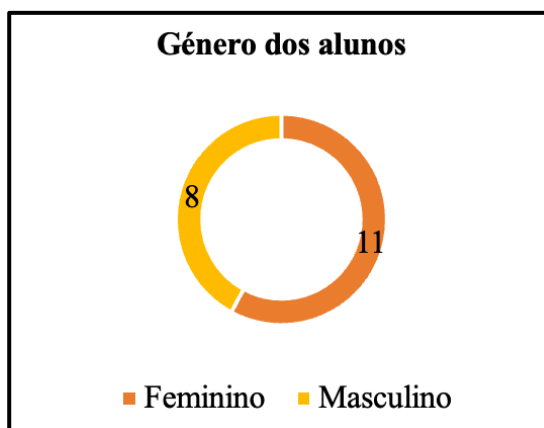
### 7.3. Caracterização da Turma do 2.º ano

O professor deve ter em conta diversos fatores que influenciam a prática pedagógica que irá ser desenvolvida com um grupo específico de alunos. Deste modo, Silva e Lopes (2015a) realçam que é importante reconhecer as características, necessidades e interesses, não só da comunidade educativa, mas também de cada aluno. Esse reconhecimento permite a elaboração de estratégias que irão garantir um processo de ensino e aprendizagem diversificado e significativo, promovendo, deste modo, uma aprendizagem e um desenvolvimento absoluto de todos os alunos.

A turma do 2.º ano era constituída por 19 alunos, com idades compreendidas entre os sete e os onze anos, dos quais onze eram do género feminino e oito do género masculino (Figura 29).

**Figura 29**

*Género dos alunos da turma do 2.º ano*



Esta turma caracterizava-se por ser heterogénea, uma vez que apresentava níveis e ritmos de aprendizagem diferenciados, em especial três alunos que usufruíam de um apoio pedagógico acrescido, ou seja, eram acompanhados, durante alguns momentos das aulas, por duas professoras de apoio, pois apresentavam maior dificuldade a nível da aprendizagem demonstrando algumas dificuldades, principalmente no que diz respeito à leitura e compreensão de textos. Este acompanhamento permitia que estas crianças vivenciassem as mesmas atividades que eram propostas à restante turma. Os alunos desta turma destacavam-se por serem curiosos, perspicazes, sociáveis, afetuosos e participativos, no entanto, por vezes, apresentavam dificuldades a nível da concentração e atenção.

Em relação ao comportamento e às relações interpessoais, estes alunos demonstravam-se muito sociáveis, tanto a nível das relações estabelecidas com outras crianças, como com adultos. No entanto, por vezes, surgiram certos conflitos que necessitaram da intervenção de um adulto para gerir e resolver os mesmos. Estes conflitos surgiam, na sua maioria, durante os períodos de intervalo, sendo que estavam relacionados, maioritariamente, com questões sociais associadas às brincadeiras livres das crianças.

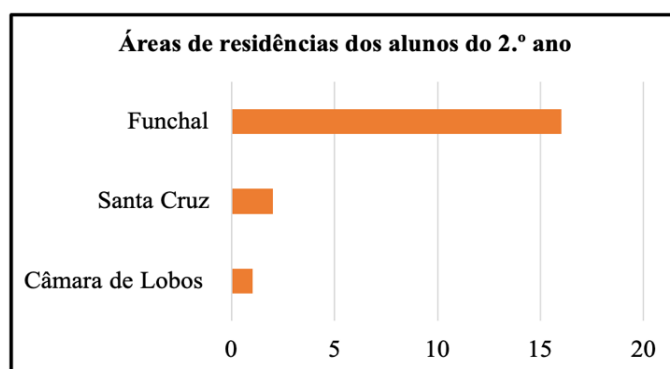
Relativamente aos interesses mais demonstrados pelos alunos, foram sem dúvida as tecnologias. Tal como refere Pereira (2023), “a tecnologia oferece inúmeras oportunidades para motivar os estudantes” (p. 54), algo que foi facilmente comprovável nesta turma, pois sempre que as mesmas foram utilizadas durante as aulas, independentemente da área associada, os alunos apresentavam-se mais interessados e entusiasmados, o que acabava por tornar as suas aprendizagens mais significativas.

Tendo em conta que a família e a escola são os “dois primeiros ambientes sociais que proporcionam à criança estímulos, ambientes e modelos vitais” (Diogo, 1998, p. 17), é essencial analisar e conhecer os contextos familiares dos alunos. Neste sentido, foram recolhidos dados relativamente à residência dos alunos e às habilitações e situações profissionais dos pais.

No que diz respeito ao local de residência dos alunos, constatou-se que 16 alunos residiam no concelho do Funchal, dois em Santa Cruz e um em Câmara de Lobos, como é possível verificar pela Figura 30.

**Figura 30**

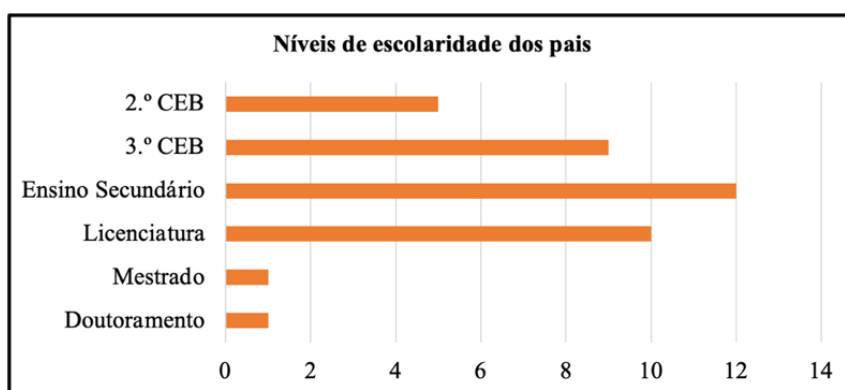
*Áreas de residência dos alunos do 2.º ano*



Em relação aos níveis de escolaridade dos pais dos alunos do 2.º ano, verificou-se que 12 dos pais apresentavam formação académica superior, enquanto 14 não completaram o ensino secundário (Figura 31).

**Figura 31**

*Níveis de escolaridade dos pais dos alunos do 2.º ano*



Relativamente às situações profissionais dos pais dos alunos, as mesmas eram bastante variadas, tal como é possível observar na Tabela 11, sendo que 3 elementos se encontravam em situação de desemprego.

**Tabela 11**

*Situações profissionais dos pais dos alunos do 2.º ano*

Técnico de vendas	1	Trabalhador de armazém	1
Técnico de contabilidade	1	Chefe de sala	1
Auxiliar de geriatria	1	Motorista	2
Enfermeiro	2	Treinador de futebol	1
Rececionista	1	Operador de máquinas	1
Professor	3	Técnico de informática	1
Farmacêutico	1	Auxiliar de montagem	1
Auxiliar ação educativa	1	Informático	1
Empregado de balcão	3	Nutricionista	1
Assistente técnico	1	Produtor Gráfico	1
Administrativo	1	Adegaireiro	1
Assistente dentário	1	Chefe de polícia	1
Fisioterapeuta	1	Inválido	1
Serviços gerais	1	Desconhecido	1
Carpinteiro	1	Desempregado	3

#### 7.4. Estratégias de Intervenção

Perraudau (2013) faz referência ao facto de que “o professor apresenta permanentemente estratégias que são objeto de reflexão e regulação constantes para se adaptarem ao contexto do exercício” (p. 221). Apesar de não ter desenvolvido um Projeto de I-A associado a esta PP, houve uma preocupação intencional na seleção das estratégias para a turma de 2.º ano. Neste sentido, tive sempre em consideração as dificuldades, necessidades e interesses dos alunos de maneira a tornar as aulas mais interessantes e a fazer com que as crianças se envolvessem e estivessem mais motivadas.

Assim, tendo sempre em consideração os conteúdos previstos nas AE, o PEE e as temáticas presentes no PAA, bem como as necessidades e interesses dos alunos, que, na minha perspetiva devem ter um grande peso na hora de planificar, defini os seguintes objetivos estratégicos:

- a) Promover a participação ativa dos alunos;
- b) Proporcionar um ambiente interativo e motivador para a aprendizagem;
- c) Integrar as tecnologias digitais interativas (como plataformas educativas ou jogos digitais) para promover aprendizagens significativas;
- d) Facilitar a aprendizagem através de jogos;
- e) Promover uma aprendizagem cooperativa;
- f) Utilizar os recursos audiovisuais (vídeos, imagens e som) para facilitar a compreensão de conteúdos mais abstratos e estimular a motivação;
- g) Implementar atividades experimentais na promoção da aplicação prática de conceitos teóricos;
- h) Estabelecer interligações harmoniosas entre as várias áreas de conteúdo.

## 7.5. Momentos de Aprendizagem

Ao longo da minha PPII tive a oportunidade de planificar diversas atividades que foram, posteriormente, implementadas ao longo da minha intervenção pedagógica com a turma do 2.º ano. É de destacar que todas as minhas planificações continham um carácter flexível e que, por vezes, sofriam algumas alterações tendo em conta as necessidades e interesses apresentados pelos alunos. Para além disso, para a concretização das minhas atividades, tive sempre por base os conteúdos programáticos que eram fornecidos pelo professor cooperante e os objetivos estratégicos que foram definidos.

Deste modo, na Tabela 12 é possível constatar, por ordem cronológica, atividades que foram concretizadas durante a minha PP, bem como quais os objetivos estratégicos que cada uma pretende corresponder.

**Tabela 12**

*Estratégias para operacionalizar os objetivos definidos para a turma do 2.º ano*

Estratégias para operacionalizar os objetivos definidos para a turma do 2.º ano		
Data	Atividade	Objetivos estratégicos
06-03-2023	Exploração da tabuada do 6 com recurso às formigas.	a), b), f), h)
07-03-2023	Sopa de letras sobre os meios de comunicação.	a), b), h)
08-03-2023	<i>Kahoot</i> sobre os meios de comunicação.	a), b), c), d), f)
13-03-2023	Exploração da canção “O meu pai é grande”; Estabelecer a relação entre a canção e os poemas.	b), f), h)

14-03-2023	Introdução da divisão através de adjetivos; Canção das operações; Projeto “De pequenos a grandes escritores”, utilizando o “Criador de histórias”.	a), b), c), f), h)
15-03-2023	Revisão gramatical com o <i>Plickers</i> .	a), b), c), f)
20-03-2023	Trabalhar a divisão através de uma árvore feita em <i>EVA</i> .	a), b), f), h)
21-03-2023	Exploração de um vídeo sobre as árvores/plantas. Exploração das partes das plantas através da árvore de <i>EVA</i> . Projeto “De pequenos a grandes escritores”, utilizando o “Criador de histórias”.	a), b), c), f), h)
22-03-2023	Jogo “Bingo da multiplicação”.	a), b), d)
27-03-2023	<i>Plickers</i> sobre o áudio de um texto; Jogo matemático “cães e gatos”.	a), b), c), d) f)
29-03-2023	Atividade com a comunidade	a), b), d), e)
18-04-2023	Exploração dos sólidos com objetos do quotidiano; Exploração de um vídeo sobre os sólidos; Exploração dos animais selvagens e domésticos e dos seus habitats através de um vídeo e de materiais didáticos; Realização do jogo “Quem é quem” com animais.	a), b), d), f), h)
19-04-2023	Concretização de sólidos feitos com palhinhas e plasticina, em pares; Realização individual de um Bilhete de Identidade de uma animal à escolha; Apresentação do BI.	a), b), e), h)
24-04-2023	Exploração de relógios analógicos e digitais com recurso a objetos do quotidiano; Realização de um relógio analógico; Realização de um cravo para comemorar o 25 de abril.	a), b)
26-04-2023	Procura das partes do texto que se perderam pela sala; Colocar o texto pela ordem correta; Jogo “Qual é o animal?” (identificação do som e de algumas características do animal); Realização do jogo “Aprendendo as horas” com recurso ao quadro interativo.	a), b), c), d), f), h)
02-05-2023	Exploração de um vídeo sobre o euro; <i>Plickers</i> sobre o dinheiro.	a), b), c), f)
03-05-2023	Exploração do dinheiro com recurso a notas e moedas manipuláveis.	a), b), e)
05-05-2023	<i>Plickers</i> sobre as plantas; Jogo “Quem é quem” com animais.	a), b), c), d), f)
09-05-2023	Projeto “De pequenos a grandes escritores” – realização de um texto sobre formigas; Sopa de letras sobre as partes das plantas	a), b), h)

10-05-2023	Atividade experimental sobre o caule das plantas; Exploração do metro com recurso a materiais manipuláveis.	a), b), e), g), h)
15-05-2023	Realização da árvore genealógica de cada aluno; Apresentação de cada árvore; Jogo da memória sobre horas e sólidos.	a), b), d), h)
16-05-2023	Exploração do tangram para introdução da área; Exploração de alguns órgãos e sistemas do corpo humano com recurso à projeção de imagens reais.	a), b), f)
17-05-2023	Realização do jogo “Bingo da multiplicação”, “Cães e gatos” e “Semáforo”; Realização de um esquema do corpo humano em tamanho real (tarefa realizada em grupos).	a), b), d), e)

De seguida, serão apresentados três momentos de aprendizagem que foram selecionados entre os vários mencionados na tabela acima. No entanto, todas as outras atividades que também fizeram parte da minha intervenção pedagógica podem ser consultadas nas Planificações e nos Diários de Bordo da minha PPII, que se encontram disponíveis nos apêndices cinco e seis, respetivamente, da pasta C do CD-ROM.

### 7.5.1. Momento 1 | Revisão gramatical com o *Plickers*

#### Objetivos específicos da atividade:

- Rever os conteúdos gramaticais previamente abordados em aula;
- Proporcionar um ambiente interativo e motivador para a aprendizagem;
- Estimular a participação ativa dos alunos através do uso da tecnologia;
- Identificar dificuldades específicas dos alunos.

#### Descrição da atividade:

Esta atividade ocorreu no dia 15 de março e surgiu devido à necessidade de realizar uma revisão sobre os conteúdos gramaticais que estavam a ser explorados durante as aulas. Deste modo, enquanto estava a planificar as atividades da semana, e sabendo que tinha sido solicitado pelo professor cooperante que realizasse esta revisão, uma vez que as crianças teriam uma ficha de avaliação de Português, comecei a pensar como poderia tornar este momento mais interessante e mais significativo para os alunos. Assim, e tendo em conta que esta turma

demonstrava um grande interesse pelas tecnologias, achei que seria pertinente realizar um *Plickers*.

As crianças já estavam familiarizadas com esta aplicação, pelo que, assim que referi que iria ser utilizado, as mesmas demonstraram imediatamente muito entusiasmo. Comecei por distribuir os cartões necessários para a utilização desta ferramenta tecnológica e, antes de dar início ao *Plickers*, expliquei que no mesmo iriam aparecer diversas questões acerca de temas relacionados com conteúdos gramaticais para que a turma já tivesse uma ideia de que tipo de questões seriam realizadas.

Assim que dei início, notei que as crianças estavam muito focadas e que tentavam sempre responder corretamente (Figura 32). Notei também que alguns alunos demonstravam uma certa competitividade, tentando sempre acertar. Apesar de achar que é importante que haja alguma competição, uma vez que pode servir como motivação para aprender, para se desafiarem e até mesmo para se empenharem mais e tentarem superar dificuldades, favorecendo, deste modo o desenvolvimento cognitivo e social, considero também que por vezes pode ser algo não tão benéfico, principalmente quando as crianças ficam mais interessadas em perceber quais os colegas que erraram em vez de se preocuparem com o seu próprio desempenho.

### **Figura 32**

*Realização do Plickers*



No decorrer da atividade, percebi que a maior dificuldade dos alunos estava na concordância entre o género dos adjetivos e dos nomes. Diante disso, ao finalizar o jogo do *Plickers*, optei por esclarecer essa questão, explicando que os adjetivos devem estar de acordo com os nomes em género e em número. De maneira a garantir a compreensão de todos, apresentei diversos exemplos e realizei ainda alguns exercícios no quadro, nos quais as crianças tiveram de identificar e formar corretamente os adjetivos.

### Avaliação da atividade:

Esta atividade demonstrou ser bastante eficaz na revisão dos conteúdos gramaticais, uma vez que conseguiu envolver ativamente os alunos no seu processo de aprendizagem. A utilização da ferramenta *Plickers* revelou-se, na minha perspetiva acertada, pois, para além de ir ao encontro dos interesses dos alunos, proporcionou um ambiente interativo e motivador para a consolidação dos conhecimentos. De facto, tal como referem Sousa e Fino (2008), “vivemos numa forma de sociedade (...) em que a tecnologia será, com pouca hipótese de dúvida, uma das chaves da concretização de um novo paradigma educativo” (p. 15) e a utilização da mesma no contexto educativo apresenta inúmeros benefícios, como o aumento do envolvimento dos alunos, a diversificação das metodologias de ensino e a possibilidade de adaptação às diferentes necessidades e estilos de aprendizagem. No caso específico desta atividade, o *Plickers* permitiu que as crianças participassem ativamente, favorecendo a retenção dos conteúdos de forma lúdica e dinâmica. O entusiasmo que os alunos demonstraram após saberem que esta aplicação seria utilizada reforça a importância da sua integração no ensino.

Outro ponto positivo observado foi a atenção e o foco dos alunos durante a atividade. A interação proporcionada pelo *Plickers* incentivou não só o pensamento crítico, mas também a competitividade saudável entre os alunos. No entanto, tal como já foi mencionado, é essencial ter em atenção esse aspeto de maneira a garantir que a competição não se torne um fator negativo. Para além disso, a tecnologia permitiu que se realizasse um diagnóstico imediato das dificuldades dos alunos, o que me possibilitou intervir prontamente para esclarecer as dúvidas que surgiram de maneira a garantir a compreensão do conteúdo.

Deste modo, considero que esta atividade evidencia o potencial das tecnologias na educação, não apenas como ferramentas de apoio, mas como instrumentos capazes de transformar a experiência de aprendizagem. A utilização do *Plickers* demonstrou que as tecnologias podem facilitar a assimilação dos conteúdos, promover a participação ativa dos alunos, tornar o ensino mais dinâmico e a aprendizagem mais significativa.

### 7.5.2. Momento 2 | O Bingo da Multiplicação

#### Objetivos específicos da atividade:

- Reforçar a aprendizagem da multiplicação através do jogo;
- Desenvolver o cálculo mental;
- Estimular a concentração e atenção;
- Aumentar a motivação e prazer pela aprendizagem.

#### Descrição da atividade:

Esta atividade foi desenvolvida para atender à necessidade de trabalhar a multiplicação com os alunos. Neste sentido, no dia 22 de março, foi realizado o Bingo da Multiplicação. Este é um jogo que funciona de forma muito semelhante ao bingo tradicional, só que, em vez de serem sorteados números aleatoriamente, são sorteados cálculos de multiplicação, neste caso das tabuadas do 2, 3, 4, 5, 6 e 10, que eram as que já haviam sido trabalhadas em sala de aula.

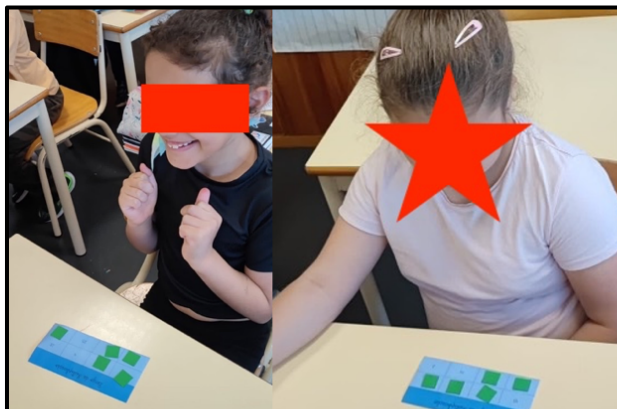
Assim que expliquei que iríamos realizar este jogo foi notória a alegria dos alunos. Deste modo, comecei por explicar aos mesmos como funcionava e quais as regras daquele jogo. Cada aluno iria receber uma cartela contendo diversos números, que representavam os resultados das multiplicações, além de algumas peças para marcar os números. Posteriormente, eu iria retirar de um saco, de forma aleatória, um papel que continha uma multiplicação e ler em voz alta a mesma para toda a turma. Em seguida, os alunos deveriam realizar o cálculo mentalmente e verificar se o resultado estava presente na sua cartela e, caso encontrassem o número correspondente, deveriam marcá-lo colocando uma peça sobre o mesmo. O vencedor seria aquele que completasse toda a cartela primeiro.

Explicadas as regras, foram distribuídas as cartelas e as peças pelas crianças e deu-se início ao jogo. Durante a realização do jogo, notei que os alunos estavam a ter alguma dificuldade em acompanhar as multiplicações que iam saindo, assim, optei por alterar um pouco a dinâmica e, em vez de apenas ler em voz alta a operação, à medida que ia retirando do saco, ia também escrevendo as mesmas no quadro para que todos pudessem ver e ter um pouco mais de tempo para pensar e resolver a multiplicação.

No decorrer do jogo sentiu-se um grande entusiasmo por parte dos alunos (Figura 33) e algum espírito competitivo também, principalmente quando estavam mais perto de completar a cartela e ganhar o jogo.

### Figura 33

#### *Realização do Bingo de Multiplicação*



#### Avaliação da atividade:

Esta atividade é, na minha perspetiva, um exemplo de como o jogo pode ser uma ferramenta educativa eficaz, não só no ensino de conceitos matemáticos como a multiplicação, mas em muitos outros. O uso do jogo neste momento de aprendizagem e o ambiente descontraído e lúdico, contribuiu significativamente para a motivação e o envolvimento dos alunos em todo o processo de ensino-aprendizagem.

Através da relação entre o jogo com a Matemática, o Bingo da Multiplicação possibilitou que os alunos praticassem o conteúdo matemático de uma forma mais divertida, quase sem se aperceberem que estavam a fazê-lo. O jogo permitiu a realização de cálculos de uma forma interativa e dinâmica, o que facilitou a memorização e compreensão das diversas tabuadas. De facto, “a importância do jogo para o desenvolvimento físico, intelectual, social e moral das crianças vem sendo enfatizada, há várias décadas, por correntes teóricas de vários domínios da ciência, com especial destaque para a psicologia e a pedagogia” (Leite & Rodrigues, 2001, p. 29).

O entusiasmo e o espírito competitivo que foram visíveis durante o jogo são também aspetos positivos que indicam a presença de uma motivação intrínseca, algo que possui um papel importante para que haja uma aprendizagem significativa. Ou seja, quando as crianças

se envolvem no que estão a fazer, como é caso deste jogo, pois queriam completar a cartela e ganhar, ficam mais focadas e empenhadas em resolver as multiplicações corretamente.

No que diz respeito à adaptação que foi feita durante o jogo e que consistiu em escrever as operações no quadro para que todos pudessem visualizá-las, foi, a meu ver, algo importante, pois garantiu que todos os alunos tivessem a mesma oportunidade de compreender e resolver os cálculos. Deste modo, considero que seja essencial haver a flexibilidade e capacidade de ajustar as dinâmicas das atividades de acordo com as necessidades dos alunos.

Esta atividade permitiu perceber que o jogo não só facilita o ensino, mas também promove diversas habilidades como a atenção e a concentração. O Bingo da Multiplicação pode ser facilmente adaptado para atender a diferentes ritmos de aprendizagem e pode ser repetido para reforçar os conceitos de maneira eficaz.

### **7.5.3. Momento 3 | Como funciona o caule das plantas?**

#### Objetivos específicos da atividade:

- Permitir a compreensão da função do caule das plantas;
- Promover o estabelecimento de relação entre a teoria e a prática através da atividade experimental;
- Promover a curiosidade e o sentido de descoberta.

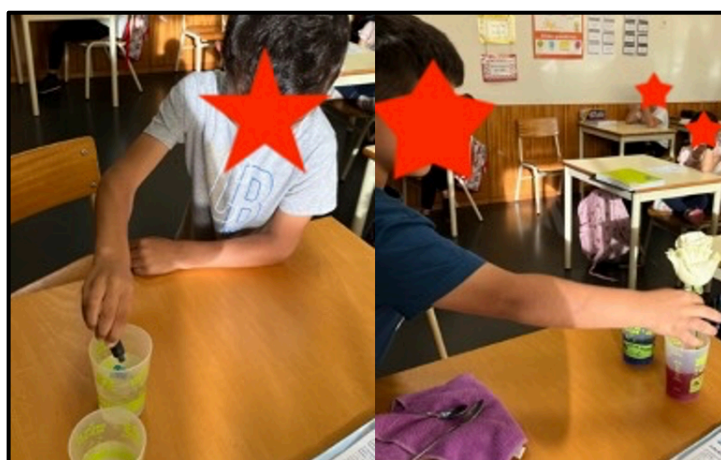
#### Descrição da atividade:

Uma vez que as funções das partes das plantas estavam a ser estudadas em aula, senti que a melhor forma para que os alunos percebessem efetivamente qual a função do caule seria através de uma atividade experimental. Deste modo, no dia 10 de maio iniciei a aula realizando uma breve revisão oral sobre as funções das diversas partes das plantas de maneira a realizar uma ligação entre o que já havia sido trabalhado e o que seria realizado. Após esse momento inicial, tentei despertar o interesse dos alunos para o caule questionando como é que seria que os cientistas haviam percebido que era o caule o responsável por transportar a água e os sais minerais, no entanto os mesmos ficaram um pouco confusos e não conseguiram responder. Assim, aproveitei este momento para explicar que eles próprios seriam os cientistas e que iriam realizar uma experiência para descobrir se realmente era o caule o responsável pelo transporte.

Tal como já é habitual nesta turma, sempre que se faz algo novo e diferente, os mesmos demonstraram-se muito curiosos, entusiasmados e animados. Assim, iniciei a atividade distribuindo a cada aluno um protocolo experimental para que pudessem seguir todos os passos. Posteriormente, mostrei às crianças quais seriam os materiais que iriam ser necessários para a realização da atividade experimental, permitindo que os mesmos explorassem os materiais. Passado este momento, demos início à experiência, sendo que foi solicitado a alguns alunos que lessem os passos e a outros que executassem os mesmos (Figura 34).

### Figura 34

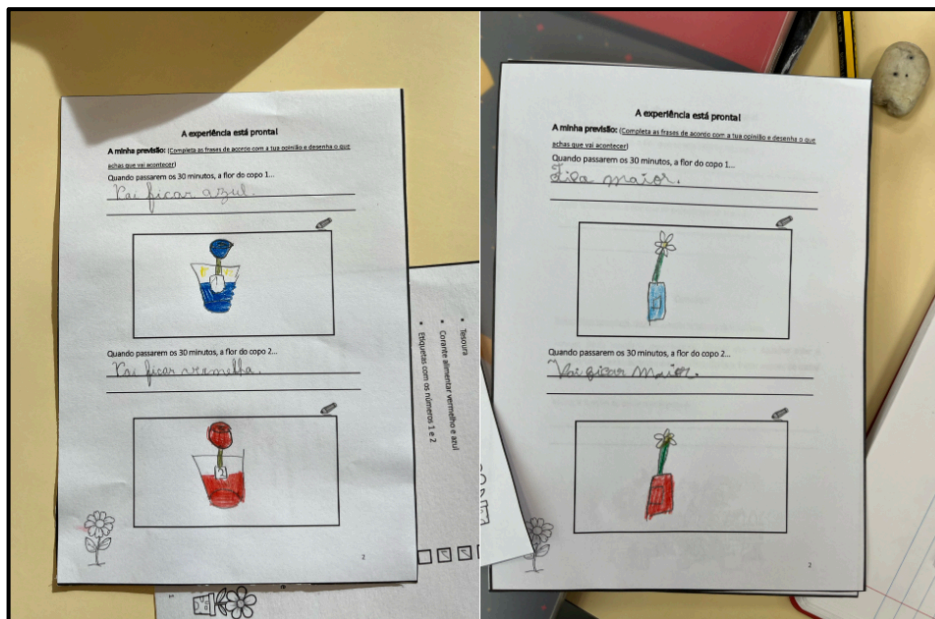
*Concretização da atividade experimental*



Após a concretização de todos os procedimentos, solicitei que os alunos preenchessem a parte do protocolo que dizia respeito à previsão do que iria acontecer. Enquanto preenchiam essa parte do protocolo, percebi que a maioria das crianças pensava da mesma forma, acreditando que as folhas das flores iriam mudar de cor depois de entrarem em contato com os corantes. No entanto, houve alunos que previram que a flor que estava em contacto com o corante azul iria crescer mais do que a que estava no corante vermelho e outros que acharam que as flores iam simplesmente crescer. Este contraste de percepções foi algo que me chamou atenção, pois demonstrou não apenas a diversidade de pensamentos das crianças, mas também como cada uma delas tentou usar as suas próprias experiências ou intuições para prever o que aconteceria. Através destas diferentes interpretações e expectativas, foi possível verificar que as crianças estavam, de maneira quase natural, a realizar uma associação entre o que sabiam sobre plantas e o que imaginavam que aconteceria nas flores. Esse tipo de reflexão prévia que é possível observar na Figura 35, permite que os alunos comecem a entender a ciência de uma maneira mais prática, comparando as suas ideias iniciais com o que realmente acontece.

## Figura 35

*Previsões de alguns alunos em relação à experiência*



Como esta atividade experimental necessitava de tempo para que pudéssemos ver o seu resultado, foi dada continuidade à aula. No final da manhã, voltamos a debruçar-nos sobre a experiência. Assim, optei por levar as flores até à mesa de cada aluno para que pudessem observar o que havia acontecido. Ao verificar que parte das pétalas tinham mudado de cor, consoante as cores dos corantes, os alunos ficaram muito satisfeitos, pois a maioria já havia previsto este resultado. No que diz respeito aos alunos que tinham respondido algo diferente, os mesmos demonstraram-se muito curiosos e espantados com o desfecho daquela experiência. De maneira a consolidar o que tinha sido observado, expliquei às crianças o fenómeno da capilaridade das plantas para que percebessem o que tinha acontecido realmente e solicitei que preenchessem o resto do protocolo consoante a atividade experimental.

### Avaliação da atividade:

No que diz respeito toda a atividade, considero que a revisão oral inicial foi essencial para que houvesse uma conexão entre a teoria e a prática, uma vez que permitiu que os alunos estabelecessem uma ligação entre o que já tinham aprendido e o que iriam observar. No que concerne a própria experiência, senti que, para além de ter exposto os alunos a práticas essenciais do método científico, como observação, formulação de hipóteses, experimentação e registo de resultados, a mesma serviu ainda como motivação para a aprendizagem uma vez que despertou um grande entusiasmo e interesse.

Apesar de considerar que este momento de aprendizagem teve um grande significado para a aprendizagem dos alunos, após refletir sobre o mesmo, considero que teria sido benéfico se a atividade experimental tivesse decorrido durante mais tempo, pois os resultados seriam mais evidentes e as pétalas ficariam com uma cor mais acentuada. Outro aspeto que também poderia ter sido realizado de forma diferente está igualmente relacionado com o tempo, pois a falta dele levou a uma fraca exploração após a experiência. Considero também que teria sido benéfico realizar uma pequena discussão com os alunos sobre o transporte da água nas plantas e relacioná-la, por exemplo, com a necessidade de regá-las.

De uma maneira geral, acredito que a realização desta atividade experimental foi muito relevante para auxiliar os alunos na compreensão da função dos caules das plantas, pois possibilitou uma aprendizagem mais concreta e significativa, o que reforça a ideia de que as atividades experimentais têm um papel importante na educação. De facto, as atividades experimentais desempenham um papel fundamental no ensino, pois para além de serem “sempre motivo de curiosidade e de entusiasmo entre os alunos, independentemente da área do conhecimento” (Pacheco, 2015, p. 5), possibilitam também que haja uma abordagem ativa e envolvente, permitindo que os alunos sejam os protagonistas da sua própria aprendizagem. Neste caso em específico, este momento possibilitou que as crianças testassem hipóteses, comparassem as suas previsões com os resultados observados e construíssem conhecimento a partir da prática.

## **7.6. Atividade com a Comunidade**

Realizar um trabalho que envolva a comunidade educativa tem um impacto significativo na aprendizagem. De acordo com Alves e Varela (2012), “a escola deve ser encarada como uma organização social que se insere numa determinada comunidade, a qual tem de ser tida em conta na enunciação dos seus objetivos e perante a qual tem de se responsabilizar em termos de resultados” (p. 38).

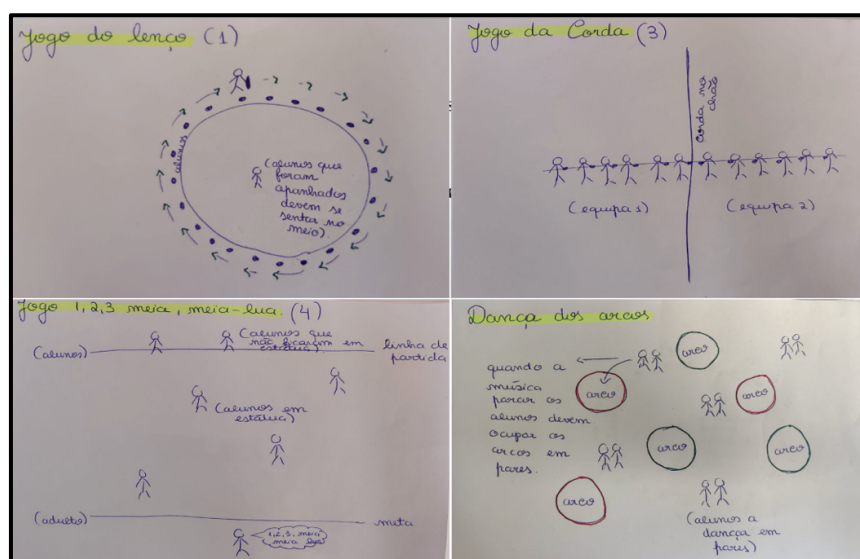
Durante a minha PPII, tive a oportunidade de realizar um Projeto com a Comunidade Educativa. O mesmo foi desenvolvido em conjunto com as minhas colegas que também se encontravam a estagiar na mesma instituição e esteve relacionado com as celebrações da Páscoa, tendo-se concretizado no dia 29 de março, no período da manhã.

Para a concretização do mesmo, achamos que seria pertinente juntar todas as turmas dos 1.º e 2.º anos da escola e dirigirmo-nos para a Quinta de São Roque, de maneira que as crianças pudessem realizar diversos jogos tradicionais. Através deste momento pretendíamos não só celebrar a Páscoa, mas também permitir que, através de atividades mais lúdicas e divertidas para os alunos, se estabelecessem relações sociais.

Uma vez que estiveram presentes cinco turmas (duas do 1.º ano e três do 2.º ano), foram programados cinco postos para que todas as turmas pudessem estar a realizar algum jogo, sendo que, ao fim de 10 minutos, cada grupo trocava de atividade. No 1.º posto as crianças podiam jogar ao “jogo do lenço”, no 2.º podiam realizar uma “caça ao ovo”, no 3.º o “jogo da corda”, no 4.º o jogo “1, 2, 3, meia, meia-lua” e no 5.º o jogo da “dança dos arcos”, como é possível verificar nos esquemas seguintes (Figura 36).

**Figura 36**

*Esquemas dos jogos tradicionais*



Nota. A "caça ao ovo" não possui esquema, pois dependia do espaço.

É de destacar que cada posto ficou à responsabilidade de uma das estagiárias, à exceção de um, cuja responsabilidade era da professora de Educação Física, visto que eram apenas quatro estagiárias e cinco postos. Para além disso, ficou definido que cada turma seria acompanhada pelo respetivo professor titular, ou seja, cada grupo era composto pela própria turma. Para que os jogos corressem de forma organizada, foi necessário realizar uma tabela, de maneira a saber qual a ordem e a distribuição das diversas turmas pelos jogos (Tabela 13).

**Tabela 13***Organização e distribuição dos jogos*

	Jogo 1	Jogo 2	Jogo 3	Jogo 4	Jogo 5
1.º A	20	20	2 grupos de 4 e 4 grupos de 3	20	10 pares
1.º B	21	21	7 grupos de 3	21	9 pares e 1 trio
2.º A	19	19	4 grupos de 4 e 1 grupo de 3	19	8 pares e 1 trio
2.º B	18	18	6 grupos de 3	18	9 pares
2.º C	19	19	4 grupos de 4 e 1 grupo de 3	19	8 pares e 1 trio
Sequência de jogos por turma					
	Jogo 1	Jogo 2	Jogo 3	Jogo 4	Jogo 5
1.º posto	1.º B	2.º B	2.º C	1.º A	2.º A
2.º posto	2.º A	1.º B	2.º B	2.º C	1.º A
3.º posto	1.º A	2.º A	1.º B	2.º B	2.º C
4.º posto	2.º C	1.º A	2.º A	1.º B	2.º B
5.º posto	2.º B	2.º C	1.º A	2.º A	1.º B

De maneira a podermos realizar esta atividade fora da escola, foi necessário todo um processo um pouco mais burocrático que esteve relacionado com o pedido de autorizações aos pais e encarregados de educação e à direção da escola para que pudessem ativar os seguros dos alunos. Para além disso, no dia da implementação desta atividade foi necessário eu e as minhas colegas dirigirmo-nos ao espaço antes da receção das crianças de maneira a podermos preparar todos os postos e materiais.

No “jogo do lenço” (Figura 37), todas as crianças do grupo deveriam sentar-se em roda e um dos alunos seria selecionado, de forma aleatória pelo adulto responsável pelo posto. Esse aluno receberia o lenço de pano e deslocar-se-ia em volta do grupo enquanto os restantes cantariam: “O lencinho vai na mão, ele vai cair ao chão. Quem olhar para trás vai ficar com comichão”. Assim que achasse pertinente, o aluno com o lenço deveria deixá-lo cair nas costas de um dos colegas. O aluno que recebesse o lenço deveria levantar-se e iniciar uma corrida para tentar apanhar o seu colega. Caso o aluno que estava a fugir ocupasse o lugar vazio do perseguidor, ficava a salvo, se fosse apanhado, deveria sentar-se no centro da roda. O jogo seguiria a mesma sequência e só deveria terminar quando todos tivessem tido a oportunidade de jogar, ou quando terminasse o tempo.

**Figura 37**

*Realização do "jogo do lenço"*



Na “caça ao ovo” (Figura 38), os alunos deveriam procurar apenas um ovo da Páscoa. Conforme encontrassem os mesmos, as crianças deveriam dirigir-se ao adulto responsável pelo jogo e aguardar pelos restantes colegas.

**Figura 38**

*Realização da "caça ao ovo"*



No “jogo da corda” (Figura 39), os alunos deveriam ser organizados em equipas de três ou quatro elementos e cada equipa deveria segurar uma das pontas da corda. Assim que soasse o apito, ambas as equipas deviam puxar a corda, tentando que os seus adversários ultrapassassem o limite que estava delimitado no chão.

**Figura 39***Realização do "jogo da corda"*

No jogo “1, 2, 3, meia, meia-lua” (Figura 40), os alunos iniciariam dispostos numa linha paralela ao muro que definia a meta do jogo. O adulto responsável por este jogo ficaria de costas para os alunos e diria: “1, 2, 3, meia, meia-lua.”, enquanto as crianças correriam para a meta. Assim que a frase terminasse o adulto virar-se-ia para os alunos que deviam estar em “estátuas”, sendo que, caso se mexessem, teriam de voltar ao ponto de partida. O jogo repetiria a mesma sequência e os alunos seriam classificados por ordem de chegada à meta.

**Figura 40***Realização do jogo "1, 2, 3, meia, meia-lua"*

No último jogo, o jogo da “dança dos arcos” (Figura 41), os alunos seriam organizados em pares ou em trios. Neste jogo os arcos que estavam no chão representariam as “casas” e os alunos deviam dançar em volta das mesmas enquanto a música tocasse. Assim que a música parasse cada par ou trio deveria correr e ocupar uma “casa”, sendo que a equipa que não

conseguisse seria eliminada. Em cada ronda o adulto responsável pelo jogo deveria retirar um dos arcos. Ganharia a equipa que conseguisse entrar no último arco.

#### **Figura 41**

*Realização do jogo "dança dos arcos"*



Apesar de termos previsto que no final dos jogos seria realizada uma dança conjunta em que participariam as cinco turmas, os jogos prolongaram-se mais do que previsto e, como tal, após o lanche, achamos que seria mais benéfico para as crianças poderem brincar livremente. Na minha perspetiva, esta foi a melhor escolha, pois cada vez mais as crianças estão constantemente à frente de ecrãs como televisões, tablets e telemóveis e esquecem-se ou não têm tempo de brincar livremente e em contacto com a natureza. Deste modo, uma vez que já estavam num sítio que lhes permitia esse contacto com a natureza e com espaço e materiais que lhes permitiam brincar e utilizar a sua imaginação como bem entendessem, restava-nos a nós, providenciar esse tempo para as crianças poderem ser crianças livremente.

Considero que toda esta atividade correu bem e que a organização que adotamos permitiu que fosse bem-sucedida. Durante a mesma foi notório o entusiasmo e alegria das crianças. Para além disso, foi possível explorar diversos jogos tradicionais que são, de acordo com Dias e Mendes (2010), “uma forma de passatempo, descanso e divertimento, mas sobretudo um veículo privilegiado para o desenvolvimento da motricidade infantil” (p. 53). Através dos jogos foram também desenvolvidas diversas competências como o respeito pelas regras e pelos colegas, a boa utilização e preservação do material e o gosto pela prática de atividades físicas, competências essas que são essenciais para um bom desenvolvimento social e físico dos alunos.

Em suma, considero que esta atividade que envolveu a comunidade educativa e permitiu que se estabelecesse uma relação e interação entre diversas turmas, resultou num momento propício “ao exercício de uma cidadania democrática e à promoção da interdisciplinaridade, resultando em aprendizagens contextualizadas e significativas” (Gouveia & Pereira, 2023, p. 267). Assim, considero que é importante criar momentos e espaços em que os alunos possam estar em contacto com crianças de outras turmas para que possam aprender uns com os outros e estabelecer/fortalecer laços com outras crianças da escola.

### **7.7. Reflexão Sobre a Prática Pedagógica II**

Esta reflexão surge das diversas observações e intervenções pelas quais tive a oportunidade de passar ao longo da minha PPII. De facto, refletir apresenta uma grande importância na prática docente, pois “só se consegue assegurar melhorias importantes no rendimento escolar do aluno se o professor assumir uma atitude de questionamento e reflexão sobre concepções pouco adequadas de ensino, que o conduzem a tomar decisões” (Lopes & Silva, 2010, p. XII). Deste modo, procurei refletir diversas vezes ao longo da prática de maneira a conseguir ajustar a minha intervenção pedagógica às necessidades e interesses dos alunos.

Ao concluir a minha PP II, que ocorreu na valência do 1.º CEB, mais especificamente numa turma de 2.º ano, concluo que cresci e aprendi muito. Através das intervenções que tive a oportunidade de realizar, pude colocar em prática diversas teorias e aprendizagens que me foram transmitidas pelas várias Unidades Curriculares do curso, tendo sempre em conta as AE do 2.º ano, o PASEO, o PEE e o PAA, bem como os interesses e necessidades evidenciados pela turma.

Foi sem dúvida desafiante e impactante a transição da PPI para a PPII, onde me deparei com um novo ambiente, novas regras e muitas mudanças. No 1.º CEB, deparei-me com planificações diferentes e com a responsabilidade de gerir uma grande quantidade de conteúdos programáticos e o tempo letivo. Este cenário exigiu uma constante reflexão e autoavaliação sobre as decisões que ia tomando de maneira a tentar trabalhar todos os conteúdos pretendidos de forma articulada e adaptar as minhas estratégias às necessidades da turma. Todos esses desafios, que inicialmente me causavam um grande receio e que me obrigaram a sair da minha zona de conforto, acabaram por resultar numa grande aprendizagem, dando-me diversas

ferramentas que serão, sem dúvida, essenciais para poder futuramente assumir uma turma do 1.º CEB.

Tal como havia acontecido na PPI, a semana de observação foi muito útil para poder conhecer a turma e algumas das suas especificidades. Durante essa semana tentei integrar-me na turma e conhecer as metodologias utilizadas pelo professor titular. No entanto, considero que apenas uma semana não foi suficiente e que necessitava de mais tempo para conhecer melhor certas necessidades da turma. De facto, a observação acabou por ser um fator constante ao longo das nove semanas de intervenção pedagógica, que me permitiu, em conjunto com a reflexão, adaptar as minhas intervenções aos alunos.

Uma das fragilidades que identifiquei rapidamente foi a gestão do tempo. Inicialmente, através da observação, não percebi diferenças significativas no ritmo de trabalho dos alunos, no entanto, após uma semana de intervenção, ficou claro que cada aluno tem o seu próprio ritmo e que era essencial adaptar-me para responder às diferentes necessidades. Assim, para garantir que todos os alunos tivessem tempo suficiente para concluir as atividades propostas e para evitar que os alunos que terminassem mais cedo ficassem com tempos mortos e se aborrecessem, decidi incluir regularmente atividades âncora nas minhas planificações. Estas atividades, que geralmente consistiam em jogos, permitiam ocupar de forma produtiva o tempo livre dos alunos com um ritmo de trabalho mais rápido. A implementação dessas atividades âncora revelou-se essencial para uma gestão de tempo mais eficaz, uma vez que promoveu um ambiente de aprendizagem mais equilibrado. Dessa forma, consegui manter todos os alunos envolvidos, independentemente do seu ritmo de trabalho, reforçando a motivação e o interesse pela aprendizagem.

Procurei, durante a minha PPII ter em conta os interesses e as motivações dos alunos, como é o caso dos jogos, da música e das experiências, mas também as necessidades dos mesmos, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem, adaptando as atividades para diferentes níveis e criando um ambiente seguro e afetivo de maneira a proporcionar aprendizagens significativas para todos. Uma vez que “um indivíduo aprende significativamente quando consegue relacionar, de maneira substantiva (não literal) e não arbitrária, a nova informação com uma estrutura de conhecimento específica que faz parte integrante da sua estrutura cognitiva prévia” (Valadares, 2011, p. 36), ao estabelecer relação entre as novas informações e as que os alunos já sabem, as aprendizagens adquiriam muito mais significado. Para além disso, percebi que esta turma demonstrava um grande interesse

pelas tecnologias. Assim, tentei, sempre que possível, incorporar as mesmas em diversos momentos e diversas áreas de conteúdo de maneira a motivar e tornar as aulas mais interessantes e, conseqüentemente, mais significativas para as crianças.

Relativamente à utilização das tecnologias, apesar de ter como objetivo criar atividades e momentos inovadores, procurando atribuir aos alunos um papel ativo e colocando-os a eles no centro de toda a aprendizagem, deparei-me, durante o estágio, com a questão “Será a utilização de tecnologias na sala de aula sinónimo de inovação pedagógica?”. De facto, esta foi uma questão que me acompanhou e que me permitiu refletir sobre a minha intervenção e adaptá-la, pois, inicialmente, limitava-me a utilizar as tecnologias apenas como algo expositivo, ou seja, para projetar o manual ou vídeos. Foi, sem dúvida, através dessa reflexão que percebi que “a integração das TIC nas escolas deverá promover mudanças substanciais na forma como os alunos aprendem” (Pereira, 2018, p. 3), que a inovação vai muito além de usar tecnologias na sala de aula, sendo por isso necessário integrar as tecnologias de maneira mais interativa e significativa em que os alunos sejam agentes ativos no seu processo de aprendizagem.

Ao recordar e refletir todo o percurso que percorri durante esta prática, considero que evoluí gradualmente e que fui capaz de identificar diversas fragilidades e colmatá-las ao longo do tempo. Foi através desta prática e de ter sido tão bem recebida pelo professor titular, pelos alunos e por todo o pessoal docente e não docente da escola que desenvolvi um carinho especial e um gosto pelo 1.º CEB.

Em suma, esta experiência foi essencial para o meu crescimento pessoal e profissional, permitindo-me consolidar conhecimentos, enfrentar desafios e adaptar a minha prática às necessidades dos alunos. Considero que a capacidade de refletir sobre as minhas intervenções e ajustar as estratégias pedagógicas foi determinante para promover um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e significativo.

## Capítulo 8 | Prática Pedagógica III – Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico – 3.º ano de escolaridade

---

“Um bom professor é aquele que faz sempre o seu melhor para ser melhor” (Cohen, citado por Silva & Lopes, 2015b, p. 191).

Este capítulo está relacionado com a minha PP III. A mesma foi realizada num estabelecimento de Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais concretamente com o 3.º ano de escolaridade. Esta PP teve início a 2 de outubro de 2023 e terminou a 4 de dezembro de 2023, sendo que a primeira semana (de 2 a 4 de outubro) foi dedicada à observação participante. Durante 135 horas pude observar, planificar e colocar em prática vários momentos de aprendizagem com um grupo de crianças do 3.º ano de escolaridade, de segunda-feira a quarta-feira, no turno da tarde, mais especificamente das 13h15 às 18h15. É de destacar que tive a oportunidade de realizar a minha PPIII com a mesma turma com a qual havia realizado a PPII.

Ao longo deste capítulo, farei uma análise e reflexão de diferentes momentos que fizeram parte desta PP. Inicialmente, será apresentada uma breve descrição da organização do espaço pedagógico, que apesar de ser o mesmo da PP anterior, possuía uma diferença. Será também abordada a gestão do tempo educativo e a caracterização da turma. Em seguida, serão realçados alguns momentos de aprendizagem que tive a oportunidade de implementar, acompanhados da sua respetiva avaliação. Este capítulo inclui ainda atividades realizadas com a comunidade e uma reflexão final sobre todo o trabalho desenvolvido ao longo da PPIII.

### 8.1. A sala do 3.º ano

#### 8.1.1 Organização do Espaço Pedagógico

A sala de aula deve ser um espaço acolhedor e bem estruturado, que permita uma boa circulação dos alunos e professores, bem como o fácil acesso aos materiais existentes. Tal como destaca Morgado (2003), “o clima e organização social da sala de aula convertem-se num aspeto central no acolhimento à diversidade dos alunos” (p. 96), sendo, por isso, essencial que proporcione um ambiente de bem-estar que favoreça a aprendizagem de novos conhecimentos.

Tive a oportunidade de realizar a minha PPIII com a mesma turma em que havia realizado a PP anterior. Para além de ser a mesma turma, a sala era a mesma, pelo que a maioria das características referidas anteriormente como o facto de ser um espaço amplo, com boa iluminação natural, entre outros aspetos se mantiveram. No entanto, houve algo que se alterou e que foi notório assim que entrei na sala no primeiro dia de observação (Tabela 14).

#### **Tabela 14**

*Diário de Bordo, L. Gonçalves, segunda-feira, 2 de outubro de 2023*

Assim que chegamos à sala de aula com os alunos, o que mais me chamou à atenção foi o facto de a mesma estar disposta de maneira diferente. Ou seja, as mesas que no ano letivo anterior se encontravam todas separadas, este ano estão organizadas a pares, à exceção de três mesas.

Ou seja, as mesas da sala, ao contrário do ano anterior que estavam dispostas em estilo expositivo, este ano encontravam-se organizadas em pares (Figura 42). Esta nova organização não só permitia uma circulação mais eficaz por todo o espaço, como também proporcionava um espírito cooperativo entre os alunos. Deste modo, é possível afirmar que esta sala proporcionava um ambiente relacional entre as crianças muito positivo, estimulante e encorajador.

#### **Figura 42**

*Disposição das mesas da sala do 3.º ano*



Relativamente às três mesas que se encontravam separadas, em conversa com o professor cooperante, percebi que a disposição das mesmas estava relacionada com o facto de

pertencerem às três crianças com apoio pedagógico acrescido e que esta organização facilitava a orientação dos mesmos pela parte das professoras de apoio. No entanto, na minha perspetiva, teria sido benéfico colocar estas crianças que necessitam de maior apoio com outras crianças da sala, pois, deste modo, poder-se-iam estabelecer relações de entreajuda entre os alunos, uma vez que “as interações dos grupos heterogéneos resultam em interações positivas que criam um clima de cooperação, inclusão, partilha e cuidado, promovendo ainda uma maior entreajuda entre crianças devido a comportamentos prossociais.” (Pinto, 2022, p. 30).

De um modo geral, a sala estava organizada de maneira que houvesse um bom funcionamento não só das atividades letivas da turma, mas também para o desenvolvimento integral de todos os alunos, pois apresentava uma organização do espaço funcional e uma boa gestão dos materiais disponíveis.

## **8.2. A Organização do Tempo Educativo**

Nesta turma de 3.º ano, as atividades curriculares estavam organizadas no turno da tarde, mais especificamente das 13h15 às 18h15, sendo que havia um intervalo de 30 minutos, das 15h30 às 16h (Tabela 15). Estas cinco horas encontravam-se divididas entre as áreas de Português, Matemática, Estudo do Meio, Artes, Cidadania, Inglês, Música, Educação Física e Apoio ao Estudo, conforme a carga horária prevista na matriz curricular do 1.º Ciclo (Decreto-Lei n.º 55/2018, 6 de julho). Apesar de os horários estarem “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), é necessário ter em conta os interesses e necessidades dos alunos. Assim, é importante destacar que havia flexibilidade para ajustar este horário de maneira a oferecer a resposta pedagógica mais adequada à turma.

Relativamente ao turno da manhã, os alunos podiam frequentavam AEC como TIC, Expressão Plástica, Clube Robótica, Biblioteca, entre outras.

Tabela 15

Horário da turma do 3.º ano

		2.ªfeira	3.ªfeira	4.ªfeira	5.ªfeira	6.ªfeira
08:15	08:30	OTL	OTL	OTL	OTL	OTL
08:30	08:45					
08:45	09:00	Inglês	TIC	Biblioteca	Biblioteca	Clube Robótica
09:00	09:15					
09:15	09:30					
09:30	09:45					
09:45	10:00	Biblioteca	Música	Estudo	Música	Ed. Física
10:00	10:15					
10:15	10:30					
10:30	10:45	intervalo	intervalo	intervalo	intervalo	intervalo
10:45	11:00					
11:00	11:15					
11:15	11:30	TIC	Estudo	Ed. Física	Estudo	Exp. Plástica
11:30	11:45					
11:45	12:00					
12:00	12:15	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO
12:15	12:30					
12:30	12:45					
12:45	13:00					
13:00	13:15					
13:15	13:30		Inglês			
13:30	13:45					
13:45	14:00					
14:00	14:15					
14:15	14:30					
14:30	14:45				Ed. Física	Inglês
14:45	15:00					
15:00	15:15					
15:15	15:30					
15:30	15:45	intervalo	intervalo	intervalo	intervalo	intervalo
15:45	16:00					
16:00	16:15					
16:15	16:30					
16:30	16:45					
16:45	17:00					
17:00	17:15					
17:15	17:30					
17:30	17:45	Música				
17:45	18:00					
18:00	18:15					

### 8.3. Caracterização da Turma do 3.º ano

Apesar da turma em que realizei a minha PPIII ser a mesma relativamente ao estágio da PPII, foi possível observar algumas alterações. Não a nível da sua composição, ou seja, mantiveram-se os mesmos 19 alunos, nem a nível dos alunos que usufruíam de um apoio pedagógico acrescido, mas sim em relação aos seus comportamentos, visto que as crianças começaram a demonstrar uma maior inclinação para competições e comparação de competências com os colegas. Na minha perspetiva, esta característica possuía algumas vantagens e desvantagens. Vantagens, pois, podia servir como forma de motivação para aprender e melhorar, podia desenvolver a resiliência e superação, ou até mesmo servir como forma de ensinar a lidar com o sucesso e/ou fracasso. Por outro lado, desvantagens no sentido que alguns alunos podiam sentir-se muito pressionados ou até mesmo ansiosos perante estas situações, podia levar a comportamentos menos positivos entre colegas ou até mesmo fazer

com que certas crianças valorizassem apenas o resultado, não prestando tanta atenção ao processo. Apesar destes dois lados, é importante destacar a ideia de Estanqueiro (2010) quando refere que “cada aluno deve aprender a superar-se, antes de querer superar os colegas; ser ambicioso sem deixar de ser solidário; competir consigo mesmo e cooperar com os outros” (p. 21), para além disso, é de destacar que a competição “deve ser empregada com moderação e cuidadoso senso de adequação, para que desenvolva as boas qualidades e encoraje a aprendizagem esclarecida – e deve ser reprimida antes que se torne prejudicial” (Highet, 2018, p. 143). Deste modo, considero que cabe ao professor ter em consideração as características da turma, de maneira a valorizá-las e usá-las da maneira mais eficaz e mais benéfica para o bom desenvolvimento e funcionamento de toda a turma.

Para além desta característica, verifiquei que surgiam mais conflitos durante o intervalo, sendo necessário a intervenção de um adulto. Assim, apesar de já serem mais velhos e de possuírem uma noção mais clara do certo e do errado, foi possível perceber que estas crianças, por vezes, tinham dificuldades em lidar com algumas frustrações que pudessem surgir, não reagindo sempre da maneira mais correta. Apresentavam, porém, na sua maioria, facilidade em pedir desculpa e em perdoar os colegas.

Apesar destas características, o grupo continuava a demonstrar a mesma vivacidade e gosto pelo que era novo e pela aprendizagem. Tal como havia constatado anteriormente, continuavam a mostrar muito interesse pelas tecnologias.

#### **8.4. Estratégias de Intervenção**

Podemos considerar que as estratégias “são entendidas como um aglomerado de etapas sequencializadas e relacionadas que conduzem o trabalho do professor e do aluno até à obtenção dos objetivos propostos” (Matos & Rodrigues, 2016, p. 326). De facto, durante a minha PPIII utilizei diversas estratégias para corresponder às necessidades e interesses dos alunos, bem como corresponder com os conteúdos programáticos que eram disponibilizados pelo professor cooperante. Assim, e tendo em conta que a turma era a mesma, achei que seria pertinente manter os objetivos estratégicos que utilizei na PPII, acrescentando o ponto i), uma vez que senti que era essencial proporcionar e desenvolver atividades que estivessem relacionadas com a orientação espacial. Neste sentido, os objetivos estratégicos que segui durante a minha prática foram:

- a) Promover a participação ativa dos alunos;
- b) Proporcionar um ambiente interativo e motivador para a aprendizagem;
- c) Integrar as tecnologias digitais interativas (como plataformas educativas ou jogos digitais) para promover aprendizagens significativas;
- d) Facilitar a aprendizagem através de jogos;
- e) Promover uma aprendizagem cooperativa;
- f) Utilizar os recursos audiovisuais (vídeos, imagens e som) para facilitar a compreensão de conteúdos mais abstratos e estimular a motivação;
- g) Implementar atividades experimentais na promoção da aplicação prática de conceitos teóricos;
- h) Estabelecer interligações harmoniosas entre as várias áreas de conteúdo;
- i) Promover a orientação espacial.

### 8.5. Momentos de Aprendizagem

No decorrer da minha PPIII, em conformidade com o que ocorreu nas anteriores, realizei diversas planificações que depois resultaram em vários momentos de aprendizagem com a turma do 3.º ano. É de destacar que todas estas planificações tiveram em conta, para além das orientações do professor cooperante e da orientadora científica, as AE, o PEE e o PAA. A Tabela 16 pretende ilustrar, de forma cronológica, atividades que foram concretizadas durante a minha intervenção pedagógica e os respetivos objetivos estratégicos.

**Tabela 16**

*Estratégias para operacionalizar os objetivos definidos para a turma do 3.º ano*

Estratégias para operacionalizar os objetivos definidos para a turma do 3.º ano		
Data	Atividade	Objetivos estratégicos
09-10-2023	Utilizar o som do mar para introduzir a atividade; Realização de um Plickers sobre um texto do manual; Exploração de um vídeo sobre os primeiros socorros; Exploração de uma caixa de primeiros socorros e manipulação dos diferentes materiais.	a), b), c), f), h)
10-10-2023	Exploração de um PowerPoint sobre os arredondamentos; Realização de um texto narrativo.	a), f)

11-10-2023	<p>Exploração das tabuadas do 3 e do 6 através da concretização e manuseamento de um quantos queres;</p> <p>Exploração do quantos queres a pares;</p> <p>Concretização de cartazes sobre os primeiros socorros em grupos;</p> <p>Apresentação dos cartazes;</p> <p>Utilização de uma roleta virtual para trabalhar os pronomes pessoais.</p>	a), b), e), f), h)
16-10-2023	<p>Introdução da alimentação saudável através do jogo da força;</p> <p>Atividade com a comunidade (palestra ministrada por uma nutricionista);</p> <p>Introdução das frações utilizando frutas.</p>	a), b), h)
17-10-2023	<p>Construção de um gráfico de barras sobre a fruta preferida dos alunos.</p>	a), b)
18-10-2023	<p>Introdução da temática com uma adivinha;</p> <p>Exploração de um vídeo sobre as unidades de tempo;</p> <p>Concretização de um <i>Kahoot</i> sobre as unidades de tempo;</p> <p>Criação de um friso cronológico com datas importantes para os alunos;</p> <p>Exploração dos aumentativos e diminutivos.</p>	a), b), c), e), f), h)
23-10-2023	<p>Exploração da igualdade de género através das profissões e da criação de um momento de desigualdade na sala de aula;</p> <p>Exploração de um PowerPoint sobre as igualdades de género;</p> <p>Realização do jogo “cães e gatos”</p>	a), b), d), f), h)
24-10-2023	<p>Realização de uma atividade de orientação espacial onde um aluno vendado tinha de seguir as orientações de outro para chegar ao sítio correto;</p> <p>TAF “bilhetes à entrada e bilhetes à saída” para explorar as lendas;</p> <p>Relação entre as lendas e a identidade de um local.</p>	a), b), e) h), i)
25-10-2023	<p>Realização de um exercício ortográfico - “Ditado explosivo”;</p> <p>Utilização da roleta para estabelecer a ordem para o ditado;</p> <p>Exploração do número de sílabas das palavras;</p> <p>Jogo da memória dos graus das palavras;</p> <p>Exploração do mapa da ilha da Madeira;</p> <p>Exploração de ruas e itinerários através do Google Maps;</p> <p>Realização do jogo “Batalha Naval”.</p>	a), b), d), f), h), i)

30-10-2023	Atividade experimental “Como se formou a nossa ilha?”; Exploração do robô mTiny para revisão de várias matérias	a), b), c), e), g), h), i)
31-10-2023	Trabalho de pesquisa em grupo sobre a Ilha da Madeira (descobridores, batalhas, origem da povoação, feriados e lendas).	a), b), c), e)
06-11-2023	Jogo “Quem é quem” sobre os colegas para introduzir o texto descritivo; Exploração das medidas de comprimento através de exemplos reais.	a), b), d)
07-11-2023	Atividade com a comunidade – Visita de estudo à Quinta das Cruzes; Realização de um <i>Kahoot</i> sobre a visita de estudo.	a), b), c), e), f), h)
08-11-2023	Realização de um texto descritivo sobre uma personagem à escolha; Solicitar que os alunos realizassem um desenho, tendo em conta as características presentes num texto descritivo; Realização do jogo de tabuleiro “Super Plim”.	a), b), d), e)
13-11-2023	Exploração de um PowerPoint sobre as características da Ilha da Madeira; Exploração das horas através do jogo “Aprendendo as horas” utilizando o quadro interativo.	a), b), c), d), f)
15-11-2023	Realização de fantoches para interpretar uma peça de teatro.	a), b)
20-11-2023	Realização de um <i>Plickers</i> sobre um texto do manual; Exploração e manipulação de flores que representam países (túlipas-Países Baixos); Exploração dos países da Europa e das suas bandeiras.	a), b), c), f), h)
22-11-2023	Realização de um trabalho de pesquisa em grupo sobre alguns países da Europa; Elaboração de cartazes com a informação recolhida nas pesquisas; Apresentação e exposição dos cartazes;	a), b), c), e), f)
27-11-2023	Realização de um <i>Plickers</i> sobre os sinais de pontuação e os tipos de frase.	a), b), c), f)
04-12-2023	Exploração de um PowerPoint com imagens alusivas a diversos conteúdos de Estudo do Meio.	a), b), f)

Seguidamente, serão descritos três momentos de aprendizagem selecionados entre os vários que se encontram presentes na tabela anterior. Destaco que todas as outras atividades

que integraram a minha intervenção pedagógica podem ser consultadas nas Planificações e nos Diários de Bordo da minha PPIII que se encontram disponíveis nos apêndices oito e nove respetivamente, da pasta D do CD-ROM.

### **8.5.1. Momento 1 | Como se formou a nossa ilha?**

#### Objetivos específicos da atividade:

- Compreender a formação da Ilha da Madeira;
- Promover o estabelecimento de relação entre a teoria e a prática através da atividade experimental;
- Desenvolver a capacidade de previsão e observação;
- Promover uma aprendizagem cooperativa.

#### Descrição da atividade:

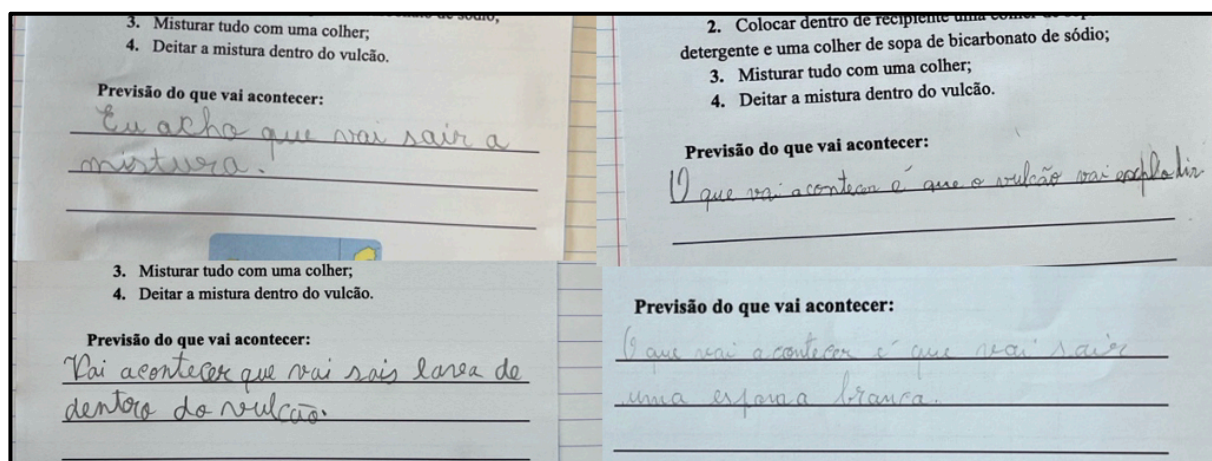
Esta atividade surgiu no âmbito do que estava a ser trabalhado em sala de aula, mais especificamente os elementos importantes para conhecermos a história de uma determinada localidade. Assim, no dia 30 de outubro, após realizar uma pequena revisão acerca do que já havia sido explorado, procedi à introdução da atividade explicando aos alunos que, para que a ilha da Madeira pudesse ter sido descoberta e para que atualmente habitassem pessoas na mesma, foi necessário que houvesse a sua formação. De maneira a conseguir verificar quais as ideias dos alunos sobre a informação que havia sido dada, distribui a cada uma das crianças um bilhete à entrada, uma vez que um dos objetivos era realizar a Técnica de Avaliação Formativa (TAF) “Bilhetes à Entrada e Bilhetes à Saída”. Este bilhete continha apenas a questão “Como se formou a ilha da Madeira?” e, depois de todos responderem, recolhi os mesmos e foi realizada uma exploração oral para que se estabelecesse uma ligação entre o que os alunos haviam escrito e o que seria realizado posteriormente.

Uma vez que alguns alunos já haviam referido nos bilhetes à entrada que a ilha se tinha formado devido a um vulcão, utilizei esses conhecimentos prévios para explicar que iríamos realizar uma experiência para ficar a perceber melhor como seria um vulcão em erupção. Deste modo, comecei por distribuir a cada criança um protocolo da experiência para que todos pudessem seguir o que seria feito. Após uma breve exploração deste protocolo, solicitei que

respondessem à questão relativa à previsão do que iria ocorrer. Através deste momento consegui perceber que surgiram diversas respostas como: “Eu acho que vai sair a mistura”, “O que vai acontecer é que vai sair uma espuma branca.”, “Vai acontecer que vai sair lava de dentro do vulcão.” e “O que vai acontecer é que o vulcão vai explodir.” (Figura 43).

### Figura 43

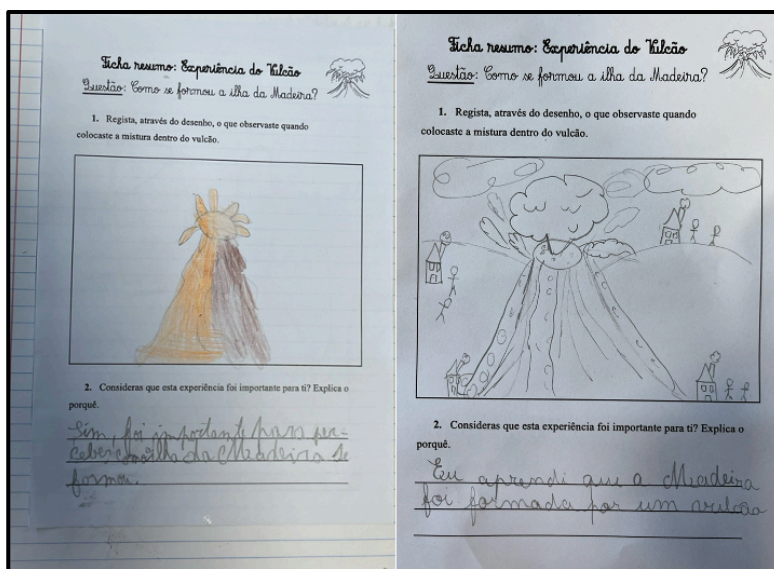
#### *Algumas previsões dos alunos*



Terminado este momento de previsão, a disposição da sala foi alterada para que se pudesse realizar a experiência. Foram formados quatro grupos, atribuídas funções a cada um dos elementos dos grupos e distribuídos os materiais necessários para a concretização da atividade. No decorrer deste momento experimental pude constatar que as crianças estavam muito entusiasmadas e curiosas com tudo o que estava a acontecer e que conseguiram perceber bem quais as funções de cada um, respeitando a vez dos colegas. Assim que chegaram ao último procedimento, ficaram todos muito atentos para ver o que aconteceria e muito animados quando observaram o líquido a sair do vulcão (Figura 44). Embora tenha sido um momento em que o nível de barulho na sala de aula aumentou, percebi que isso ocorreu de forma natural e devido à animação das crianças, que estavam a realizar algo pouco habitual. Assim, não considero que tenha sido negativo o facto de o ambiente se ter tornado um pouco mais agitado.

**Figura 44***Erupção do vulcão*

Após a realização da experiência por todos os grupos, passou-se à sua exploração de modo a poder verificar se os mesmos haviam prestado atenção e compreendido o que tinha acontecido, bem como estabelecer uma conexão entre a atividade experimental e a formação da ilha da Madeira. Em seguida, foi solicitado aos alunos que preenchessem a segunda parte do protocolo com base nas suas observações (Figura 45). Enquanto desenhavam, aproveitei para projetar um vídeo de uma erupção vulcânica real, para que as crianças associassem o que haviam realizado a imagens reais de vulcões.

**Figura 45***Ficha resumo da experiência*

Para além da erupção vulcânica, esta atividade tinha como objetivo explorar o conceito de erosão. Como tal, realizei algumas questões com o intuito de fazer com que os alunos refletissem sobre as mudanças e transformações evidentes na ilha. Através dessas questões e da exploração de rochas de diversos tamanhos, alguns alunos conseguiram perceber que houve uma alteração no tamanho das rochas devido a fatores como a chuva, o vento e o mar. Tendo

em conta as respostas destes alunos, procedi à explicação do que é a erosão e de que forma a mesma ocorre. Após perceberem o que é a erosão, solicitei que cada grupo organizasse as rochas da mais antiga para as mais recentes e fiquei muito satisfeita ao constatar que todos os grupos foram capazes de realizar o pedido corretamente.

De maneira a finalizar esta atividade, procedi à distribuição dos bilhetes à saída para poder completar a TAF que já havia sido iniciada. Terminada a TAF, houve uma exploração oral e em grande grupo sobre as respostas dadas nos bilhetes à saída, de modo a fazer com que os alunos refletissem sobre o que realmente contribuiu para a formação da ilha da Madeira.

#### Avaliação da atividade:

A atividade realizada teve, na minha perspetiva, um impacto significativo na aprendizagem das crianças, uma vez que proporcionou um ambiente dinâmico e envolvente para a exploração de conceitos científicos. A realização da experiência sobre a erupção vulcânica e a exploração da erosão através das rochas possibilitou aos alunos um contato direto com fenómenos naturais, auxiliando na compreensão do processo de formação da ilha da Madeira. Tal como já havia sido referido anteriormente, considero que as atividades experimentais desempenham um papel fundamental na educação, pois permitem transformar o ensino em algo mais ativo e significativo para os alunos, uma vez que conseguem visualizar conceitos que são mais abstratos de uma forma concreta.

A utilização da TAF, que se destaca por ser “um processo e não um produto que se focaliza em descobrir o que e como o aluno compreende todo o percurso de formação” (Lopes & Silva, 2020, p. 13), foi também algo muito benéfico, pois permitiu avaliar as conceções iniciais dos alunos e sua evolução ao longo da atividade. Através dos bilhetes à entrada, que “disponibilizam aos professores informações sobre os conhecimentos prévios dos alunos” (Lopes & Silva, 2020, p. 53) consegui perceber que inicialmente 15 alunos (Grupo A) não sabiam que a ilha da Madeira se tinha formado através do vulcanismo e da erosão e que apenas 3 alunos sabiam que a formação da ilha estava relacionada com os vulcões (Grupo B). Analisando, posteriormente, as respostas dos alunos nos Bilhetes à Saída, que “são uma técnica rápida de avaliação para os professores ficarem com um melhor conhecimento do que foi aprendido pelos alunos” (Lopes & Silva, 2020, p. 53), pude concluir que 5 alunos (que pertenciam ao Grupo A) referiram apenas o vulcanismo para a formação da ilha da Madeira, que 11 alunos (pertencentes aos Grupos A e B) fizeram referência ao vulcanismo e à erosão e

que 2 alunos (pertencentes ao grupo A) não referiram nem o vulcanismo nem a erosão. Assim, após esta análise, pude confirmar que houve mudança conceptual em 16 alunos e não houve mudança conceptual em 2 alunos.

A aprendizagem cooperativa foi também um elemento essencial para o sucesso da atividade. Ao trabalharem em grupos, as crianças desenvolveram habilidades como a comunicação, o respeito às opiniões dos colegas e a capacidade de compartilhar responsabilidades. A distribuição de funções dentro dos grupos foi algo importante, pois incentivou a colaboração e o trabalho em equipa, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo e participativo.

Deste modo, considero que todo este momento de aprendizagem demonstrou a importância das atividades experimentais no ensino, visto que facilitam a compreensão de conceitos complexos e permitiram a utilização de metodologias ativas de aprendizagem “nas quais o aluno é o protagonista central, enquanto os professores são mediadores ou facilitadores do processo” (Lovato et al., 2018, p. 157). De igual modo, a aprendizagem cooperativa mostrou-se essencial para o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas. Assim, estes tipos de metodologias devem ser mais utilizados em sala de aula, pois promovem um ensino mais dinâmico, significativo e eficaz.

### **8.5.2. Momento 2 | Explorando o Mundo da programação com o robô mTiny**

#### Objetivos específicos da atividade:

- Promover a orientação espacial;
- Desenvolver o pensamento computacional;
- Fomentar uma aprendizagem cooperativa;
- Promover a consolidação de aprendizagens.

#### Descrição da atividade:

Para a concretização desta atividade, que ocorreu no dia 30 de outubro, tive por base a exploração de um texto que estava presente no manual de Português, mais especificamente, o texto “A viagem do rio”. Após a exploração do mesmo e a realização das questões do manual, estabeleci relação entre o texto e o momento que iria ser realizado. Deste modo, comecei por

mostrar o tapete que iria ser utilizado para a atividade (Figura 46) e o robô mTiny aos alunos e expliquei que este iria representar o rio do texto e que teriam de ser as crianças a ajudar o mesmo a chegar aos pontos coloridos do tapete.

### Figura 46

*Tapete para atividade de orientação espacial/pensamento computacional*



Assim que os alunos perceberam que seriam eles a programar o robô, demonstraram-se logo muito entusiasmados e todos queriam ser os primeiros a participar na atividade. Deste modo, comecei por ajustar a sala para que todos conseguissem observar e participar na atividade e, posteriormente, estabeleci os pares e expliquei que os alunos teriam de trabalhar em conjunto para conseguir alcançar o sucesso da atividade. Antes de iniciar a atividade, foi necessário realizar uma explicação sobre o funcionamento do robô, referindo como poderiam programá-lo e quais os cuidados que deviam ter com o material.

Este momento correu de forma muito fluída e permitiu a participação de todos os alunos. Sempre que um par era escolhido tinha de decidir qual a cor que queria e programar o robô para que este chegasse ao local correto (Figura 47). Assim que chegavam ao local, era entregue um cartão que continha uma questão, a qual deveria ser respondida pelos dois alunos que tinham programado o robô. É de destacar que as cores do tapete não podiam ser repetidas, ou seja, só podiam ser escolhidas por um par de alunos e que as questões colocadas estavam relacionadas com os assuntos que estavam a ser abordados em aula nas diferentes áreas (Português, Matemática e Estudo do Meio).

**Figura 47***Exploração do robô mTiny*

Este foi um momento em que a turma estava muito curiosa e participativa e notei que, mesmo enquanto os alunos esperavam que os colegas realizassem a tarefa, estavam sempre muito atentos a tudo o que se passava e tentavam responder às questões que iam sendo feitas, colocando o braço no ar e tentando responder sempre que os colegas em questão não conseguiam chegar à resposta correta. Relativamente a estas questões, é de salientar que sempre que surgia alguma dúvida, a mesma era esclarecida no momento.

#### Avaliação da atividade:

A utilização do robô mTiny e do tapete neste momento de aprendizagem demonstrou-se uma estratégia eficaz para promover o interesse e a participação ativa dos alunos, pois levou a que os mesmos se envolvessem e proporcionou uma experiência de aprendizagem significativa para as crianças.

A integração das tecnologias na educação, que neste caso ocorreu através da robótica, favoreceu o desenvolvimento do pensamento computacional, da resolução de problemas e da autonomia dos alunos. Durante esta atividade, o robô mTiny serviu como um recurso motivador e dinâmico, permitindo que os alunos programassem as suas ações e visualizassem, quase imediatamente, os resultados. Isso contribuiu significativamente para a construção de conhecimentos de forma lúdica e interativa. De facto, tal como referem Rodrigues e Felício (2019), “developing activities with robots makes everything better for all those involved in the

classroom: children are more motivated and interested; teachers are also happy with the interest shown” (pp. 110-111).

Outro aspeto que se pode destacar é o facto desta atividade ter sido estruturada para estimular a cooperação entre os alunos, uma vez que os mesmos foram organizados em pares e tiveram de tomar decisões e resolver desafios em conjunto. Este trabalho cooperativo permitiu a troca de ideias e o desenvolvimento da comunicação, incentivando para uma escuta ativa e uma tomada de decisões compartilhadas, o que tornou o momento mais significativo e enriquecedor.

Acredito que esta atividade foi extremamente enriquecedora, permitindo aos alunos não só demonstrar e aprimorar as suas habilidades de orientação espacial, mas também utilizar o pensamento computacional para programar o robô de maneira que o mesmo alcançasse o quadrado correto. Além dessas competências, os alunos foram desafiados em diversas situações de Estudo do Meio, Português e Matemática. Assim, considero que, a atividade foi bem-sucedida e que, através desta metodologia inovadora, foi possível promover o envolvimento dos alunos e a consolidação das suas aprendizagens de forma significativa, pois quando o “aprendiz tem pela frente um novo corpo de informações e consegue fazer conexões entre esse material que lhe é apresentado e o seu conhecimento prévio em assuntos correlatos, ele estará construindo significados pessoais para essa informação, transformando-a em conhecimentos” (Tavares, 2008, p. 94).

### **8.5.3. Momento 3 | Uma viagem pelos países da Europa**

#### Objetivos específicos da atividade:

- Desenvolver competências de pesquisa;
- Identificar e conhecer alguns países da Europa;
- Fomentar a aprendizagem cooperativa;
- Promover a utilização de ferramentas tecnológicas.

#### Descrição da atividade:

Tendo em conta que uma das capacidades descritas nas AE de Estudo do Meio do 3.º ano é “Identificar alguns Estados Europeus, localizando-os no mapa da Europa” (p. 5). e






“Reconhecer a existência de semelhanças e diferenças entre os diversos povos europeus, valorizando a sua diversidade” (p. 5), achei que a melhor forma de fazer com que os alunos realmente se envolvessem e ficassem a conhecer algumas características de países da Europa seria através de um trabalho de pesquisa e, posteriormente, a realização de um cartaz com as informações encontradas.

Neste sentido, no dia 22 de novembro, após uma breve revisão do que já havia sido brevemente explorado em aula sobre os países da Europa, expliquei aos alunos o que iria ser feito e dividi a turma em grupos. Para a formação destes grupos, cada aluno recebeu, aleatoriamente, uma bandeira de um dos países que ia ser explorado (Espanha, Finlândia, Itália, Alemanha e Lituânia), e, posteriormente, os alunos que possuíam as mesmas bandeiras juntaram-se e formaram um grupo. Esta estratégia para formação dos grupos acabou por não ser a melhor uma vez que não tive qualquer influência na composição dos mesmos e acabaram por levar a um barulho excessivo na sala de aula.

Após a formação dos diversos grupos, a disposição da sala foi alterada de maneira que todos pudessem trabalhar em conjunto e, seguidamente, foi entregue a cada grupo um tablet com teclado para que pudessem realizar as suas pesquisas. De maneira a poder orientar as pesquisas dos alunos, foi distribuído a cada aluno uma folha com diversas indicações que deviam ter em conta (Figura 48).

**Figura 48**

*Orientações para as pesquisas*

<p>Nome do aluno: _____ Data: ____/____/____</p> <p><b>Espanha</b></p> <p>Bandeira do país: <input type="text"/> Moeda: _____</p> <p>Língua oficial: _____ Capital: _____ População: _____ Área: _____ Hino: _____ Gastronomia: _____ Rodeia o país no mapa da Europa: </p>	<p>Nome do aluno: _____ Data: ____/____/____</p> <p><b>Finlândia</b></p> <p>Bandeira do país: <input type="text"/> Moeda: _____</p> <p>Língua oficial: _____ Capital: _____ População: _____ Área: _____ Hino: _____ Gastronomia: _____ Rodeia o país no mapa da Europa: </p>	<p>Nome do aluno: _____ Data: ____/____/____</p> <p><b>Itália</b></p> <p>Bandeira do país: <input type="text"/> Moeda: _____</p> <p>Língua oficial: _____ Capital: _____ População: _____ Área: _____ Hino: _____ Gastronomia: _____ Rodeia o país no mapa da Europa: </p>	<p>Nome do aluno: _____ Data: ____/____/____</p> <p><b>Alemanha</b></p> <p>Bandeira do país: <input type="text"/> Moeda: _____</p> <p>Língua oficial: _____ Capital: _____ População: _____ Área: _____ Hino: _____ Gastronomia: _____ Rodeia o país no mapa da Europa: </p>	<p>Nome do aluno: _____ Data: ____/____/____</p> <p><b>Lituânia</b></p> <p>Bandeira do país: <input type="text"/> Moeda: _____</p> <p>Língua oficial: _____ Capital: _____ População: _____ Área: _____ Hino: _____ Gastronomia: _____ Rodeia o país no mapa da Europa: </p>
--	--	---	--	---

Este documento orientador foi muito benéfico durante as pesquisas, uma vez que facilitou a filtragem de informação e permitiu que todos os grupos procurassem os mesmos tópicos, o que facilitaria, posteriormente, na hora de apresentar e poder comparar os diversos países. No que diz respeito às pesquisas, apesar de não ser algo usual em sala de aula, notei que

os alunos demonstraram uma grande autonomia e foram capazes de pesquisar e obter as informações que necessitavam sem precisarem de ajuda (Figura 49). Verifiquei ainda que todos os grupos se organizaram para que todos os elementos tivessem a oportunidade de pesquisar pelo menos um dos tópicos.

### Figura 49

*Realização das pesquisas sobre os países*



Assim que todos os grupos recolheram as informações necessárias, passou-se à segunda parte da atividade, cujo objetivo era realizar um cartaz com as informações recolhidas sobre cada país. Antes de iniciar este momento, procedeu-se a uma breve explicação das características dos cartazes. Após todos perceberem que o mesmo devia conter textos curtos e de fácil compreensão, ter imagens e que deviam tentar organizar as informações pelo espaço do cartaz, cada grupo iniciou o seu trabalho.

À medida que as crianças iam realizando os trabalhos, cada grupo ia sendo chamado para escolher algumas imagens que eu já havia selecionado e imprimido anteriormente, de acordo com as informações pedidas para cada país, para poderem utilizar nos seus cartazes. Deste modo, os alunos ficaram responsáveis por, de entre as várias imagens disponíveis selecionar e identificar aquelas que correspondiam ao país sobre o qual estavam a desenvolver o trabalho.

Ao contrário do que acontecera durante as pesquisas, neste momento notei que alguns grupos demonstraram alguma dificuldade em trabalhar todos juntos, no sentido em que algumas crianças queriam fazer tudo sozinhas, não permitindo a participação dos colegas. Assim, foi necessário intervir, estabelecendo tarefas para cada um dos alunos para que todos pudessem participar. Este foi também um momento que originou mais barulho na sala de aula,

no entanto, considero que o mesmo faz parte deste tipo de atividades, pois reflete o envolvimento e a participação das crianças, indicando que estas estavam empenhadas na atividade, como é possível constatar na Figura 50.

### Figura 50

*Realização dos cartazes sobre os países*



Terminados os cartazes, procedeu-se a apresentação dos mesmos. Durante as apresentações percebi que, por ser algo que não é comum realizarem, as crianças não se sentiam muito à vontade, principalmente por ser em grupo. Neste sentido, foi necessário ajudar os alunos a dividir o que cada um iria apresentar. Apesar de não estarem habituados, todos os grupos conseguiram apresentar o seu cartaz, referindo os aspetos principais de cada país. Terminadas as apresentações dos cartazes, os mesmos foram expostos no fundo da sala (Figura 51).

### Figura 51

*Exposição dos cartazes na sala de aula*



### Avaliação da atividade:

Toda este momento de aprendizagem foi, na minha perspetiva, altamente enriquecedor para os alunos, pois permitiu que os mesmos explorassem os conteúdos curriculares de forma mais dinâmica e significativa. Através da pesquisa sobre diferentes países da Europa e da elaboração de cartazes, foram trabalhadas várias competências simultaneamente, tornando a aprendizagem mais rica e envolvente.

O uso das ferramentas tecnológicas revelou-se um elemento essencial para a autonomia dos alunos na pesquisa, uma vez que cada vez mais é importante “preparar os alunos para serem aprendizes autónomos e críticos num mundo cada vez mais digitalizado” (Maia, 2024, p. 10). Ao terem acesso à informação de forma digital, os alunos puderam desenvolver competências essenciais, como a seleção e a organização das informações encontradas. Além disso, a folha orientadora foi muito importante uma vez que ajudou a direcionar a pesquisa dos diversos grupos, garantindo, deste modo, que todos os grupos trabalhassem nos mesmos tópicos e evitando a dispersão de conteúdos. De facto, a tecnologia, quando utilizada de forma significativa, promove um ambiente de aprendizagem interativo e dinâmico, tornando os alunos mais ativos no processo de construção do seu conhecimento. Este tipo de abordagem permite também o desenvolvimento da literacia digital, uma competência que é cada vez mais fundamental no mundo em que vivemos.

Esta atividade proporcionou ainda uma excelente oportunidade para o desenvolvimento da aprendizagem cooperativa. Ao organizarem-se em grupos, os alunos precisaram dividir tarefas e colaborar para chegar a um objetivo comum. Apesar de terem surgido algumas dificuldades, o facto de eu ter intervindo e estabelecido tarefas específicas para cada aluno, permitiu que todos contribuíssem de forma equitativa para o trabalho final. As atividades de cooperação são essenciais, uma vez que “em grupo, os alunos são mais capazes de realizar as tarefas de aprendizagem e aprender com os próprios erros”, (Lopes & Silva, 2010, p. 145). De facto, este tipo de atividade permite que as crianças desenvolvam a capacidade de escutar diferentes opiniões, trabalhar em conjunto para resolver problemas e respeitar o papel de cada elemento do grupo. Estas são competências essenciais não só no ambiente escolar, mas também na vida adulta e no futuro dos alunos.

No que diz respeito à apresentação oral dos cartazes, este foi um momento desafiador para os alunos, uma vez que não estão habituados realizá-las. A dificuldade em dividir a

apresentação entre os vários elementos do grupo e estruturar a apresentação evidenciou a importância de realizar mais momentos deste género, pois a oralidade é uma competência essencial e, ao incentivarmos os alunos a apresentarem os seus trabalhos, estamos a prepará-los para futuros desafios académicos e profissionais, nos quais a comunicação será indispensável.

De forma geral, a atividade teve um impacto positivo na aprendizagem dos alunos, permitindo-lhes explorar conteúdos de forma cooperativa e tecnológica. A utilização dos tablets, a organização dos grupos e a realização das apresentações proporcionaram um ambiente de aprendizagem rico, em que diferentes competências foram trabalhadas de forma interligada e onde as crianças tiveram um papel ativo na sua aprendizagem, algo muito importante, pois “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 21).

## **8.6. Atividades com a Comunidade**

É importante que haja, por parte do professor, a “implementação de dinâmicas que potencializem as relações entre as escolas e as instituições das comunidades locais envolventes” (Alves & Varela, 2012, p. 44). Durante a minha PPIII tive a oportunidade de promover duas atividades que envolvessem a comunidade, sendo que uma esteve relacionada com o Dia Mundial da Alimentação e a outra foi uma visita de estudo.

### Ação de sensibilização sobre a Alimentação Saudável com uma nutricionista:

Na atividade relacionada com o Dia Mundial da Alimentação, foi necessário estabelecer contacto e solicitar a mobilização de recursos humanos que eram externos à escola. Assim, de maneira a assinalar este dia e de forma a criar uma aula mais significativa para os alunos, eu e as minhas colegas que também se encontravam a realizar o estágio no 3.º ano na mesma escola, achamos que seria pertinente entrar em contacto com uma nutricionista para solicitar que a mesma se deslocasse à escola e realizasse uma pequena palestra, adaptada às idades das crianças, sobre os hábitos de alimentação saudáveis. Para além da confirmação da disponibilidade da nutricionista, foi necessário solicitarmos autorização da direção para podermos receber visitas externas à escola, algo que foi realizado com a ajuda dos professores cooperantes.

Assim, no dia 16 de outubro, os alunos tiveram a oportunidade de assistir a uma ação de sensibilização em que ficaram a conhecer melhor quais os alimentos que faziam bem à saúde dos mesmos, bem como algumas ideias para as várias refeições do dia. Apesar do objetivo ser juntar as três turmas de 3.º ano para que pudessem, em conjunto, assistir à palestra, o mesmo não foi possível, pois não havia nenhum espaço disponível que permitisse a junção das três turmas e a projeção do PowerPoint que havia sido preparado pela nutricionista. Assim, por uma questão de gestão logística e viabilidade da ação, foi planeado que cada turma teria direito a uma palestra de cerca de 20 minutos, uma vez que a nutricionista só poderia estar presente uma hora. Apesar deste constrangimento, considero que o facto de o grupo ter sido mais restrito (apenas uma turma), permitiu uma abordagem mais próxima, com maior possibilidade de participação dos alunos, escuta ativa e interação com a profissional convidada. Durante este momento, foi notório o interesse das crianças (Figura 52), uma vez que estavam muito atentas e participativas, colocando diversas questões pertinentes e respondendo às perguntas que iam sendo feitas pela nutricionista.

### **Figura 52**

*Ação de sensibilização sobre a alimentação saudável*



Considero que este momento foi muito benéfico para os alunos, pois permitiu que os mesmos ficassem a conhecer melhor quais os hábitos que deveriam ter para poderem ser mais saudáveis. De facto, Loureiro (2004) defende que uma das estratégias que poderá levar à adoção de comportamentos saudáveis é “investir na capacitação dos alunos, professores, outros funcionários da escola, pais e outros membros da comunidade para serem capazes de terem comportamentos saudáveis e criarem ambientes facilitadores dessas escolhas” (p. 45). Assim, é necessário educar e sensibilizar as crianças para que sejam capazes de tomar decisões acertadas na sua alimentação.

Terminado este momento, estabeleci um diálogo com os alunos e distribui a cada dois post-its, sendo que num deveriam escrever um alimento saudável e outro um alimento menos saudável. Quando todos terminaram, solicitei que, à vez, fossem ao quadro colocar os seus post-its no lado correto da cartolina, como podemos verificar na Figura 53.

### **Figura 53**

#### *Distinção dos alimentos*



Este complemento à ação de sensibilização permitiu-me perceber que os alunos eram capazes de distinguir quais os alimentos que deviam ou não consumir com mais frequência. Na minha perspetiva esta atividade com a comunidade teve várias vantagens pois, para além de ter permitido uma aprendizagem mais envolvente e significativa, permitiu que as crianças aprendessem sobre a importância de ter uma alimentação equilibrada o que poderá fazer com que as mesmas adotem hábitos que ajudem a prevenir certas doenças. Além disso, após este momento as crianças podem ter levado o que aprenderam para casa, influenciando positivamente os hábitos alimentares de toda a família.

#### Visita de estudo ao Museu da Quinta das Cruzes:

O outro momento que tive a oportunidade de planificar e que envolveu a comunidade foi a visita de estudo ao Museu da Quinta das Cruzes. Esta atividade surgiu tendo em conta um dos pontos das Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio (2018) que consistia em “Reconstituir o passado de uma instituição local (escola, autarquia, instituições religiosas, associações, etc.), recorrendo a fontes orais e documentais” (p. 5). Assim, achei que a melhor forma de ir ao encontro deste objetivo seria realizar uma visita de estudo e, uma vez que estavam a ser trabalhados em sala de aula aspetos relacionados com o meio, senti que o Museu da Quinta das Cruzes seria o ideal.

Para a concretização desta visita de estudo, que acabou por se realizar nas três turmas de 3.º ano, foram necessários alguns processos burocráticos. Neste sentido, foi necessário entrar em contacto com o museu de maneira a verificar se seria possível receberem as diversas turmas no mesmo dia. Após a aceitação por parte do museu, procedeu-se à solicitação de meios de transporte. Para tal, foi necessário entrar em contacto com o Presidente da Junta de Freguesia à qual a escola pertencia, de maneira a solicitar a colaboração dos mesmos para o transporte das crianças desde a escola até ao museu e vice-versa. O transporte foi então assegurado pela Junta de Freguesia, que forneceu um autocarro para transportar as crianças. Por fim, foi ainda necessário pedir autorização aos encarregados de educação para que os alunos pudessem sair da escola e informar a direção de toda a situação de maneira que pudessem ativar os seguros das crianças.

Terminada toda esta parte mais burocrática, no dia 7 de novembro, após se proceder à verificação das autorizações de todos os encarregados de educação dos alunos, entramos, juntamente com outra turma, no autocarro que nos levaria ao Museu da Quinta das Cruzes. É de destacar que a outra turma do 3.º ano também realizou a visita de estudo, apesar de ser noutra horário, visto que o serviço educativo do museu apenas conseguia receber duas turmas ao mesmo tempo.

No trajeto da escola até ao museu, os alunos mostraram-se extremamente alegres e entusiasmados, o que os levou a falarem mais alto e a fazerem mais barulho do que o habitual. Embora o professor cooperante tenha pedido que reduzissem o volume da conversa, considerei este comportamento natural e esperado para crianças dessa faixa etária. Afinal, a experiência da visita e a viagem de autocarro com os colegas são momentos pouco frequentes, o que acaba por promover momentos de maior entusiasmo (Figura 54).

#### **Figura 54**

*Viagem de autocarro da escola até ao museu*



Assim que chegamos ao museu, as duas turmas foram recebidas por duas senhoras do serviço educativo, sendo que cada uma ficou responsável por acompanhar uma turma. A visita enquadrou-se no que era pretendido, ou seja, conhecer a história de uma instituição local, neste caso, o Museu da Quinta das Cruzes. Na minha opinião, esta experiência foi apropriada para os alunos do terceiro ano, uma vez que os serviços educativos se preocuparam em adaptá-la aos conteúdos trabalhados em sala de aula, o que possibilitou que os alunos não apenas explorassem o museu e a sua história, mas também compreendessem as três principais fontes de rendimento que influenciaram a economia da nossa ilha no passado. Durante toda a visita, os alunos mostraram grande interesse pelo que era explicado, além de curiosidade em relação a objetos que desconheciam realizando diversas perguntas (Figura 55). No geral, seguiram as regras que foram estabelecidas no início da visita, embora, por vezes, se esquecessem que não deviam tocar nos objetos e acabassem por colocar as mãos sobre algum móvel ou nos vidros das exposições, sendo necessário lembrá-los e solicitar que não tocassem em nada.

### **Figura 55**

*Visita ao Museu da Quinta das Cruzes*



Após a visita, os alunos participaram numa gincana cultural chamada “Recantos da Quinta”. Esta atividade tinha como propósito incentivar os alunos a explorar os jardins da Quinta das Cruzes, proporcionando-lhes a oportunidade de aprender mais sobre o local através de questões de resposta simples. Neste momento, a turma foi dividida e agrupada com a outra turma do 3.º ano, formando equipas de oito alunos, sendo que cada uma era acompanhada por um professor. Os alunos demonstraram grande facilidade, tanto na interpretação do mapa para localizar os diferentes postos, quanto na resolução das questões propostas em cada um. Na minha perspetiva, esta atividade contribuiu para um maior envolvimento dos alunos na visita (Figura 56), pois foram eles próprios que tiveram de refletir e procurar as informações

necessárias para responder às questões, tornando a aprendizagem mais participativa e significativa.

### Figura 56

*Gincana cultural "Recantos da Quinta"*



Terminada a visita, as duas turmas voltaram à escola, para que a outra turma do 3.º ano tivesse oportunidade de fazer a visita ao museu. Assim que regressamos à sala, os alunos foram organizados em pares e foi distribuído a cada par um tablet para que pudessem responder a algumas questões sobre a visita de estudo através de um *Kahoot* (Figura 57). Este momento foi importante, pois permitiu, não só complementar a visita, mas também avaliar quais os conhecimentos dos alunos. Para a criação deste *Kahoot*, optei por realizar questões mais gerais sobre a visita de estudo, para além disso, aproveitei para colocar algumas questões de Matemática ou de outros conteúdos que tinham vindo a ser abordados em Estudo do Meio de maneira a poder interligar conhecimentos. Através da análise das respostas dos alunos, notei que os mesmos conseguiram compreender os aspetos mais importantes da visita, o que demonstrou que a aprendizagem foi significativa.

### Figura 57

*Kahoot sobre a visita de estudo*



A realização da visita de estudo ao Museu da Quinta das Cruzes revelou-se uma experiência enriquecedora e relacionada com os objetivos das AE do Estudo do Meio. A atividade permitiu que os alunos conhecessem o passado de uma instituição local, estabelecendo uma ligação entre os conteúdos trabalhados em sala de aula e a realidade histórica e cultural da região. Além disso, proporcionou uma abordagem mais dinâmica da aprendizagem.

Durante a visita, foi notório o entusiasmo e a curiosidade das crianças, evidenciados pela sua participação ativa e pelo interesse em explorar os diferentes espaços do museu. A adaptação da visita aos conteúdos do 3.º ano foi um fator determinante para o sucesso da atividade, permitindo que os alunos compreendessem não apenas a história do museu, mas também o impacto de três importantes fontes de rendimento na economia local no passado. A gincana cultural "Recantos da Quinta" foi outro momento de grande importância, pois incentivou os alunos a trabalharem em grupo, a interpretar mapas e a procurarem informações para responder às questões propostas.

Em suma, através destas duas atividades que envolveram a comunidade, foi possível perceber que é essencial realizar este tipo de parcerias de maneira a enriquecer o processo de aprendizagem, pois existem diversos “benefícios que podem decorrer das parcerias da escola com instituições e agentes das comunidades locais” (Leite et al., 2015, p. 830). O facto de convidar profissionais de diferentes áreas para partilharem as suas experiências proporciona aos alunos a oportunidade de estarem em contato com diferentes trajetórias e de realizarem conexões entre a vida real e os conteúdos abordados em sala de aula através de situações práticas. De igual forma, as visitas de estudo devem ser mais valorizadas, pois também permitem que os alunos observem e vivenciem, de forma prática, o que é abordado nas aulas. Neste sentido, este tipo de parcerias constitui “uma prática social inovadora” (Leite et al., 2015, p. 830) que merece mais atenção por parte dos profissionais de educação, pois “um elevado número de parcerias e de protocolos com instituições locais (...) são reconhecidas por favorecerem dinâmicas enriquecedoras da aprendizagem e da formação global dos alunos” (Leite et al., 2015, p. 848). Assim, ao estabelecer essa ligação entre a escola e a comunidade, cria-se um ambiente educacional mais dinâmico e motivador, capaz de despertar o interesse dos alunos.

### 8.7. Reflexão Sobre a Prática Pedagógica III

Tendo terminado a última PP, tornou-se importante refletir sobre todo o processo e todos os momentos de aprendizagens vivenciados ao longo das nove semanas que constituíram a minha PPIII, pois “não basta pensar no que deve ser ensinado, é necessário também equacionar o como ensinar” (Serrazina, 2012, p. 268). Ao iniciar esta prática sentia-me mais confiante e à vontade, uma vez que já estava mais familiarizada com o 1.º CEB, no entanto, continuava preocupada com a questão da gestão do tempo, em tentar inovar e conseguir adequar as atividades não só às necessidades dos alunos respeitando e adaptando as atividades aos ritmos de aprendizagem de cada criança, mas também aos interesses dos mesmos que continuavam a debruçar-se, tal como na PPII, nas tecnologias, jogos, experiências e trabalhos em grupo.

Esta PP teve a particularidade de ser realizada com a mesma turma em que realizei a anterior, o que trouxe benefícios, mas também alguns constrangimentos. Relativamente às vantagens, considero que o facto de já conhecer as dinâmicas da turma, os interesses e as dificuldades de cada aluno acabou por facilitar a adaptação das estratégias pedagógicas e a criação de um ambiente de aprendizagem que tivesse mais em conta as necessidades dos alunos. Esta continuidade permitiu também uma maior proximidade com os alunos, favorecendo a construção de uma relação de confiança e um clima mais colaborativo. No que diz respeito às desvantagens, considero que não ter tido a oportunidade de conhecer outras escolas e outras realidades limitou o meu contacto com diferentes contextos educacionais, o que poderia ter enriquecido a minha prática, pois iria proporcionar uma maior diversidade de experiências e desafios.

Apesar de ser a mesma turma, considero que o período de observação foi, tal como nas outras práticas, muito importante para perceber se a turma estava igual ou se havia mudado alguma coisa. As alterações no comportamento dos alunos, especialmente no que diz respeito à competição e comparação entre colegas foi o que mais me chamou à atenção, o que foi essencial para ajustar as minhas intervenções pedagógicas e criar estratégias que favorecessem a cooperação e o respeito mútuo, tentando minimizar os impactos negativos dessa competição.

Tendo em conta que “O tipo de conhecimento que as crianças mais precisam é o que as ajudará a obter mais conhecimento” (Papert, 2008, p. 135), durante toda esta PP tentei promover e privilegiar metodologias construcionistas, onde o aluno assumia o papel central na construção do seu conhecimento e o professor assumia o papel de mediador. Para isso, procurei

implementar diversas estratégias, pois, tal como referem Silva e Lopes (2015b), “não há uma estratégia ou métodos únicos, infalíveis e aplicáveis a qualquer situação de aprendizagem” (p. 53), ou seja, existe um vasto número de métodos e estratégias e cada um irá proporcionar diferentes formas de aprendizagem. Tendo isso em conta, durante a PPIII, foi essencial avaliar e refletir sobre os métodos e estratégias adotadas, sendo que a escolha dependia sempre de variáveis como as características dos alunos, o que era suposto ensinar, o tempo e os recursos disponíveis.

Durante esta prática senti-me mais à vontade em desenvolver atividades que promovessem uma aprendizagem cooperativa. Este tipo de aprendizagem consiste numa “metodologia na qual os alunos em grupos pequenos e heterogêneos se entrem ajudam no processo de aprendizagem (...) com vista a conseguir objetivos comuns” (Lopes & Silva, 2010, p. 144) e foi fundamental para colmatar a questão da competitividade e tornar as aprendizagens mais significativas para os alunos. Associadas a estas atividades de aprendizagem cooperativa, optei ainda por incluir a tecnologia, como é o caso das atividades realizadas com o robô mTiny e os trabalhos de pesquisa. Senti, durante a implementação das mesmas que ao incluir algo que identifiquei como interesse dos alunos já na PPII fez com que a participação dos alunos fosse mais ativa e com que estivessem mais motivados. A utilização das TIC, aliada ao trabalho em grupo, não só aumentou o envolvimento dos alunos, mas também contribuiu para um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, promovendo uma maior interação entre as crianças e tornando as atividades mais envolventes, o que resultou numa aprendizagem mais significativa.

Algo que também se destacou nesta PP esteve relacionado com as ligações que ocorriam entre as diversas atividades, uma vez que tentei sempre estabelecer uma relação harmoniosa e uma transição suave entre as várias áreas de maneira a evitar que houvesse uma fragmentação e separação entre as áreas do saber. Aliada a esta preocupação, tentei criar alguns momentos interdisciplinares que, de acordo com Pombo et al. (1994), consiste na combinação de duas ou mais disciplinas para facilitar a compreensão de uma determinada situação. Deste modo, através da integração das tecnologias nas diversas áreas do saber e da realização de jogos que estabelecem ligações entre as mesmas, procurei promover uma aprendizagem mais significativa e integrada, evitando a criação de barreiras entre os diferentes domínios.

Em conclusão, esta última PP representou, sem dúvida, um percurso de crescimento e consolidação das minhas competências enquanto futura profissional de educação, permitindo-

me consolidar aprendizagens e reforçar a importância de uma abordagem reflexiva e ajustada às necessidades dos alunos. Toda esta experiência proporcionou uma maior confiança na implementação de estratégias pedagógicas diversificadas e na promoção de um ambiente de aprendizagem mais colaborativo e envolvente. Esta prática confirmou a relevância de realizar uma intervenção pedagógica flexível, onde a ligação entre as diferentes áreas do saber e a atenção às particularidades de cada aluno são fundamentais para promover um ensino mais eficaz e uma aprendizagem mais significativa.

## Considerações Finais

---

“Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo” (Freire, 1979, p. 84).

Concluir este percurso de cinco anos de formação académica é, sem dúvida, a realização de um sonho: tornar-me educadora de infância e professora do 1.º CEB. Ao longo deste percurso enfrentei desafios e superei obstáculos como é o caso da adaptação a dois contextos pedagógicos distintos, da gestão do tempo e da exigência da planificação e da avaliação. No entanto, considero que o culminar de todos estes momentos resultaram em grandes aprendizagens e crescimento, tanto a nível pessoal como profissional.

O caminho até aqui não foi fácil. Houve momentos de incerteza e fragilidade, em que duvidei das minhas capacidades e questioneei se seria capaz de corresponder às expectativas. No entanto, foi nesses momentos que encontrei força para crescer.

A formação teórica ofereceu-me uma base de conhecimentos sobre o desenvolvimento das crianças e inúmeras metodologias de ensino, entre as quais destaco as que sustentaram a minha ação pedagógica, sendo estas a aprendizagem cooperativa, a importância da transmissão de valores, a utilização das tecnologias e do jogo em sala de aula e o ensino experimental das ciências. No entanto, foi através da prática que realmente compreendi o que significa ser educadora/professora. Aprendi a observar e ouvir cada criança, a adaptar as estratégias às suas necessidades e ritmos individuais e a valorizar o processo de aprendizagem, em vez de focar apenas nos resultados, pois “Our mission as educators is to help every child become a more active, engaged, committed, and skillful learner, not just for a test, but for a lifetime” (Bellanca, citado por Fogarty et al., 1992, p. XIII).

De facto, as PP foram, sem dúvida, um dos pilares mais importantes deste percurso, pois o contacto com as crianças e a orientação e feedback dos professores cooperantes e orientadores permitiram-me não só aplicar os conhecimentos que foram adquiridos na teoria, mas também desenvolver um olhar crítico sobre as dinâmicas utilizadas na sala. Todas estas experiências ajudaram-me a fortalecer a ideia de que o papel do professor/educador é muito mais do que ensinar conteúdos, sendo necessário criar um ambiente seguro, acolhedor e estimulante, onde cada criança se sinta valorizada e motivada a aprender.

Apesar de não ter desenvolvido um Projeto de I-A de forma estruturada na PPII e na PPIII, estabeleci diversos objetivos que tiveram em conta os interesses e necessidades dos alunos e implementei estratégias pedagógicas que se encontravam orientadas para a resolução de problemas concretos, o que acabou por ter em conta os princípios desta metodologia. Deste modo, considero que a intencionalidade formativa e a escolha de metodologias adequadas ao contexto e ao perfil dos alunos são fundamentais para promover aprendizagens significativas e o desenvolvimento holístico das crianças.

As atividades realizadas com a comunidade, tanto na valência da EPE como no 1.º CEB, demonstraram que é essencial que haja uma relação de proximidade não só entre a própria comunidade educativa, mas também entre a escola e as famílias, instituições locais e outros agentes da comunidade. Tal como refere Neto (2020), “é tempo de procurar a criação de uma escola ativa num corpo ativo e numa comunidade ativa (...) através das ofertas de aprendizagem experiencial dentro e fora do espaço educativo” (pp. 159-160), pelo que o professor pode e deve servir de mediador entre a escola e a comunidade.

A reflexão constante foi também essencial em todo o percurso, pois, através da mesma consegui aprender com os erros, ajustar as minhas estratégias e construir uma intervenção mais segura e confiante. O confronto com as minhas fragilidades tornou-se, assim, uma forma de crescimento.

Considero que a elaboração deste relatório teve uma grande importância para mim e para o meu crescimento profissional e pessoal, pois permitiu-me refletir sobre as diversas metodologias e sobre a evolução que sofri durante os cinco anos que fizeram parte da minha formação na área da educação. Ao encerrar esta etapa, sinto-me preparada e motivada para abraçar com dedicação e entusiasmo este novo capítulo da minha vida, consciente da responsabilidade que este papel envolve e pronta para fazer a diferença.

## Referências Bibliográficas

---

- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2000). *Teachers investigate their work: An introduction to the methods of action research*. Routledge.
- Alves, L. & Bianchin, M. A. (2010). *O jogo como recurso de aprendizagem*. Revista Psicopedagogia, 27(84), 282–287.
- Alves, M. G. & Varela, T. (2012). Construir a relação escola-comunidade educativa: uma abordagem exploratória no concelho de Almada. *Revista Portuguesa de Educação*, 25(2), pp. 31-61.
- Ambrósio, H. (2020). *Partilha de jogos e objetos nas primeiras idades* [Dissertação de Mestrado]. Instituto Politécnico de Santarém, Santarém, Portugal.
- Benavente, A., Costa, A. & Machado, F. (1990). Práticas de Mudança e de Investigação – Conhecimento e intervenção na escola primária. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, 55-80.
- Bento, A. (2011). *As Etapas do processo de Investigação: Do Título às Referências Bibliográficas*. Universidade da Madeira. Coleção Ideias em Prática.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Brazão, P. (2007). O diário do diário etnográfico electrónico. In J. Sousa, & Fino, C. (orgs). *A escola sob suspeita* (pp. 289-307). Asa Editores.
- Brazão, P. (2011). O diário Etnográfico Electrónico, Um instrumento de Investigação: Três Testemunhos, In Fino, C. (org). *Etnografia da Educação* (pp. 303-323). CIE-UMa.
- Caixinha, L. (2015). *Finalidade das áreas da sala de jardim de infância* [Dissertação de Mestrado]. Instituto Politécnico de Santarém, Santarém, Portugal.
- Cardona, M., Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M. & Tavares, T. (2015). *Guião de Educação Género e Cidadania: Pré-Escolar*. Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (CIG).

- Cardona, M., Silva, I., Marques, L. & Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/planearavaliar.pdf>.
- Cardoso, J. R. (2013). *O Professor do Futuro*. Guerra e Paz Editores, S. A.
- Chateau, J. (1975). *A Criança e o Jogo*. Atlântida Editora.
- Chateau, J. (1987). *O Jogo e a Criança*. Editora Summus.
- Cohen, A. & Fradique, J. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Raiz Editora.
- Community of Research on Excellence for All. (2017). *Participação Educativa da Comunidade: Formação em comunidades de aprendizagem (Módulo 08)*. Community of Research on Excellence for All (CREA)/Universitat de Barcelona/Direção-Geral da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/modulos\\_included/modulo\\_8\\_-\\_participacao\\_educativa\\_da\\_comunidade.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/modulos_included/modulo_8_-_participacao_educativa_da_comunidade.pdf)
- Community of Research on Excellence for All. (2020). *Participação Educativa da Comunidade: Formação em comunidades de aprendizagem (Módulo 08)*. Community of Research on Excellence for All (CREA)/Universitat de Barcelona/Direção-Geral da Educação. [https://comunidades-aprendizagem.dge.mec.pt/sites/default/files/2020-09/ied\\_modulo08\\_final.pdf](https://comunidades-aprendizagem.dge.mec.pt/sites/default/files/2020-09/ied_modulo08_final.pdf).
- Costa, S. (2009). *Actividades Experimentais para o Primeiro Ciclo: um guia prático para professores e pais*. Areal.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Almedina.
- Dias, G., & Mendes, R. (2010). Jogos tradicionais portugueses - retrospectiva e tendências futuras. *Revista Científica Exedra*, 3, 51-58. <http://hdl.handle.net/10400.26/46707>
- Dias, C. & Neves, I. (2012). A importância de contar histórias. In C. V. Silva, M. Martins & J. Cavalcanti (Org.). *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: boas práticas* (pp. 37-41). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Diogo, J. M. L. (1998). *Parceria Escola-Família. A Caminho de Uma Educação Participada*. Porto Editora.
- Eck, R. V. (2006). *Digital Game-Based Learning - It's Not Just the Digital Natives Who Are Restless*. *EDUCAUSE Review*, 41(2).

- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação. O Papel dos Professores*. Editorial Presença.
- Fernandes, A. (2022). *Pedagogia e Literacia: Importância da Dinamização de uma Biblioteca para a Educação Inclusiva e Sucesso Escolar numa Escola de Pré-Escolar e 1ºCiclo* [Dissertação de Mestrado]. Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Ferreira, N., Martins, C., Hortas, M. J. & Dias, A. (2011). *Do património local ao currículo nacional: análise de projetos no âmbito das metodologias de ensino de história e geografia para o 1.o e 2.o CEB. Atas do V Encontro do CIED – Escola e Comunidade* (pp. 499-512). CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Filho, E., Silva, R., Rodrigues, S., & Brait, L. (2011). *A importância do trabalho docente na amenização do egocentrismo na educação infantil*. IV EDIPE - Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino.
- Fino, C. (2006). *Inovação e Invariante (Cultural)*. In Atas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares. Braga: Universidade do Minho.
- Fino, C. (2008). Inovação Pedagógica: significado e campo (de investigação). In A. Mendonça & A. V. Bento (Org.), *Educação em Tempo de Mudança* (pp. 277-287). CIE- UMa.
- Fogarty, R., Perkins, D., Barell., J. (1992). *The Mindful School: How to Teach for Transfer*. IRI/SkyLight Training and Publishing.
- Fonseca, K. (2020). Investigação-Ação: Uma metodologia para prática e reflexão docente. *Revista Onis Ciência, Ano 1 N.º 2*. <https://revistaonisciencia.com/wp-content/uploads/2020/02/2ED02-ARTIGO-KARLA.pdf>.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Livros Horizonte.
- Freire, P. (1979) *Educação e Mudança*. 12.ªed. Trad. de Moacir Gadotti & Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz & Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Edições pedagogo.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. (39.ª ed). Editora Paz e Terra.
- Gaspar, M. & Roldão, M. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Universidade Aberta.

- Gouveia, F. & Pereira, G. (2023). *ESCOLA E COMUNIDADE: uma parceria essencial a uma educação de qualidade*. CIE-UMa.
- Highet, G. (2018). *A Arte de Ensinar*. Kírion.
- Hohmann, D. & Weikart, D. (2003). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, C., Fernandes, P., Mouraz, A. & Sampaio, M. (2015). Parcerias entre a Escola e a Comunidade em Portugal: Uma Análise a partir da Avaliação Externa das Escolas. *DADOS – Revista de Ciências Sociais*, Volume 58, 825-855.
- Leite, C. & Rodrigues, M. (2001). *Jogos e Contos numa Educação para a Cidadania*. Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação.
- Lima, F.B.F. (2016). *O Desafio de Educar para Valores no Séc. XXI* [Dissertação de Mestrado]. Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa, Portugal.
- Lima, L. (2018). Lei de Bases do Sistema Educativo (1986): Ruturas, continuidades, apropriações seletivas. *Revista Portuguesa de Educação*, v.31, 75-91.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: Um Guia Prático para o Professor*. Lidel.
- Lopes, J. & Silva, H. (2010). *O professor faz a diferença. Na aprendizagem dos alunos. Na realização escolar dos alunos. No sucesso dos alunos*. Lidel.
- Lopes, J. & Silva, H. (2020). *50 técnicas de Avaliação Formativa* (2.<sup>a</sup> Edição: Atualizada e Aumentada). Pactor.
- Lopes, J., & Silva, H. (2022). *Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: Um Guia Prático para o Professor* (2.<sup>o</sup> Edição: Atualizada e Aumentada). Pactor.
- Lopes, N. M. (2018). A sociedade digital: A redefinição da escola, do papel do professor e do aluno. In *Saber e Educar: Educar com TIC para o século XXI*, 25, 1-9. <http://dx.doi.org/10.17346/se.vol25.320>
- Loureiro, I. (2004). A importância da educação alimentar: o papel das escolas promotoras de saúde. *Revista Portuguesa de Saúde Pública* 22. 43-55. <https://run.unl.pt/bitstream/10362/100171/1/RUN%20-%20RPSP%20-%202004%20-%20v22n2a04%20-%20p43-55.pdf>.
- Lovato, F. L., Michelotti, A., & Loreto, E. L. S. (2018). *Metodologias ativas de aprendizagem: uma breve revisão*. *Acta Scientiae*, 20(2), 154-171.

- Maia, C. (2024). *A Aprendizagem Ativa e Tecnologias Digitais para Desenvolver a Autonomia do Aluno: Um estudo de caso no 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Dissertação de Mestrado]. Universidade do Minho, Portugal.
- Marques, P.C.B. (2015). *A Educação Pré-Escolar: Regras, Comportamentos e Cidadania* [Dissertação de Mestrado]. Escola Superior de Educação de Portalegre, Portalegre, Portugal.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação: Direção-Geral da Educação.
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V. & Couceiro, F. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental: Formação de Professores*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., Couceiro, F. & Pereira, S. J. (2009). *Despertar para a Ciência: Atividades dos 3 aos 6*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mata, L. & Pedro, I. *Participação e Envolvimento das Famílias – Construção de Parcerias em Contextos de Educação de Infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Matos, J., & Rodrigues, M. (2016). Diversificação de estratégias de ensino e aprendizagem: Perceção dos professores cooperantes do 1.º e do 2.º ciclo do ensino básico. In R. Leal, & C. Lopes (Orgs.), *Livro de atas: África, cooperação, educação e desenvolvimento* (pp. 324-332). Edições Pedagogo.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Ministério da Educação. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. República Portuguesa. <https://www.dge.mec.pt/estrategia-nacional-de-educacao-para-cidadania>
- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais – Ensino Básico*. Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica
- Monteiro, E.C.E. & Morgado, J.C. (2019). Currículo, Avaliação e Contextualização no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico em Timor-Leste: perspetivas dos professores. In J. Sousa,

- J.A. Pacheco, J.C. Morgado & I.C. Viana, *Currículo, Inovação e Flexibilização em Educação* (pp. 66-76). Universidade do Minho.
- Moreira, J. A. (2018). Modelos pedagógicos virtuais no contexto das tecnologias digitais. In D. Mill, G. Santiago, M. Santos & D. Pino (Org.), *Educação a distância: dimensões da pesquisa, de mediação e da formação* (pp. 37-54). Artesanato Educacional.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. ISPA - Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação. Um Desafio Para Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Neres, A. (2014). *Manual de Gestão e Administração Escolar para Todos – Para uma Escola de Qualidade*. Príncipia Editora.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças. A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Oliveira (1987). *Fundamentos Pedagógicos: Educação Física*. Ao livro técnico.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2021). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto Editora.
- Pacheco, J.A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto Editora.
- Pacheco, M. J. R. (2015). A importância das atividades experimentais no processo de ensino-aprendizagem [Dissertação de Mestrado]. Instituto Superior de Ciências Educativas de Felgueiras. Felgueiras, Portugal.
- Papert, S. (2008). *A Máquina das Crianças – repensando a escola na era da informática*. Porto Alegre: Artmed.
- Pereira, G. (2018). *As TIC e a Aprendizagem Numa Proposta de Percorso Curricular Alternativo (PCA)*. Saber & Educar
- Pereira, J.F.G. (2014). *Re(agir) para Desenvolver Valores no Pré-Escolar: Responsabilidade e Partilha* [Dissertação de Mestrado]. Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa, Portugal.

- Pereira, S. C. V. (2023). *O Papel da Tecnologia na Motivação dos Alunos em aulas de Língua Materna e Estrangeira* [Dissertação de Mestrado]. Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Perraud, M. (2013). Les stratégies d'apprentissage. *Horizontes Pedagógicos*.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Artmed.
- Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. ASA.
- Pinto, I. (2018). *Aprender com as crianças: Um percurso da creche ao jardim de infância* [Dissertação de Mestrado]. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais Instituto Politécnico de Leiria, Leiria, Portugal.
- Pinto, J. & Cardoso, T. (2019). Aprendizagem baseada em jogos, um caminho de gamificação na era da inteligência artificial?. In A. J. Osório, M. J. Gomes & A. L. Valente (Eds.). *Challenges 2019: Desafios da Inteligência Artificial* (pp. 713-721). Universidade do Minho.
- Pinto, M. (2022). *De que forma o trabalho cooperativo fomenta a entreajuda entre crianças?* [Dissertação de Mestrado]. Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Pombo, O., Guimarães, H. M., & Levy, T. (1994). *A Interdisciplinaridade - Reflexão e Experiência* (2.<sup>a</sup> ed.). Texto Editora.
- Silva, S. & Fraga, N. (2022). O regime de autonomia e administração das escolas: do plano das intenções declaradas ao plano das ações. O caso da Região Autónoma da Madeira. *Revista Lusófona de Educação*, v. 55, 109-125. <https://revistas.ulusofoa.pt/index.php/rleducacao/article/view/8438>.
- Rodrigues, A. L. (2019). *Aprendizagem Ativa – Como inovar na sala de aula*. Lisbon International Press.
- Rodrigues, M. R., & Felício, P. (2019). *The use of ground robots in primary education: student's perspectives. Proceedings of International Symposium on Computers in Education* (SIIE), 107-111. Tomar, Portugal.
- Roldão, M.C. (1999a). Currículo como Projeto: O Papel das Escolas e dos Professores. In Marques, R. & Roldão, M. C. *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico – Reflexão Participada* (pp. 11-22). Porto Editora.

- Roldão, M.C. (1999b). *Os Professores e a Gestão do Currículo: Perspetivas e Práticas em Análise*. Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2018). O currículo é compatível com a autonomia do professor. *Educatio*. <https://medium.com/educatio-madeira/mceu-roldao-95752953791b>
- Roldão, M.C. & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular para a Autonomia das Escolas e Professores*. Direção-Geral da Educação.
- Ruivo, J. & Carrega, J. (2013). *A Escola e as TIC na Sociedade do Conhecimento*. RVJ - Editores, Lda.
- Ruivo, J. & Mesquita, M. (2013). A escola na sociedade da informação e do conhecimento. In Ruivo, J. & Carrega, J. (2013). *A Escola e as TIC na Sociedade do Conhecimento*, 11-28. RVJ - Editores, Lda.
- Santos, A. (2016). A gestão do tempo nos tempos educativos do 1º ciclo do ensino básico. *Revista científica: Saber & educar*, 1(21), 50-65. [https://www.researchgate.net/publication/312547594\\_A\\_gestao\\_do\\_tempo\\_nos\\_tempos\\_educativos\\_do\\_1\\_ciclo\\_do\\_ensino\\_basico](https://www.researchgate.net/publication/312547594_A_gestao_do_tempo_nos_tempos_educativos_do_1_ciclo_do_ensino_basico)
- Santos, M. (1994). *A Observação Científica*. Centro de Psicologia Social. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/54055/2/44387.pdf>.
- Serrazina, M. (2012). Revista Eletrônica de Educação. *Conhecimento Matemático para Ensinar: Papel da Planificação e da Reflexão na Formação de Professores*.
- Silva, A. R. L., Biegging, P. & Bussarello, R. I. (2017). *Metodologia ativa na educação*. Pimenta Cultural
- Silva, H. S. & Lopes, J. (2015a). *Eu, Professor, Pergunto: 18 respostas sobre necessidades e capacidades dos alunos, gestão da sala de aula e desenvolvimento profissional do docente*. Lisboa: Pactor.
- Silva, H. & Lopes, J. (2015b). *Eu, Professor, Pergunto: 20 respostas sobre Planificação do Ensino-Aprendizagem, Estratégias de Ensino e Avaliação*. PACTOR: Edições de Ciências Sociais, Forenses e de Educação.

- Silva, S. (2016). *Feedback e reforço na interação adulto-criança no jardim-de-infância – Um estudo de caso*. Universidade de Aveiro Departamento de Educação e Psicologia.
- Silva, I., Marques, I., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direcção-Geral da Educação (DGE).
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação* (2.a ed.). Livros Horizonte, Lda.
- Sousa, J. & Fino, C. N. (2008). “As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional”, in *Revista Educação & Cultura Contemporânea*, 5 (10), 11-26 1º Semestre 2008. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional – Uma Abordagem Desenvolvimentista*. McGraw-Hill.
- Tavares, R. (2008). *Aprendizagem significativa e o ensino das ciências*. *Ciências & Cognição*, Vol 13, p. 94-100. Obtido de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cc/v13n1/v13n1a10.pdf>.
- Teixeira, M., & Reis, F. (2012). A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa. *Revista Meta: Avaliação*, 4 (11), 162-187. <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/138/pdf>.
- Torres, P. & Irala, E. (2014). *Aprendizagem Colaborativa: Teoria e Prática*. In Torres, P. (Ed.) *Complexidade: Redes e Conexões na Produção do Conhecimento* (pp.61-94). SENARPR.
- Valadares, J. (2011). A teoria da aprendizagem significativa como teoria construtivista. *Aprendizagem significativa em revista/meaningful learning review*, 1(1), 36-57. [https://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo\\_ID4/v1\\_n1\\_a2011.pdf](https://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID4/v1_n1_a2011.pdf)
- Vasconcelos, T. (2007). *A importância da educação para a cidadania*. *Saber (e) Educar*, 109-117.
- Veneza, A. (2020). *A Motricidade Fina no Pré-Escolar e no Primeiro Ciclo do Ensino Básico* [Dissertação de Mestrado]. Escola Superior de Educação de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Veríssimo, I. (2012). *A Expressão Musical na Educação Pré-Escolar* [Dissertação de Mestrado]. Instituto Politécnico de Beja, Beja, Portugal.
- Wassermann, S. (1990). *Brincadeiras Sérias na Escola Primária*. Instituto Piaget.

Zabalza, M. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Asa.

Zabalza, M. (1998). *Didáctica da educação infantil*. Edições Asa.

## Referências Normativas

---

Decreto-Lei n.º 74/1991, de 9 de fevereiro. *Estabelece o quadro geral da organização e desenvolvimento da educação de adultos*. Diário da República n.º 34/1991, Série I-A, pp. 647-652. Ministério da Educação.  
<https://files.diariodarepublica.pt/1s/1991/02/034a00/06470652.pdf>.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. *Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A. Ministério da Educação.  
<https://files.diariodarepublica.pt/1s/2001/08/201a00/55695572.pdf>.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. *Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A. Ministério da Educação.  
<https://files.diariodarepublica.pt/1s/2001/08/201a00/55725575.pdf>.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. *Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos*. Diário da República n.º 129/2012, Série I. Ministério da Educação e Ciência.  
<https://files.diariodarepublica.pt/1s/2012/07/12900/0347603491.pdf>.

Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril. *Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 65/2016, Série I. Educação.  
<https://files.diariodarepublica.pt/1s/2016/04/06500/0112301127.pdf>.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. *Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens*. Diário da República n.º 129/2018, Série I. Ministério da Educação.  
<https://files.diariodarepublica.pt/1s/2018/07/12900/0292802943.pdf>.

Despacho n.º 5220/1997, de 4 de agosto. *Documento que aprova as OCEPE*. Diário da República n.º 128/2017, Série II. Ministério da Educação.  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/despacho\\_5220\\_97.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/despacho_5220_97.pdf).

Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio. *Cria o Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania, que tem a missão de conceber uma Estratégia de Educação para a Cidadania.* Diário da República n.º 90/2016, Série II. Ministério da Educação. <https://files.diariodarepublica.pt/2s/2016/05/090000000/1467614676.pdf>.

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. *Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinós básico e secundário.* Diário da República n.º 128/2017, Série II. Ministério da Educação. <https://files.diariodarepublica.pt/2s/2017/07/128000000/1388113890.pdf>.

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. *Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.* Diário da República n.º 143/2017, Série II. Ministério da Educação. <https://files.diariodarepublica.pt/2s/2017/07/143000000/1548415484.pdf>.

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. *Homologa as Aprendizagens Essenciais do ensino básico.* Diário da República n.º 138/2018, 1.º Suplemento, Série II. Ministério da Educação. <https://files.diariodarepublica.pt/2s/2018/07/138000001/0000200002.pdf>.

Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho. *Procede à definição dos referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular, incluindo a avaliação externa.* Diário da República n.º 129/2021, Série II. Ministério da Educação. <https://files.diariodarepublica.pt/2s/2021/07/129000001/0000200003.pdf>.

Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro. *Lei de Bases do Sistema Educativo.* Diário da República n.º 237/1986, Série I. Assembleia da República. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>.

Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro. *Lei Quadro da Educação Pré-Escola.* Diário da República n.º 34/1997, Série I-A. Assembleia da República. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/1997/02/034a00/06700673.pdf>.