

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Joana Margarida Andrade Costa Luís

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

maio | 2025

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Joana Margarida Andrade Costa Luís

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

ORIENTAÇÃO

Guida Reis Rodrigues Mendes



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

Joana Margarida Andrade Costa Luís

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

Orientação: Professora Doutora Guida Reis Rodrigues Mendes

Funchal e UMA, maio de 2025

Agradecimentos

Terminando o meu percurso académico no curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, o meu coração transborda de alegria e gratidão por todos aqueles que me acompanharam neste capítulo de aprendizagem e de crescimento pessoal e profissional. Deste modo, importa agradecer a todos vós que fizeram parte desta caminhada.

Agradeço aos meus orientadores de estágio, a Professora Doutora Guida Mendes, a Professora Fernanda Gouveia e ao Professor Doutor Fernando Correia, pela orientação, prontidão e ajuda prestada ao longo das Práticas Pedagógicas I, II e III. Reforço em especial a minha gratidão à Professora Doutora Guida Mendes, pelo incondicional apoio, disponibilidade, compreensão e aconselhamento assertivo ao longo da orientação deste Relatório de Estágio.

Agradeço à Educadora Cooperante e às Professoras Cooperantes pela partilha das suas experiências e conhecimento, além da disponibilidade, confiança e ajuda prestada no decorrer dos diferentes estágios. Estendo, ainda, este agradecimento a todos os estabelecimentos educativos que me acolheram durante as práticas pedagógicas, aos docentes e funcionários que criaram um ambiente de segurança e bem-estar durante este percurso.

Agradeço a todas as crianças que tive o prazer de conhecer e de partilhar momentos bonitos e inesquecíveis, pela aprendizagem, alegria, cooperação, amabilidade e carinho.

Agradeço à minha família pelo apoio incansável. Aos meus pais e irmãos, por serem os pilares da minha vida, pelo encorajamento, amor e apoio que sempre deram. Ao meu marido, pelo amor, companheirismo, alegria e presença constante, fazendo-me acreditar que posso mais do que imagino. À minha Margarida, adorável filha, por fazer o meu amor florescer, colorindo e alegrando os meus dias. Palavras nunca serão suficientes para vos agradecer, mas muito obrigada por tudo.

À minha amiga de curso, Alexandra, pelas conversas e desabafos, pelo carinho e entreajuda. Aos meus colegas de curso, especialmente aos parceiros de trabalho de grupo e de estágio, pela atenção, ajuda e partilha de momentos de lazer.

Por fim, a todos aqueles que de forma direta ou indireta me acompanharam nesta caminhada, um sincero obrigada.

Resumo

O presente Relatório foi especialmente realizado com o intuito de integrar os conhecimentos obtidos ao longo do meu percurso acadêmico e a experiência prática nos estágios, a fim de obter o grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. O Relatório organiza-se em duas partes essenciais. A primeira patenteia o enquadramento teórico que permite fundamentar as práticas pedagógicas, a segunda efetua, através de um olhar crítico e reflexivo, a apresentação dos meus percursos de aprendizagem nas práticas pedagógicas I, II e III. A experiência vivida em diferentes momentos de aprendizagem decorreu nos estágios em Jardim de infância/Pré-escolar e em 1.º Ciclo do Ensino Básico, este último durante dois anos distintos de escolaridade. Este Relatório encerra, assim, a minha formação inicial enquanto futura profissional de educação, englobando uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas efetuadas, permitindo analisar as competências adquiridas e a melhorar, pois acredito que qualquer docente se encontra em constante evolução e aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Prática Pedagógica, Aprendizagem, Reflexão

Abstract

This Report was specially prepared with the aim of integrating the knowledge obtained throughout my academic career and the practical experience in internships, in order to obtain a Master's degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education. The Report is organized into two essential parts. The first highlights the theoretical framework that supports pedagogical practices, the second, through a critical and reflective look, presents my learning paths in pedagogical practices I, II and III. The experience lived in different moments of learning occurred in internships in Kindergarten/Pre-school and in the 1st Cycle of Elementary School, the latter during two different years of schooling. This Report therefore concludes my initial training as a future education professional, encompassing a critical reflection on the pedagogical practices carried out, allowing me to analyze the skills acquired and to be improved, as I believe that any teacher is constantly evolving and learning.

Keywords: Pre-school Education, 1st Cycle of Elementary School, Pedagogical Practice, Learning, Reflection

Sumário

Agradecimentos	VII
Resumo	IX
Abstract	X
Índice de Figuras	XIV
Índice de Quadros.....	XVII
Índice de Conteúdos do CD-ROM.....	XVIII
Lista de Siglas	XIX
Introdução	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
Capítulo 1 – A Educação em Portugal	5
1.1. A Educação Pré-Escolar.....	5
1.1.1. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	6
1.2. O 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	9
1.2.1. Os Documentos de Referência Curricular para o 1.º Ciclo do Ensino Básico	12
Capítulo 2 – O Docente como Promotor de Aprendizagens e Agente Reflexivo	17
2.1. O Perfil do Educador de Infância.....	18
2.2. O Perfil do Professor do 1.º Ciclo.....	20
Capítulo 3 – Estratégias de Ação na Prática Pedagógica.....	23
3.1. A Aprendizagem Ativa e Significativa.....	23
3.2. A Aprendizagem Cooperativa	25
3.3. A Avaliação para a Aprendizagem	28
3.4. A Metodologia de Investigação-Ação.....	31
3.4.1. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	32
3.4.2. Métodos de Análise e Tratamento de Dados	33
PARTE II – AÇÃO PEDAGÓGICA.....	35
Capítulo 4 –Prática Pedagógica I – Contexto de Educação Pré-Escolar	37
4.1. Caraterização do Meio Envolverte.....	37

4.2. Caracterização do Estabelecimento de Educação e Ensino	38
4.2.1. O Projeto Educativo de Escola.....	39
4.3. Contextualização do Ambiente Educativo da Sala dos Ursinhos	40
4.3.1. O Espaço	40
4.3.2. O Tempo Pedagógico	45
4.3.3. O Grupo de Crianças	46
4.4. Momentos de Aprendizagem	47
4.4.1. A Chegada do Natal na Sala dos Ursinhos	47
4.4.2. A Neve e os Bonecos de Neve.....	52
4.5. Projeto de Investigação-Ação	56
4.5.1. Enquadramento do Problema de Investigação-Ação	57
4.5.2. Questão de Investigação-Ação	59
4.5.3. Estratégias de Ação Pedagógica.....	59
4.5.4. Avaliação do Projeto de Investigação-Ação.....	68
4.6. Projeto com a Comunidade Educativa.....	70
4.7. Avaliação da Aprendizagem do Grupo de Crianças da Sala dos Ursinhos	72
4.8. Reflexão Sobre a Prática Pedagógica I	75
Capítulo 5 – Prática Pedagógica II – Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico – 2.º	
Ano de Escolaridade.....	79
5.1. Caracterização do Meio Envolvente.....	79
5.2. Caracterização do Estabelecimento de Educação e Ensino	80
5.2.1. O Projeto Educativo de Escola.....	80
5.3. Contextualização do Ambiente Educativo da Sala do 2.ºA	81
5.3.1. O Espaço	81
5.3.2. O Tempo Curricular.....	83
5.3.3. O Grupo de Alunos do 2.º A.....	85
5.4. Momentos de Aprendizagem	86
5.4.1. Cartas Mágicas – Escrita Criativa	86
5.4.2. A Família Geométrica	92
5.4.3. O Elmer	100
5.5. Avaliação da Aprendizagem dos Alunos do 2.º A	105
5.6. Reflexão Sobre a Prática Pedagógica II.....	108
Capítulo 6 – Prática Pedagógica III – Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico – 4.º	
Ano de Escolaridade.....	111
6.1. Caracterização do Meio Envolvente.....	111

6.2. Caracterização do Estabelecimento de Educação e Ensino	112
6.2.1. O Projeto Educativo de Escola.....	112
6.3. Contextualização do Ambiente Educativo da Sala do 4.º A	113
6.3.1. O Espaço	113
6.3.2. O Tempo Curricular.....	115
6.3.3. O Grupo de Alunos do 4.º A.....	117
6.4. Momentos de Aprendizagem	118
6.4.1. Jornal “O Recadinho”.....	118
6.4.2. Mural dos Recadinhos.....	122
6.4.3. Recadinho Invisível – Atividade Experimental.....	124
6.5. Reflexão Sobre a Prática Pedagógica III	129
Considerações Finais.....	135
Referências	137

Índice de Figuras

Figura 1: <i>Organização geral das OCEPE</i>	8
Figura 2: <i>Matriz Curricular-Base para o 1.º CEB</i>	11
Figura 3: <i>Esquema conceitual do PASEO</i>	13
Figura 4: <i>Domínios da Educação para a Cidadania</i>	16
Figura 5: <i>Caraterísticas dos grupos cooperativos</i>	26
Figura 6: <i>Refeitório do Edifício Girassol</i>	39
Figura 7: <i>Área verde do espaço exterior</i>	39
Figura 8: <i>Área do tapete</i>	41
Figura 9: <i>Área da biblioteca</i>	41
Figura 10: <i>Área dos jogos</i>	42
Figura 11: <i>Área da casinha/bonecas</i>	42
Figura 12: <i>Área das atividades de mesa</i>	43
Figura 13: <i>Área do descanso</i>	43
Figura 14: <i>Planta da Sala dos Ursinhos</i>	44
Figura 15: <i>Grupo de crianças da Sala dos Ursinhos</i>	47
Figura 16: <i>Exemplo de cartas realizadas pelas crianças para o Pai Natal</i>	50
Figura 17: <i>Crianças a pintar folhas de jornal para as decorações de Natal</i>	50
Figura 18: <i>Crianças a enfeitar a árvore de Natal</i>	51
Figura 19: <i>Saída das crianças para a ida aos correios</i>	51
Figura 20: <i>Entrega da carta para o Pai Natal na caixa de correio</i>	52
Figura 21: <i>Pequeno grupo a realizar a experiência</i>	54
Figura 22: <i>Criança a fazer pequenas bolas com a neve falsa</i>	55
Figura 23: <i>Crianças a decorar os bonecos de neve com os pauzinhos</i>	55
Figura 24: <i>Alguns exemplos de bonecos de neve feitos pelas crianças</i>	56
Figura 25: <i>Visualização da animação “A Lenda de São Martinho”</i>	60
Figura 26: <i>"Compra" do bilhete através de um cumprimento</i>	61
Figura 27: <i>Partilha do direito e por que o consideram importante</i>	62
Figura 28: <i>Livro construído a partir dos desenhos das crianças</i>	63
Figura 29: <i>Escuta ativa sobre a história, os valores implícitos e a associação com as atitudes e comportamentos das crianças</i>	64
Figura 30: <i>Construção, em grupo, da imagem de uma criança de grandes dimensões</i>	66
Figura 31: <i>Construção de "A Teia da Amizade"</i>	67

Figura 32: <i>Jogo "O Boneco de Neve"</i>	68
Figura 33: <i>Galeria de fotos do Projeto com a Comunidade Educativa</i>	71
Figura 34: <i>Avaliação Geral do Grupo de Crianças através da Ficha 1g do SAC</i>	72
Figura 35: <i>Ficha de Registo de Avaliação de uma das Crianças da Sala dos Ursinhos</i>	75
Figura 36: <i>Sala de aula do 2.º A</i>	82
Figura 37: <i>Planta da sala de aula do 2.º A</i>	82
Figura 38: <i>Polidesportivo da escola</i>	83
Figura 39: <i>Professoras e alunos do 2.º A</i>	85
Figura 40: <i>"Cartas Mágicas"</i>	87
Figura 41: <i>Organização dos alunos em grupos de pares</i>	88
Figura 42: <i>Plano de escrita e exemplo de "cartas mágicas" distribuídas</i>	89
Figura 43: <i>Estratégia utilizada por um dos pares: um dita e o outro escreve</i>	90
Figura 44: <i>Aluno a ler o texto criado por si e pelo seu par</i>	91
Figura 45: <i>Exposição dos textos no placard da sala</i>	91
Figura 46: <i>A "Família Geométrica"</i>	93
Figura 47: <i>Cartão de Cidadão de cada membro da "Família Geométrica"</i>	94
Figura 48: <i>Tarefas distribuídas a cada elemento do grupo</i>	96
Figura 49: <i>Alunos no exterior a realizar o desafio</i>	97
Figura 50: <i>Exemplo de uma resposta dada por um grupo</i>	98
Figura 51: <i>Postais do Dia da Família</i>	99
Figura 52: <i>Exemplo de textos criados pelos alunos</i>	99
Figura 53: <i>Figura de um elefante colocada no quadro</i>	100
Figura 54: <i>Leitura da história "O Elmer"</i>	101
Figura 55: <i>Alunos a colocar o post-it na figura</i>	102
Figura 56: <i>Aluno a construir a figura de um elefante</i>	103
Figura 57: <i>Cartão "Estilista dos disfarces"</i>	104
Figura 58: <i>Exemplos de disfarces criados pelos alunos</i>	105
Figura 59: <i>Ficha de Registo de Avaliação da Aprendizagem dos Alunos do 2.º A</i>	106
Figura 60: <i>Sala de aula do 4.º A</i>	113
Figura 61: <i>Outra perspetiva da sala de aula do 4.º A</i>	114
Figura 62: <i>Planta da sala de aula do 4.º A</i>	114
Figura 63: <i>Sala de TIC</i>	115
Figura 64: <i>Exemplo de texto criado pelos alunos</i>	119

Figura 65: <i>Planeamento e esboço da ilustração da notícia</i>	120
Figura 66: <i>Pares durante a apresentação da notícia</i>	121
Figura 67: <i>Resultado do Jornal "O Recadinho" e exemplos de notícias</i>	121
Figura 68: <i>Mural dos Recadinhos</i>	123
Figura 69: <i>Grupo a efetuar os procedimentos da atividade experimental</i>	125
Figura 70: <i>Grupo durante a fase de escrever um elogio</i>	126
Figura 71: <i>Grupo durante a fase de espalhar o vinagre</i>	127
Figura 72: <i>Exposição do recadinho no Mural dos Recadinhos</i>	127
Figura 73: <i>Exemplo de um registo no V Gowin</i>	128

Índice de Quadros

Quadro 1: <i>Organização do tempo pedagógico</i>	45
Quadro 2: <i>Cronograma das diversas fases do projeto de I-A</i>	56
Quadro 3: <i>Carga horária dos alunos do 2.ª</i>	84
Quadro 4: <i>Carga horária dos alunos do 4.ª</i>	116

Índice de Conteúdos 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: Roteiros da Ação Pedagógica

Apêndice 2: Diários Reflexivos

Apêndice 3: Projeto com a Comunidade Educativa

Apêndice 4: Avaliação Geral do Grupo de Crianças através da Ficha 1g do SAC

Apêndice 5: Ficha de Registo de Avaliação de uma Criança da Sala dos Ursinhos

Pasta C – Prática Pedagógica II | 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Apêndice 6: Planificações da Ação Pedagógica

Apêndice 7: Diários de Bordo

Apêndice 8: Ficha de Registo de Avaliação da Aprendizagem dos Alunos do 2.º A

Pasta D – Prática Pedagógica III | 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Apêndice 9: Planificações da Ação Pedagógica

Apêndice 10: Diários de Bordo

Lista de Siglas

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

AFC – Autonomia e flexibilidade curricular

DAC – Domínios de Autonomia Curricular

DL – Decreto-Lei

DLR – Decreto-Lei Regional

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

ENEC – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

EPE – Educação Pré-Escolar

EREC – Estratégia Regional de Educação para a Cidadania

I-A – Investigação Ação

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAA – Plano Anual de Atividades

PASEO – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

PCG – Plano Curricular de Grupo

PEE – Projeto Educativo de Escola

PP – Prática Pedagógica

RAM – Região Autónoma da Madeira

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UC – Unidade Curricular

Introdução

O presente Relatório de Estágio surge na sequência do trabalho realizado nas Unidades Curriculares (UC) de Prática Pedagógica I, II e III (PP I, PP II e PP III), conforme o plano curricular do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade da Madeira. O principal intuito deste Relatório é relatar, com um olhar crítico e reflexivo, todo o percurso efetuado durante os diferentes estágios, em articulação com os pressupostos teóricos e metodológicos abordados ao longo da minha jornada académica e que fundamentam a ação pedagógica.

O Relatório estrutura-se em duas partes que, embora distintas, se complementam, nomeadamente a *Parte I – Enquadramento Teórico*, com três capítulos, e a *Parte II – Ação Pedagógica*, organizada em três capítulos.

A *Parte I* sustenta, assim, toda a informação teórica que se tornou relevante para suportar a parte prática, contemplando os seguintes capítulos:

- *Capítulo 1 – A Educação em Portugal*, onde se contextualiza o sistema educativo português, como está estruturado e organizado na atualidade, analisando, especificamente, a Educação Pré-Escolar (EPE) e o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), bem como os principais documentos formais orientadores associados a cada um;
- *Capítulo 2 – O Docente como Promotor de Aprendizagem e Agente Reflexivo*, no qual se aborda as características e a importância do perfil de desempenho profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo;
- *Capítulo 3 – Estratégias de Ação na Prática Pedagógica*, em que se apresenta a fundamentação teórica que subjaz as estratégias pedagógicas adotadas durante os diferentes contextos de ação pedagógica – PP I, PP II e PP III.

No que concerne à *Parte II*, esta engloba o *Capítulo 4, 5 e 6*, apresentando, respetivamente, os percursos de aprendizagem, em contexto de estágio, nas PP I, II e III. Estes capítulos abrangem os dados recolhidos e analisados sobre diferentes aspetos relacionados com o estabelecimento educativo/ensino e as crianças/alunos; contemplam diferentes momentos de aprendizagem, incluindo vários projetos pedagógicos realizados durante as referidas práticas pedagógicas; assim como, integram uma reflexão crítica sobre cada uma delas.

O Relatório é finalizado com as considerações finais, nas quais são sublinhadas as contribuições do percurso académico para a minha formação enquanto futura profissional de educação.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1 – A Educação em Portugal

Dez anos após a Constituição da República Portuguesa de 1976, que estabeleceu o regime democrático instaurado pela "Revolução de Abril" de 1974 e consagrou a descentralização administrativa como garante para o exercício democrático do poder, foi aplicada no campo da educação a *Lei n.º 46/86, de 14 de outubro* (Formosinho & Machado, 2004). Conhecida mais precisamente como Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), esta permanece nos dias de hoje em vigor, tendo sofrido, no entanto, alterações pela *Lei n.º 115/97, de 19 setembro*, pela *Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto*, pela *Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto de 2009*, e mais recentemente pela *Lei n.º 16/2023, de 10 de abril*.

A LBSE integra, portanto, um conjunto de princípios gerais para a educação portuguesa, bem como a organização do sistema educativo e as competências dos diferentes órgãos e agentes educativos. Esta Lei apresenta assim os diferentes níveis de ensino existentes em Portugal, enumerando os seus objetivos e respetiva organização, como é o caso da EPE e do Ensino Básico que são o principal foco deste Relatório.

Importa, também, ressaltar que a LBSE assegura a educação como um direito para todos, promove o desenvolvimento integral e a formação enquanto cidadãos e dá ao Estado a responsabilidade de garantir a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar.

Neste sentido, a educação em Portugal está organizada e estruturada de acordo com a legislação específica que regula todo o processo a esta associada, sendo importante analisar, de seguida, a EPE e o 1.º CEB, de forma a contextualizar como estes se organizam no sistema educativo português e quais os principais documentos orientadores associados a cada um. De facto, torna-se essencial analisar os documentos oficiais, pois estes servem de base à ação educativa de qualquer agente educativo, incluindo aqueles que ainda se encontram em formação.

1.1. A Educação Pré-Escolar

Tendo como referência a LBSE, a EPE destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico, ou seja, os 6 anos. Acresce-se, perante o reconhecimento do papel essencial da família durante o processo da EPE, que a sua frequência é facultativa.

Na sequência dos princípios definidos na LBSE, a EPE passou a dispor de um quadro legislativo próprio, a 10 de fevereiro de 1997, denominado Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Esta Lei consagra assim o ordenamento jurídico da EPE, estabelecendo como princípio geral:

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação 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, artigo n.º 2, p. 670*)

Perante a homologação da Lei-Quadro mencionada, sentiu-se a necessidade de elaborar um documento orientador comum das práticas pedagógicas, o que resultou no surgimento das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) no *Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto*, as quais foram posteriormente revistas e atualizadas no ano de 2016.

De acordo com o *Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto*, as OCEPE constituem-se como: “um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (p. 9377). Salienta-se, portanto, que as OCEPE, baseando-se nos objetivos globais pedagógicos definidos pela Lei-Quadro, “destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas” (Silva et al., 2016, p. 5).

Nesta ordem de ideias, as OCEPE apresentam-se como um documento referencial comum para a construção e gestão curricular da EPE, ao qual não é necessário cumprir de forma rígida, mas que se torna fundamental para qualquer ação educativa e, por este motivo, é essencial realizar, de seguida, uma breve análise.

1.1.1. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

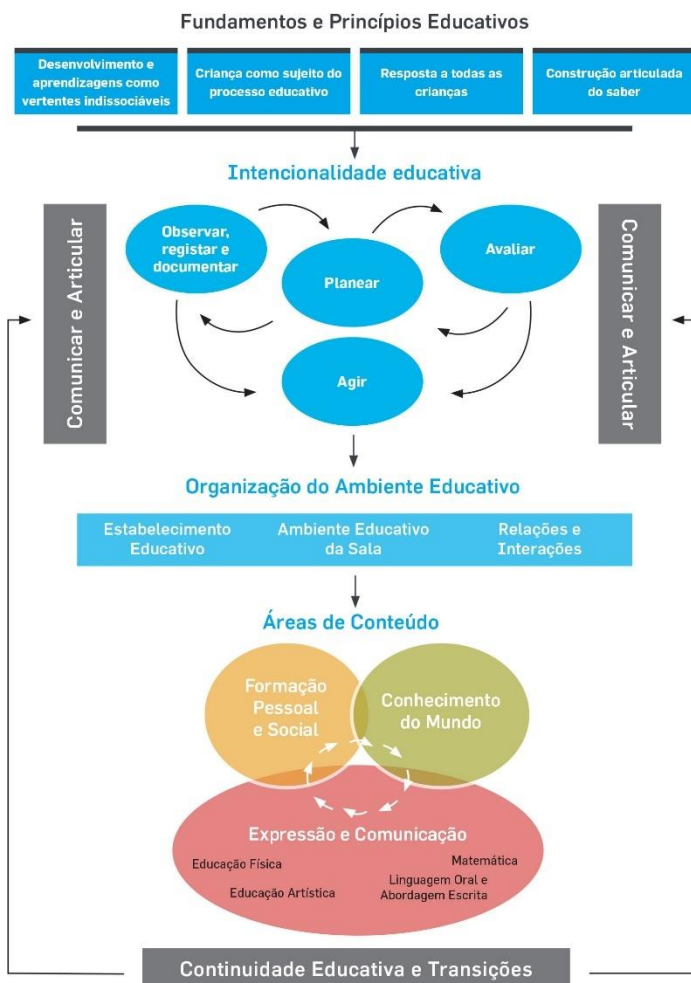
As OCEPE, com o objetivo explícito de contribuir para promover a qualidade da EPE, não estabelecem um programa, mas sim linhas orientadoras de carácter vinculativo para todos os educadores da Rede Nacional, cujos princípios visam apoiar o educador na

organização da componente educativa e nas suas decisões pedagógicas, de forma a direcionar o processo educativo a ser desenvolvido com as crianças (OCDE, 2000).

Posto isto, importa referir que as OCEPE não só é um documento de referência para a EPE, como já mencionado, mas também pode ser para a educação em creche (0 – 3 anos) no que se refere aos “Fundamentos e princípios da pedagogia para a infância” (Silva et al., 2016, p. 8), visto que aquela também é considerada como um direito da criança pela Recomendação do Conselho Nacional de Educação, embora não seja incluída na legislação do sistema educativo português (LBSE e Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar). Neste sentido, é essencial que exista coerência em toda a pedagogia para a infância, assegurando uma abordagem harmoniosa na qual todo o trabalho profissional com crianças antes da entrada na escolaridade obrigatória tenha fundamentos comuns e seja orientado pelos mesmos princípios (Silva et al., 2016).

As OCEPE estão assim estruturadas em três secções (o Enquadramento Geral, as Áreas de Conteúdo e a Continuidade Educativa e Transições), cuja organização geral é representada através de um quadro, como se pode verificar na Figura 1.

No que concerne ao Enquadramento Geral, este contempla a orientação global do trabalho pedagógico, estando constituído por três tópicos: os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, que são considerados como a base comum para o desenvolvimento da ação pedagógica; a intencionalidade educativa - construir e gerir o currículo, que aborda a importância da intencionalidade da ação profissional do/a educador/a e da relevância de refletir sobre as suas finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas, bem como dos modos como organiza a sua ação; e, por fim, a organização do ambiente educativo, que é considerado como o contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes no processo educativo (Silva et al., 2016).

Figura 1*Organização geral das OCEPE*

Nota. Imagem retirada de Silva et al. (2016, p. 7).

Na secção seguinte são apresentadas as Áreas de Conteúdo (Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação e Área do Conhecimento do Mundo), enumerando uma série de objetivos e de aprendizagens a promover, através de uma abordagem pedagógica integrada e centrada na criança.

Na última secção aborda-se a Continuidade Educativa e Transições, pois reconhece-se que existe um percurso de desenvolvimento e aprendizagem anterior à iniciação da criança na EPE (em contexto familiar ou institucional) que necessita ser continuado. Aborda-se, ainda, neste capítulo a importância de criar condições no jardim de infância para que a criança tenha sucesso na transição para o 1.º Ciclo, assegurando a continuidade das aprendizagens já realizadas.

1.2. O 1.º Ciclo do Ensino Básico

Com base na LBSE, o Ensino Básico, ao contrário da EPE, caracteriza-se por ser obrigatório. Consta-se ainda que o Ensino Básico compreende três ciclos sequenciais, sendo o 1.º de quatro anos, o 2.º de dois anos e o 3.º de três anos. A LBSE estabelece também que a articulação entre estes ciclos deve seguir uma sequencialidade progressiva, atribuindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e ampliar o ciclo anterior, dentro de uma perspetiva de unidade global do Ensino Básico.

Para o presente Relatório, torna-se fundamental contextualizar somente o 1.º CEB, em virtude de duas das práticas pedagógicas decorrerem no 2.º ano e 4.º ano de escolaridade deste ciclo. Neste sentido, de acordo com a LBSE, o 1.º CEB inicia-se para todas as crianças que completem os 6 anos de idade até dia 15 de setembro. Acresce-se que em relação às crianças que completem os 6 anos de idade entre 16 de setembro e 31 de dezembro também podem ser admitidas no ensino básico, caso os encarregados de educação o requeiram.

O 1.º CEB, à semelhança da EPE, encontra-se legislado tendo por base documentos oficiais que determinam a sua organização e gestão curricular. Nesta perspetiva, torna-se fundamental apresentar alguns dos normativos que atualmente constituem o Currículo Nacional.

Assim, no *Decreto-Lei (DL) n.º 55/2018, de 6 de julho*, é estabelecido o currículo dos ensinos básico e secundário, bem como os princípios orientadores para a sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens. Acresce-se neste DL o objetivo de garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes necessárias para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, documento que será abordado numa fase posterior deste Relatório.

Por se considerar também ser fundamental promover uma educação inclusiva que assegure a todas as crianças as mesmas oportunidades de acesso à educação, independentemente do seu género, idade, origem social, capacidade ou necessidade, foi homologado o *DL n.º 54/2018, de 6 de julho*, que estabelece normas que garantem a inclusão e que respondem à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e cada um dos alunos, por meio do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa. Este DL identifica assim as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, as áreas curriculares específicas e os recursos específicos

necessários para atender às necessidades educativas de todas e de cada uma das crianças e jovens ao longo do seu percurso escolar, nas diferentes ofertas de educação e formação.

De facto, o *DL n.º 54/2018, de 6 de julho*, surge com vários aspetos inovadores, tais como: modelo não categorial que assume uma visão universal; abordagem multinível de acesso ao currículo; visão de escola centrada na resolução de problemas; reforço da intervenção dos docentes de educação especial; enfoque na promoção do sucesso de todos os alunos; direito de todos à certificação da conclusão da escolaridade obrigatória; equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva; e, por fim, centro de apoio à aprendizagem (Pereira et al., 2018).

Nesta ordem de ideias, importa referir que na Região Autónoma da Madeira (RAM), onde se efetuou as práticas pedagógicas apresentadas neste Relatório, os regimes constantes dos DL acima mencionados foram adaptados pelo *Decreto Legislativo Regional (DLR) n.º 11/2020/M, de 29 de julho*. Assim, tendo por base este DLR, analisa-se a matriz curricular-base estabelecida para o 1.º CEB da RAM, sendo que se entende por matriz curricular-base a seguinte definição:

Matrizes curriculares-base», o 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, que serve de suporte ao desenvolvimento do currículo concretizado nos instrumentos de planeamento curricular, ao nível da escola e da turma ou grupo de alunos. (*DL n.º 55/2018*, artigo n.º 3, p. 2930)

Adaptada da matriz curricular prevista no *DL n.º 55/2018, de 6 de julho*, verifica-se, portanto, a seguinte carga horária semanal traçada para cada componente curricular (Figura 2): 7 horas semanais para o português e matemática; 3 horas semanais para o estudo do meio; 5 horas semanais para a educação artística e a educação física; 3 horas semanais para o apoio ao estudo e oferta complementar dos 1.º e 2.º anos, enquanto os 3.º e 4.º anos dispõem de um total de 1 hora semanal. Em relação à Cidadania e Desenvolvimento e às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), estas são identificadas como áreas de integração curricular transversal.

Figura 2*Matriz Curricular-Base para o 1.º CEB*

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

Nota. Imagem retirada do *DLR n.º 11/2020/M, de 29 de julho* (Anexo I do artigo n.º 22, 2020, p. 19).

Conforme estabelecido pelo *DL n.º 55/2018*, a carga horária das componentes do currículo, incluindo áreas disciplinares e disciplinas contidas nas matrizes curriculares-base, serve como um parâmetro a ser gerido por cada instituição de ensino, por meio da redistribuição dos tempos definidos nas matrizes, sempre com o objetivo de encontrar soluções pedagógicas que sejam apropriadas ao contexto da comunidade educativa em questão.

Salienta-se ainda que, com o surgimento da Autonomia e flexibilidade curricular (AFC) no *DL n.º 55/2018*, é atribuído às escolas, no caso das matrizes com organização semanal, a gestão até 25% do total da carga horária por ano de escolaridade, tendo ainda a possibilidade de adquirir uma gestão superior a 25% das matrizes curriculares-base, caso tenham em vista o desenvolvimento de planos de inovação curricular, pedagógica ou de outros domínios.

Neste sentido, compreende-se por AFC a seguinte definição:

Autonomia e flexibilidade curricular», a faculdade conferida à escola para gerir o currículo dos ensinos básico e secundário, partindo das matrizes curriculares-base, 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. (*DL n.º 55/2018*, artigo n.º 3, p. 2930)

Nesta perspetiva, a AFC permite garantir maior autonomia dentro das salas de aula, proporcionando aos docentes uma maior liberdade na seleção e organização de conteúdos, na avaliação e na realização de projetos curriculares, sempre com a premissa de que cada aluno possui interesses e especificidades de aprendizagem únicos.

Posto isto, torna-se fundamental esclarecer quais são os documentos que se constituem referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular a seguir pelas escolas. Neste sentido, com a homologação do *Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho*, foram estabelecidos como únicos referenciais curriculares, os seguintes documentos:

- a. O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), homologado através do *Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho*;
- b. As Aprendizagens Essenciais (AE), homologadas através dos *Despachos n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, 8476-A/2018, de 31 de agosto, 7414/2020, de 17 de julho, 7415/2020, de 17 de julho, 8209/2021, de 19 de agosto, e 702/2023, de 13 de janeiro*;
- c. A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC);
- d. Os perfis profissionais/referenciais de competência, quando aplicável.

Nesta ordem de ideias, realiza-se, de seguida, a análise dos documentos de referência curricular para o 1.º CEB, com exceção dos perfis profissionais/referenciais de competência que serão apresentados no capítulo posterior.

1.2.1. Os Documentos de Referência Curricular para o 1.º Ciclo do Ensino Básico

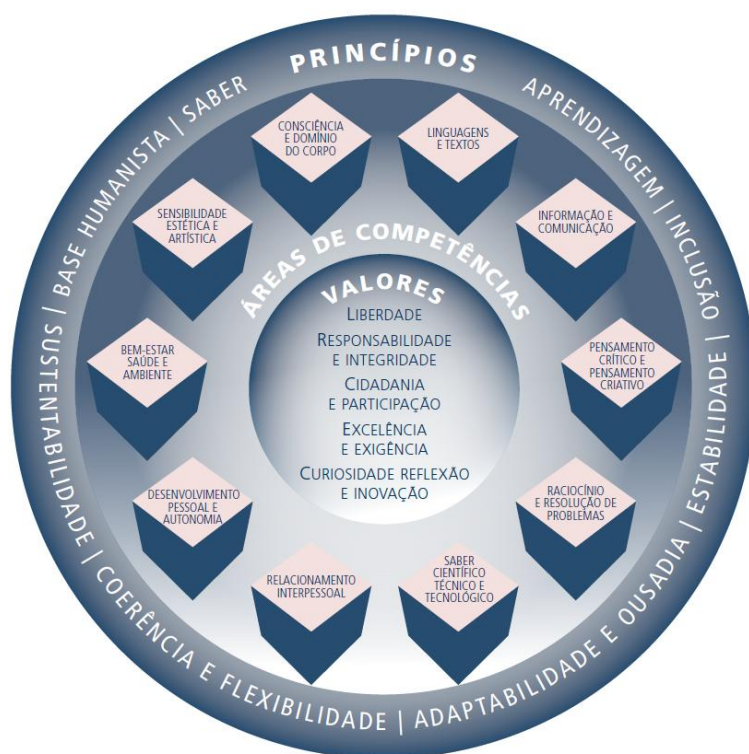
No que toca aos documentos de referência curricular para o 1.º CEB, é essencial verificar de forma concisa a trajetória associada a estes. Assim, na educação portuguesa, constatou-se, a partir de uma análise nacional e internacional do currículo, que os documentos orientadores se encontravam desajustados entre si como reflexo de diferentes momentos de conceção e produção, o que resultou na sobreposição de programas, metas e orientações de diferentes décadas e disciplinas, impedindo, deste modo, abordagens interdisciplinares coerentes e articuladas (*Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho*). Verificou-se, ainda, a ausência de um referencial normativo que esclareça o que se pretende que os jovens alcancem no final da escolaridade obrigatória, tendo sido, entretanto, colmatada pelo PASEO:

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, estruturado em princípios, visão, valores e áreas de competências, constitui, pois, um documento de referência para a organização de todo o sistema educativo e para o trabalho das escolas, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular. (*Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho*, p. 15484)

Portanto, o PASEO estabelece a matriz de princípios, valores e áreas de competências (Figura 3) a que deve obedecer o desenvolvimento do currículo, conforme previsto no *DL n.º 55/2018, de 6 de julho*. Além disso, apresenta o sentido de missão de todo o sistema educativo, delineando um percurso curricular no qual, ao longo dos 12 anos de escolaridade obrigatória, todos os alunos devem desenvolver uma cultura científica e artística de base humanista, assente em múltiplas literacias, raciocínio e resolução de problemas, pensamento crítico e criativo, entre outras competências.

Figura 3

Esquema concetual do PASEO



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

Importa salientar que o documento mencionado não visa qualquer tentativa uniformizadora, mas sim criar um quadro de referência para as decisões a adotar por decisores e atores educativos e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas (Martins et al., 2017).

Consta-se assim que a elevação da ambição refletida no PASEO, aliada à missão de assegurar a inclusão de todos, plasmada no *DL n.º 54/2018, de 6 de julho*, demandou uma reflexão sobre os documentos curriculares das diferentes disciplinas. Assim, reconhecida a necessidade de alinhamento entre os documentos curriculares disciplinares e a visão e os objetivos constantes dos documentos e normativos anteriormente referidos, foi promovida, para todos os anos e para todas as disciplinas, a identificação de aprendizagens essenciais que permitissem uma efetiva flexibilização e gestão curriculares por parte das escolas e dos docentes. Acresce-se que “essencial” não é entendido como mínimo, mas como as dimensões fundamentais que todos os alunos devem aprender e que constituem a base para um aprofundamento flexível e enriquecido dos temas e conteúdos de cada disciplina (*Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho*).

De acordo com o *Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho*, as AE integram um conjunto comum de conhecimentos a adquirir, assim como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada componente do currículo ou disciplina, tendo em consideração o ano de escolaridade ou formação. Verifica-se, ainda, que indicam o racional específico de cada disciplina, bem como as ações estratégicas de ensino orientadas para o PASEO.

As AE expressam assim uma tríade de elementos (conhecimentos, capacidades e atitudes) ao longo da progressão curricular, evidenciando:

- (a) o que os alunos devem saber (os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados concetualmente, relevantes e significativos),
- (b) os processos cognitivos que devem ativar para adquirir esse conhecimento (operações/ações necessárias para aprender) e
- (c) o saber fazer a ele associado (mostrar que aprendeu), numa dada disciplina - na sua especificidade e na articulação horizontal entre os conhecimentos de várias disciplinas -, num dado ano de escolaridade, integrados no ciclo respetivo e olhados na sua continuidade e articulação vertical. (Roldão et al., 2017, p. 8)

Salienta-se, portanto, que as AE se constituem como referencial de base para os professores durante a planificação, realização e avaliação do processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Por outro lado, através do *Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio*, é criado um Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania, cuja missão é conceber uma estratégia de educação para a cidadania, “a implementar nas escolas do ensino público, com o objetivo de incluir nas saídas curriculares, em todos os graus de ensino, um conjunto de competências e conhecimentos em matéria de cidadania” (p. 14676). Desta forma, é elaborada a ENEC que se constitui como documento de referência implementado, no ano letivo de 2017/2018, em articulação com o PASEO e com as AE.

Neste sentido, a ENEC contempla:

um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses, para que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática, no quadro do sistema educativo, da autonomia das escolas e dos documentos curriculares em vigor. (ENEC, 2017, p. 1)

O documento referencial supracitado integra, assim, diferentes domínios da Educação para a Cidadania (Figura 4) que estão organizados em três grupos com implicações diferenciadas: o primeiro, que é obrigatório para todos os níveis e ciclos de escolaridade (porque se trata de áreas transversais e longitudinais); o segundo, aplicável em pelo menos dois ciclos do ensino básico; e o terceiro com aplicação opcional em qualquer ano de escolaridade.

Acresce-se que para a RAM, para além da ENEC prevista pelo *DL n.º 55/2018, de 6 de julho*, aplica-se a Estratégia Regional de Educação para a Cidadania (EREC), conforme estabelecida no artigo n.º 18 do *DLR n.º 11/2020/M, de 29 de julho*, que objetiva desenvolver, em todos os ciclos do ensino básico e do ensino secundário, aprendizagens para a construção de uma cultura de cidadania humanista, democrática, participativa, pluralista e respeitadora dos direitos humanos, contextualizadas à cultura e sociedade regional e integradas na componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento. Portanto, na RAM, a componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento é desenvolvida de acordo com a ENEC e a EREC.

Em jeito de conclusão, através dos documentos referências curriculares e a visão e os objetivos constantes dos documentos e normativos referidos neste capítulo, cabe aos docentes adequar a sua ação pedagógica de modo a promover um ensino e aprendizagem

de qualidade, o que leva a explorar, no próximo capítulo, o perfil do docente como promotor de aprendizagens e agente crítico e reflexivo.

Figura 4

Domínios da Educação para a Cidadania



Nota. Imagem retirada de ENEC (2017, p. 7).

Capítulo 2 – O Docente como Promotor de Aprendizagens e Agente Reflexivo

O docente é alguém que, além de ter conhecimento pedagógico, deve possuir paixão pela/o educação/ensino. Nesta perspetiva, quando o docente realmente gosta do que faz, tem uma maior capacidade de ajustar e modificar as suas estratégias, adaptando-as conforme as características específicas de cada situação, em sala de atividades/aula. Além disso, tem uma compreensão mais profunda das razões por detrás do sucesso e do insucesso de cada criança/aluno, o que lhe permite formular hipóteses adequadas sobre as causas desses resultados (Lopes & Silva, 2010). Desta forma, antecipa as dificuldades que as crianças ou os alunos enfrentam, assimila novas conceções e planeia atividades de aprendizagem que atendam às necessidades das crianças/alunos e de cada um/a em particular.

De facto, nem todas as práticas pedagógicas têm o mesmo resultado na aprendizagem e sucesso de cada criança/aluno (Lopes & Silva, 2010). Neste sentido, para assegurar uma prática pedagógica mais eficaz, é fundamental que os docentes assumam uma atitude de questionamento e reflexão sobre as crenças e conceções do processo de ensino e aprendizagem, submetendo-as ao debate, refutação e investigação, pois só assim conseguirão tomar decisões, bem como melhorar e adequar a sua prática mediante cada situação e contexto (Lopes & Silva, 2010). É assim que surge a conceção de docente como agente reflexivo que, segundo Alarcão (2010), fundamenta-se a partir da perceção de que a capacidade de pensar e refletir, inerente ao ser humano, torna-o criativo, em vez de um simples reprodutor de ideias e práticas exógenas. O docente reflexivo assume-se como um profissional que, ao se deparar com situações frequentemente incertas e inesperadas, age de forma inteligente, flexível, situada e reativa (Alarcão, 2010).

Embora existam métodos que são eficientes em ajudar as/os crianças/alunos a desenvolver as aprendizagens pretendidas, proporcionando o seu envolvimento direto e ativo no processo de aprendizagem, o que realmente permite fazer a diferença no seu sucesso são determinadas características e atitudes dos docentes: “Isto é, mais do que métodos eficazes, há princípios que asseguram um bom ensino e determinadas características dos professores que permitem fazer a diferença, no que respeita ao sucesso dos alunos” (Lopes & Silva, 2010, p. XII).

Nesta ordem de ideias, existe, em Portugal, a regulamentação do desempenho da profissão dos educadores de infância e dos professores do 1.º CEB, que se rege pelo *DL*

n.º 240/2001, de 30 de agosto (“Perfil Geral de Desempenho Profissional dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário”). Esta legislação estabelece referenciais comuns, transversais e necessários à atividade dos referidos profissionais, apresentando descritores de desempenho, organizando-os nas seguintes dimensões: “Dimensão profissional, social e ética”, “Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”, “Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade” e, por fim, “Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida” (*DL n.º 240/2001, de 30 de agosto*, p. 5570-5572).

Para além da regulamentação mencionada, acresce o *DL n.º 241/2001, de 30 de agosto* (“Perfis Específicos de Desempenho Profissional dos Educadores de Infância e dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico”), que define as especificidades existentes nos perfis de desempenho de ambos os profissionais. Salienta-se que este DL é constituído por dois anexos, sendo que o primeiro corresponde ao perfil profissional do educador de infância e o segundo ao perfil profissional do professor do 1.º CEB.

Neste sentido, embora se encontrem características semelhantes em ambos os profissionais, existem especificidades de desempenho profissional importantes que serão mencionadas, de seguida, mediante uma reflexão sobre esta matéria.

2.1. O Perfil do Educador de Infância

De acordo com o estipulado nas OCEPE, a ação profissional do educador de infância é orientada por uma intencionalidade educativa que exige uma reflexão profunda sobre os objetivos e sentidos das suas práticas pedagógicas, bem como a forma como fundamenta e estrutura a sua ação. Esta reflexão é baseada num ciclo interativo - observar, planear, agir e avaliar-, sustentado por diversas formas de registo e documentação, que viabilizam a tomada de decisões sobre a sua práxis, ajustando-a às particularidades específicas de cada criança, do grupo e do contexto social em que atua (Silva et al., 2016). Estas autoras afirmam, assim, que o desenvolvimento deste processo, com a participação dos diferentes agentes da comunidade educativa (crianças, outros profissionais, pais/famílias), envolve a adoção de estratégias e formas de comunicação que promovam o envolvimento ativo, facilitando a articulação entre os diversos contextos de vida da criança.

Nesta linha de pensamento, o Perfil Específico de Desempenho Profissional dos Educadores de Infância é reforçado na conceção patente nas OCEPE, ao estabelecer que

o educador de infância é o responsável por conceber e desenvolver o respetivo currículo através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, assim como das atividades e projetos curriculares, com a finalidade de promover aprendizagens integradas (*DL n.º 241/2001, de 30 de agosto*).

Portanto, o DL mencionado, no âmbito da “Concepção e desenvolvimento do currículo”, aponta especificações do perfil de desempenho profissional do educador de infância, tais como: disponibilizar e utilizar materiais estimulantes e diversificados, incluindo os selecionados com base no contexto e nas vivências de cada criança; avaliar, sob uma perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, assim como o desenvolvimento e aprendizagens das crianças, tanto ao nível individual como coletivo; promover o envolvimento da criança em atividades e em projetos da sua própria iniciativa, do grupo, do educador ou de iniciativa conjunta; envolver as famílias e a comunidade nos projetos a desenvolver; entre outras.

De facto, “um educador responsivo, que apoia, informa, modela, explica, questiona, canaliza o interesse da criança para objectivos socialmente desejáveis, mas que não domina o pensamento da criança nem interfere na sua liberdade de escolha, promovendo a sua autonomia, criatividade e empreendedorismo” (Portugal, 2009, p. 13-14), são características fundamentais para uma prática pedagógica adequada, que deve ser complementada com um ambiente lúdico e de aprendizagem estimulante.

Neste sentido, o educador de infância é responsável por estimular e envolver as crianças nas atividades pedagógicas, analisando o que realmente as mobiliza e o que realmente é importante para elas, ao compreender quais são as suas motivações e que sentido é que dão às atividades (Portugal, 2009). Além disso, o educador deve desenvolver uma relação afetuosa com cada criança, em que o seu apoio e disponibilidade permitem criar um ambiente de segurança afetiva e de bem-estar.

A criança não deve ser vista apenas pela sua idade, pois o seu desenvolvimento e aprendizagem são influenciados por diversos fatores socioculturais. Com a variedade crescente de fontes de aprendizagem, as crianças chegam ao jardim de infância com diversos saberes e conhecimentos, exigindo que as práticas educativas sejam constantemente refletidas e adaptadas aos diferentes contextos socioculturais (Cardona, 2011). Nesta ordem de ideias, o educador de infância que concebe a criança como sujeito e agente do seu processo educativo, reconhece a sua capacidade para construir o seu processo de aprendizagem, partindo das suas experiências e valorizando os seus saberes e competências únicas, de modo a desenvolver todas as suas potencialidades (Silva et al.,

2016), nunca esquecendo, no entanto, a importância da intencionalidade educativa das atividades. Como resultado, o papel do educador é cada vez menos previsível, tornando-se cada vez mais fundamental que a sua ação seja mais direcionada e cuidadosamente planejada *a priori* (Cardona, 2011).

Salienta-se, assim, que na educação de infância não há lições formais, mas sim a promoção e ampliação de experiências de aprendizagem da criança e o desenvolvimento das suas aptidões, pois são supervisionadas nestes contextos por profissionais especializados em que a sua ação educativa se desenvolve num ambiente de incentivo educacional, em interação com outras crianças e adultos (Sarmiento et al., 2017).

2.2. O Perfil do Professor do 1.º Ciclo

O professor do 1.º CEB, segundo o *DL n.º 241/2001, de 30 de agosto*, deve desenvolver o respetivo currículo, tendo em conta o contexto de uma escola inclusiva. Para tal, mobiliza e integra os conhecimentos científicos das áreas que fundamentam o currículo e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos. Neste sentido, este docente tem a responsabilidade de promover a aprendizagem de competências socialmente relevantes, dentro de um contexto de cidadania ativa e responsável, de acordo com as diretrizes de política educativa presentes nas várias dimensões do currículo (*DL n.º 241/2001, de 30 de agosto*).

Nesta perspetiva, a autonomia na gestão curricular, conferida pelo *DL n.º 55/2018, de 6 de julho*, permite que o professor seja cogestor do currículo, assumindo decisões curriculares, investindo noutros modos de organizar os espaços e os tempos de trabalho de aprendizagem, assim como propondo outro tipo de atividades e estratégias que estimulem as capacidades, a autonomia e a participação dos seus alunos. Deste modo, o professor, enquanto cogestor do currículo, desempenha um papel crucial no enriquecimento de um ensino e aprendizagem de qualidade e de sucesso para todos, sendo importante adotar uma atitude reflexiva e consciente sobre as suas opções pedagógicas (Cohen & Fradique, 2018).

Destarte, a autonomia pedagógica concedida ao professor permite-lhe estabelecer objetivos, selecionar e integrar conteúdos, identificar estratégias de ensino, desenvolver atividades de aprendizagem, selecionar materiais didáticos, orientar e acompanhar os alunos, bem como definir critérios de avaliação (Formosinho & Machado, 2009, citados por Cohen & Fradique, 2018). Além disso, estes autores referem que a autonomia escolar

confere ao professor a responsabilidade de analisar as necessidades, por meio de uma recolha e análise sistemática de dados referentes aos alunos, às suas famílias, à escola e ao meio envolvente. É com base nesta análise, que se torna impensável continuar a conceber o currículo segundo lógicas distributivas uniformes, ainda que seja relevante não esquecer a importância de assegurar, para todos, durante os 12 anos de escolaridade obrigatória, uma trajetória comum, pautada pelas competências que são fundamentais na formação de cidadãos de sucesso (Roldão, 2017).

Em relação à análise da situação dos alunos, esta poderá gerar obstáculos ao progresso da aprendizagem do aluno quando as informações recolhidas se transformam em meras afirmações opinativas de juízos de valor de senso comum ou em rótulos. O docente deverá ter em conta que o importante não é catalogar, mas sim analisar as informações para obter conhecimento que permita fundamentar e adequar a sua ação pedagógica (Gaspar & Roldão, 2007). Logo, esta análise confere ao professor a responsabilidade de fazer adaptações na sua prática pedagógica, adequando os materiais, os procedimentos e os instrumentos às especificidades de aprendizagem de cada aluno, bem como tendo em conta a situação familiar, social e cultural de cada um.

De acordo com Trindade e Cosme (2010), o papel dos professores configura-se como o de um interlocutor qualificado, ou seja, como alguém que tem condições pessoais e culturais necessárias para auxiliar de forma ativa e intencional o processo de formação pessoal e social dos seus alunos, não fazendo por eles o que só a eles compete fazer, mas também não os deixando entregues a si próprios, sem rumo e sem suporte pedagógico. Assim, o professor, enquanto interlocutor superiormente qualificado, é considerado como alguém que estimula, negocia e cria as condições necessárias para que os seus alunos desenvolvam a autonomia intelectual e sociomoral que lhes permite serem capazes de utilizar e de recriar os instrumentos, as informações e os procedimentos fundamentais para refletir sobre o mundo ao seu redor e agir de forma consciente e eticamente alinhada com os valores de uma sociedade democrática (Trindade & Cosme, 2010).

Posto isto, o *DL n.º 241/2001, de 30 de agosto*, aponta especificações do perfil do professor do 1.º CEB que se alinham com as conceções apresentadas anteriormente, tais como: desenvolve as aprendizagens, integrando conhecimentos científicos referentes às áreas e conteúdos curriculares e às condicionantes individuais e contextuais que influenciam a aprendizagem; organiza, desenvolve e avalia o processo de ensino com base na análise de cada situação específica, tendo em conta a diversidade de saberes, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens;

utiliza os conhecimentos prévios dos alunos, assim como os obstáculos e os erros, para criar situações de aprendizagem escolar; estimula a autonomia dos alunos, tendo em vista a realização independente de aprendizagens futuras, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar; avalia, com instrumentos apropriados, as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino, de forma a assegurar a sua monitorização, e desenvolve nos alunos práticas de autorregulação da aprendizagem; entre outras.

Capítulo 3 – Estratégias de Ação na Prática Pedagógica

Reconhece-se que, durante a prática pedagógica, o docente desenvolve um conjunto de ações intencionais com o objetivo de assegurar a aprendizagem das(os) crianças/alunos, dispondo de uma enorme diversidade de metodologias e estratégias pedagógicas que permitem que as/os crianças/alunos alcancem os objetivos de aprendizagem previamente definidos (Silva & Lopes, 2015a). Salienta-se, no entanto, que não existe uma estratégia ou método únicos, infalíveis e aplicáveis a qualquer situação ou problema enfrentado pelas instituições de educação/ensino, grupos e turmas, pelo que o docente tem a possibilidade de adotar múltiplas estratégias (Silva & Lopes, 2015a; Cosme et al., 2021), selecionando-as tendo em consideração “os objetivos a serem alcançados, o contexto em que a escola está inserida, as características dos alunos e o reconhecimento de que a heterogeneidade é um fator promotor de aprendizagens culturalmente significativas” (Cosme et al., 2020, p. 63). Assim, com a presença de uma ampla diversidade de opções metodológicas, cabe a cada docente decidir qual é a estratégia que “melhor responde aos desafios da situação em que se encontram os seus alunos, a partir da sua análise do currículo e dos objetivos de aprendizagem por ele assumidos no processo reflexivo de planificar” (Cosme et al. 2020, p. 64).

Neste sentido, importa realizar, de seguida, uma fundamentação teórica sobre algumas estratégias selecionadas e aplicadas de formas distintas durante as PP I, PP II e PP III, tendo em conta as especificidades de cada situação e contexto da minha ação pedagógica no âmbito dos estágios.

3.1. A Aprendizagem Ativa e Significativa

Considera-se que o conhecimento surge de uma experiência individual e pessoal durante a realização de uma atividade, decorrendo da atribuição de um significado a um conjunto de informações (Cosme et al., 2021). Contudo, segundo as referidas autoras, esta atribuição não acontece de forma espontânea, pelo que se torna fundamental destacar a importância de desafiar, encorajar e orientar as crianças e/ou os alunos para que assumam um papel ativo no processo de construção do seu conhecimento, o que implica promover estratégias que fomentem a corresponsabilização na aprendizagem e a coautoria na construção do saber.

Assim, o processo de aprendizagem requer que as crianças e/ou os alunos assumam um papel ativo, exigindo a procura, o debate, a curiosidade, o questionamento, uma atitude inquieta e uma ação transformadora em relação à sua realidade, enquanto refletem sobre as informações recebidas (Freire, 2015; Trindade & Cosme, 2010, citados por Cosme et al., 2021).

Por seu turno, Alarcão (2010) afirma que as/os crianças/alunos estão em constante interação com as oportunidades que o mundo oferece e, por isso, devem se posicionar como observadores do mundo e de si mesmos, questionando-se e procurando atribuir sentido aos objetos, aos acontecimentos e às interações. Estes devem, assim, ir à procura do saber, seja através dos livros, das discussões, das conversas, do pensamento e/ou do docente, confiando neste profissional a quem é entregue a missão de orientar este percurso de desenvolvimento e aprendizagem. Ou seja, é fundamental que a/o criança/aluno descubra o prazer de ser uma mente ativa, ao invés de se tornar apenas um recetor passivo de informações (Alarcão, 2010), trata-se, pois, de aprender a aprender e ter gosto nisso.

Portanto, para tornar a/o criança/aluno protagonista do processo de aprendizagem, os docentes podem desenvolver metodologias de ensino e aprendizagem que priorizam a aprendizagem ativa, pois neste tipo de abordagem a/o criança/aluno é a/o principal responsável por este processo, tornando-se um agente ativo que procura informação para solucionar um determinado problema, enquanto o docente assume um papel de orientador e mediador de conhecimento (Cohen & Fradique, 2018). Deste modo, ao proporcionar oportunidades e condições para que as/os crianças/alunos trabalhem de forma autónoma e cooperativa, o docente estará a promover uma aprendizagem que acontece de forma consciente e eficaz, levando a resultados mais duradouros, que se estenderão para além dos momentos formais de avaliação, como é o caso dos testes escritos no 1.º CEB (Cohen & Fradique, 2018).

Neste sentido, o papel do docente também é crucial, devendo-se alterar o paradigma de ensino e aprendizagem como transmissor de informações para um em que se assume como facilitador que guia o processo de aprendizagem, ajudando as crianças e/ou os alunos a se tornarem autónomos e reflexivos, bem como criando condições educativas propícias à construção de aprendizagens significativas.

A aprendizagem significativa é um processo no qual os novos conceitos relacionam-se com as ideias pré-concebidas/pré-adquiridas de quem aprende. Ou seja, as ideias já estabelecidas e integradas nas estruturas cognitivas de quem aprende, permitem atribuir significado ao novo conhecimento. Além disso, segundo Valadares e Moreira

(2009), durante o processo de assimilação significativa, em que os novos conhecimentos vão adquirindo significado para o aprendiz, ocorre também uma transformação nas ideias pré-concebidas, pois ambos se influenciam, modificando-se mutuamente. Desta forma acontece, simultaneamente, um processo construtivo e reconstrutivo, no qual os conhecimentos do aprendiz se enriquecem de forma progressiva (Valadares & Moreira, 2009).

Lopes e Silva (2010), sobre esta matéria, afirmam que a memória é a capacidade que os seres humanos possuem de armazenar e de reter os conhecimentos adquiridos e, apesar de existirem diferentes tipos de memória, destacam a memória significativa. Esta está intimamente ligada à aprendizagem significativa, durante a qual tenta-se compreender o que é estudado ou aprendido, ao relacionar os novos conhecimentos com os prévios, organizando-os e recordando-os de forma sistemática para que possam ser aplicados posteriormente em novas situações de aprendizagem (transferência da aprendizagem). Em suma, estabelecer relações entre o que já se sabe e o que estamos ou vamos aprender, permite integrar as novas informações às estruturas cognitivas já existentes, sendo que este processo é essencial para que os novos conhecimentos sejam armazenados e que ocorra a sua consolidação.

De facto, aprender é apropriar-se dos sentidos do que se aprende, dando um significado a cada nova informação e envolvendo-as num processo participativo que se constrói a partir dos conhecimentos prévios (Roldão, 2017).

3.2. A Aprendizagem Cooperativa

A aprendizagem cooperativa consiste na metodologia através da qual as/os crianças/alunos se ajudam mutuamente no processo de aprendizagem, agindo como parceiros entre si e com o docente, na perspectiva de obter conhecimento acerca de um determinado assunto (Lopes & Silva, 2009). Contudo, a cooperação é mais do que estar fisicamente perto dos colegas, a ajudarem-se ou a partilharem materiais, embora estes aspetos também sejam importantes (Lopes & Silva, 2022).

Assim, na aprendizagem cooperativa é fundamental integrar estratégias nas atividades que tornam a cooperação possível, tais como (Figura 5):

- A interdependência positiva;
- A interação estimuladora, preferencialmente face a face;

- A responsabilidade individual e de grupo;
- As competências interpessoais e de pequeno grupo;
- A avaliação grupal ou reflexão sobre o trabalho realizado pelo grupo.

Figura 5:

Caraterísticas dos grupos cooperativos



Nota. Adaptado de Lopes e Silva (2022, p. 20).

Em relação à interdependência positiva, são criadas situações em que as/os crianças/alunos trabalham em conjunto, em pequenos grupos, com o objetivo de maximizar a aprendizagem de todos os membros, sendo importante que estes acreditem que cada um é bem-sucedido se todos o forem também (Lopes & Silva, 2022). De acordo com estes autores, existem vários tipos de interdependência:

- interdependência de objetivos (quando o trabalho de todos os membros do grupo é essencial para que se atinjam os objetivos de aprendizagem comuns);
- interdependência positiva de tarefas (distribuição do trabalho para que todos os membros do grupo tenham alguma responsabilidade na sua realização, de acordo com as suas competências);
- interdependência positiva de recursos (partilha do material ou equipamento entre os membros do grupo, de modo a conseguirem realizar as tarefas);

- interdependência positiva de identidade (quando trabalham juntos durante algum tempo no mesmo grupo, conhecendo-se melhor e estreitando relações pessoais);
- interdependência de papéis (atribuição de papéis a cada membro do grupo, com o intuito dos objetivos só serem atingidos se cada um cumprir as tarefas relacionadas ao papel que receberam);
- interdependência de recompensa ou celebrações (reconhecimento e celebração do esforço das(os) crianças/alunos para aprender e para ajudar na aprendizagem dos colegas de grupo, atribuindo as recompensas ao grupo como um todo, e não individualmente).

Enquanto a interdependência positiva estabelece as condições para que os alunos trabalhem em equipa, é a interação estimuladora, preferencialmente face a face, que efetiva as oportunidades de as/os crianças/alunos trabalharem em conjunto, proporcionarem o sucesso uns dos outros e consolidarem as relações pessoais, fundamentais para o desenvolvimento dos valores pluralistas (Lopes & Silva, 2022).

No que diz respeito à responsabilidade individual e de grupo, nenhum integrante do grupo deve aproveitar-se do trabalho dos outros. O grupo deve, assim, assumir a responsabilidade por atingir os seus objetivos, cabendo a cada elemento cumprir com a sua parte para o sucesso coletivo (Lopes & Silva, 2022). Para estes autores, o grupo também deve ser capaz de avaliar o progresso alcançado em relação aos objetivos e aos esforços individuais de cada integrante do grupo.

Relativamente às competências interpessoais e de pequeno grupo, para que haja uma verdadeira cooperação, é fundamental que os alunos aprendam competências interpessoais e grupais que são essenciais para o trabalho em grupo, como por exemplo: saber esperar pela sua vez; elogiar os outros; partilhar os materiais; pedir ajuda; encorajar os outros; comunicar de forma clara; aceitar as diferenças; escutar ativamente; resolver conflitos; partilhar ideias; celebrar o sucesso, entres outras (Lopes & Silva, 2022).

No que concerne à avaliação grupal, ou reflexão sobre o trabalho realizado pelo grupo, os membros do grupo devem analisar cuidadosamente a forma como estão a trabalhar em conjunto e como podem aumentar a eficácia do grupo, ao tomar decisões sobre quais os comportamentos que devem ser mantidos ou modificados em situações futuras (Lopes & Silva, 2022). Esta avaliação permite que cada grupo de aprendizagem se concentre em preservar o grupo; facilita a aprendizagem das competências sociais; assegura que os elementos recebam feedback pela sua participação; bem como lembra

às/aos crianças/alunos que têm de praticar, de forma consistente, as competências de cooperação (Lopes & Silva, 2022).

A valorização da diversidade na formação dos grupos de aprendizagem cooperativa promove um clima de respeito pelas diferenças e permite assegurar todas as condições para o desenvolvimento da autoestima e da motivação, aos quais são imprescindíveis para aprender (Lopes & Silva, 2010). Portanto, o docente deve dar primazia à formação de grupos cooperativos heterógenos, compostos por crianças/alunos com “diferentes capacidades, rendimento escolar, competências cooperativas, origem étnica, género, interesse pela matéria e integração no grupo-turma” (Idem, p. 29), pois permite que todos tenham a oportunidade de contactar com diferentes perspetivas e estratégias de resolução de problemas (Lopes & Silva, 2022). Para além disso, para que a cooperação seja eficaz, é fundamental que os grupos sejam pequenos, constituídos por 2 a 4 elementos.

3.3. A Avaliação para a Aprendizagem

Não existe educação sem avaliação, pois a sua principal função é, antes de tudo, apoiar o desenvolvimento da educação, do currículo e das aprendizagens (Cardona, 2021). Além disso, o desenvolvimento curricular abrange a avaliação das aprendizagens “como uma atividade essencialmente centrada no (e vocacionada para o) desenvolvimento do currículo e das aprendizagens” (Cardona, 2021, p. 15).

No contexto da EPE:

A avaliação atém-se à missão primordial de ajudar a desenvolver o currículo de forma flexível e adequada e de ajudar o educando ou a educanda a aprender e a desenvolver-se. A avaliação não serve, portanto, para triar (ou escolher/excluir) as crianças em função do seu grau de adequação ao currículo, mas, inversamente, para adequar o desenvolvimento do currículo às necessidades da criança, de modo a que esta possa evoluir e aprender (aquilo que o currículo propõe). (Cardona, 2021, p. 15)

Neste sentido, é importante que o educador, por meio da observação, dos registos escritos e audiovisuais, das produções elaboradas pela criança, entre outras técnicas e instrumentos de registo e documentação, recolha informações essenciais para, de forma contínua e sistemática, avaliar, questionar e refletir sobre as práticas educativas (como a

organização do ambiente educativo, a gestão das rotinas, a qualidade das relações estabelecidas), sendo ainda fundamentais para conhecer cada criança e a evolução dos progressos do seu desenvolvimento e aprendizagem nas diversas áreas, com o propósito de fundamentar e adequar a sua ação pedagógica em prol do sucesso de todas e de cada uma criança (Silva et al., 2016).

Consta-se, pois, que a avaliação na EPE é redirecionada para a prática educativa, sendo uma “avaliação *para* a aprendizagem e não *da* aprendizagem” (Silva et al., 2016, p. 16). Isto quer dizer que é uma avaliação que assume um caráter formativo, com interesse contínuo de melhorar a qualidade da resposta educativa, centrando-se na documentação do processo e na descrição do processo de aprendizagem da criança, de modo a valorizar as suas formas de aprender e, sobretudo, os seus progressos. Não é, portanto, uma avaliação classificativa da aprendizagem da criança, nem promotora de juízos de valor sobre a sua maneira de ser.

Verifica-se, assim, que na EPE “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).

Em contrapartida, noutros contextos educativos e formativos, a avaliação compreende também a modalidade sumativa, onde avalia-se “para certificar aprendizagens e conferir diplomas, ou para classificar, seriar/excluir candidatos de percursos curriculares subsequentes” (Cardona et al., 2021, p. 18).

Nesta perspetiva, de acordo com o *DL n.º 55/2018, de 6 de julho*, assume-se que a avaliação no 1.º CEB se cumpre a partir de duas modalidades distintas que se complementam: a formativa e a sumativa.

Relativamente à avaliação sumativa, no âmbito da avaliação interna, da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão pedagógica da escola, ela “traduz-se na formulação de um juízo global sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação” (*DL n.º 55/2018, de 6 de julho*, artigo n.º 24). Ou seja, é uma avaliação que não acompanha os processos de ensino e de aprendizagem, realizando-se de forma pontual, muitas vezes em tempos e espaços estranhos a esses processos, geralmente no final de um ano letivo, ciclo ou unidade didática (Cosme et al., 2020). Já a avaliação formativa é considerada como a principal modalidade de avaliação, que permite obter informação privilegiada e sistemática nos diversos domínios curriculares, cuja informação recolhida:

fundamenta a definição de estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional, permitindo aos professores, aos alunos, aos pais e encarregados de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias. (DL n.º 55/2018, de 6 de julho, artigo n.º 24, p. 2937)

De acordo com Cosme et al. (2020) e Lopes e Silva (2020), o que distingue estas duas modalidades de avaliação, não são as tarefas ou os instrumentos usados para avaliar, mas sim a forma como as informações ou os resultados obtidos são utilizados. Isto é, trata-se de uma avaliação sumativa quando os resultados são utilizados para classificar ou certificar os alunos. Por outro lado, trata-se de uma avaliação formativa quando os resultados são utilizados para dar *feedback*, tanto ao professor quanto ao aluno, acerca do progresso e desempenho do próprio aluno, fornecendo-lhes orientações que lhes permitam regular ou autorregular, de forma imediata, o processo de ensino e aprendizagem.

Considera-se, segundo os normativos atuais, que a avaliação no 1.º CEB, essencialmente, com função formativa, é parte integrante do ensino e aprendizagem, tendo por objetivo central a sua melhoria. Nesta linha de pensamento, Cosme et al. (2020) salientam que cabe à avaliação “a função de proporcionar informação sobre os processos de ensino e de aprendizagem, permitindo a melhoraria do trabalho pedagógico e aprendizagens culturalmente significativas” (p. 17). Esta perspetiva remete-nos, assim, para a importância da utilização sistemática de práticas de avaliação formativa pelo professor do 1.º CEB, pois, como já foi referido, estando associada à ideia de avaliação *para* a aprendizagem, possibilita, através de diferentes recursos, a recolha de evidências que permitem verificar como é que o aluno se situa relativamente às aprendizagens esperadas e ainda como evolui, com o principal objetivo de melhorar e regular o seu processo de ensino e aprendizagem (Silva & Lopes, 2015a; Lopes & Silva, 2020; Cosme et al., 2020).

Salienta-se, assim, que foram integradas práticas de avaliação formativa nas PP I, PP II e PP III, tendo sido valorizado o que as crianças ou os alunos realizavam em contexto de sala de atividades/aula, nomeadamente os seus progressos e necessidades/dificuldades, com o objetivo de ajustar a prática pedagógica, promovendo uma aprendizagem significativa e relevante para todos e cada um.

3.4. A Metodologia de Investigação-Ação

A definição de I-A é ambígua, uma vez que a mesma é aplicada em diversos contextos de investigação, sendo, portanto, difícil alcançar um conceito unívoco (Coutinho, 2011). Contudo, uma das várias conceptualizações apresentadas por este autor indica que a I-A pode ser explicada como um conjunto de metodologias de investigação que integram ao mesmo tempo a ação (ou mudança) e a investigação (ou compreensão), a partir da utilização de um processo cíclico ou em espiral, intercalando entre ação e reflexão crítica, sendo que os métodos, os dados e a interpretação feita à luz da experiência (conhecimento), são aprimorados de modo contínuo (Dick, 1999, citado por Coutinho, 2011).

Em relação ao ensino-aprendizagem, a I-A, além de ser uma metodologia para estudar o ensino e a aprendizagem, é também uma forma de ensino. Ou seja, o docente que assume o papel de docente-investigador, durante a sua I-A faz uma exploração reflexiva da sua prática, o que o permite proceder à resolução de problemas, bem como o ajudará na planificação e na introdução de alterações durante essa e as próximas práticas (Coutinho, 2011). Segundo Coutinho (2011), os passos metodológicos da I-A são: 1- Exploração e análise de experiência; 2- Enunciado do problema investigação; 3- Planificação do projeto; 4- Realização do projeto; 5- Apresentação e análise de resultados; 6- Interpretação e tomada de decisão.

Assim, durante a construção de um projeto de I-A, temos de ter em conta alguns descritores, como por exemplo a questão da investigação, a estratégia e a atividade. Para Máximo-Esteves (2008), o docente-investigador deve refletir sobre a sua experiência e a experiência dos outros, observar os alunos/crianças, avaliar as suas práticas e decidir sobre as que deve conservar ou mudar. Ou seja, o docente-investigador, em um primeiro momento da sua I-A, deverá fazer uma observação-participante, pois esta contribuirá para a recolha de informações imprescindíveis para a descrição do contexto observado. Nessa descrição, não será descrito apenas o contexto em estudo, como também será feito um enquadramento dos problemas encontrados nesse mesmo contexto. Já numa fase posterior, o investigador deverá selecionar um dos problemas e justificar a sua escolha ao ponderar como o estudo poderá contribuir para a resolução desse mesmo problema. Por fim, com a seleção do problema, deverá ser formulada a questão de I-A. Máximo-Esteves (2008) refere que “a formulação adequada de questões de investigação deixa antever não

só o conteúdo que se vai investigar, mas também o "estilo" de investigação em causa" (p. 80).

De acordo com Coutinho (2011), a I-A é interventiva na medida em que o investigador não se limita só a descrever um problema social, mas a intervir. Isto é, a ação tem de estar ligada à mudança, sendo esta sempre intencional. Deste modo, o docente-investigador deverá definir estratégias no seu projeto de I-A, com o intuito de ter instrumentos base, objetivos e intenções, que serão eixos de orientação durante o planeamento e desenvolvimento da sua ação pedagógica. Estas estratégias serão, portanto, o meio para alcançar a resolução do problema definido. Apresentadas as estratégias a serem implementadas durante a ação, o docente-investigador deverá ainda elaborar um plano, no qual selecionará atividades que visem colmatar os problemas encontrados ao desenvolver diversas aprendizagens através das estratégias definidas.

3.4.1. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Máximo-Esteves (2008) menciona que a escolha das técnicas e dos instrumentos depende da questão da I-A. Portanto, de acordo com o que se pretende durante a prática pedagógica, é importante ressaltar as seguintes técnicas de recolha de dados:

- a observação participante, que permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto. Isto é, “a observação ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87);
- a análise documental, que permite verificar os diversos registos (fotografias, vídeos, diários de bordo, artefactos das crianças/alunos) e realizar leituras em torno da questão em estudo durante o período de realização da I-A;
- a entrevista informal, que permite durante o dia a dia conversar com os diferentes intervenientes (educadora/professora cooperante, crianças/alunos, técnicas de apoio à infância, entre outros) e recolher informações de forma intencional, de modo a complementar os dados de observação (Máximo-Esteves, 2008).

Em relação aos instrumentos, geralmente são utilizados registos fotográficos e audiovisuais, diários de bordo, bem como artefactos das crianças/alunos. Assim sendo, os vídeos e as imagens registadas são documentos que contêm “informação visual

disponível para mais tarde, (...), serem analisadas e reanalisadas, sempre que tal seja necessário e sem grande perda de tempo” (Máximo-Esteves, 2008, p. 91). Já a utilização do diário de bordo é fundamental, pois permite registar as notas de campo, as observações estruturadas e os incidentes críticos, oriundos da observação do contexto em estudo, assim como é útil para fazer anotações e comentários sobre os aspetos mais relevantes das leituras realizadas em torno da questão de investigação (Máximo-Esteves, 2008). Por fim, os artefactos produzidos pelas crianças/alunos são evidências das suas aprendizagens, pois refletem a forma como processam a informação e resolvem os problemas.

3.4.2. Métodos de Análise e Tratamento de Dados

A análise abrange todo o trabalho subjacente aos dados recolhidos, como a organização, o resumo, a exploração de padrões, a identificação de aspetos importantes e do que deve ser aprendido, assim como as decisões sobre o que vai ser transmitido aos outros (Bogdan & Biklen, 2003). Neste sentido, após a recolha de dados, será necessário proceder à sua análise de forma a dar resposta à questão de I-A, pelo que se poderá recorrer à triangulação.

Segundo Máximo-Esteves (2008), “a triangulação é um processo que confere qualidade à investigação” (p. 103), dado que esta proporciona a oportunidade de avaliar a coerência das interpretações resultantes de diferentes fontes de dados, assim como de formular reflexões sobre o estudo. É de salientar, ainda, que com as primeiras interpretações, ou as primeiras análises, será possível apurar se os dados recolhidos são suficientes ou se adequam à questão formulada, assim como permitirá verificar se as técnicas e os instrumentos selecionados são os mais apropriados ou se são utilizados de forma correta (Máximo-Esteves, 2008).

PARTE II – AÇÃO PEDAGÓGICA

Capítulo 4 –Prática Pedagógica I – Contexto de Educação Pré-Escolar

A PP I ocorreu no ano letivo de 2021/2022, entre o mês de outubro e o mês de janeiro. Saliento que, nas semanas anteriores ao estágio, foi definido um calendário em que constava os dias de observação participante e os de prática pedagógica, bem como o total de horas a ser cumprido (120h). Assim, a primeira semana do estágio destinou-se à observação participante a qual permitiu a recolha de informações que nos seriam imprescindíveis durante a nossa ação pedagógica, como por exemplo a caracterização do grupo, da sala e do estabelecimento educativo, as relações entre os diferentes intervenientes, a organização do tempo e do espaço, entre outras. Já a partir da segunda semana de estágio, iniciamos a prática pedagógica na valência Jardim de Infância/Pré-escolar, desenvolvendo planificações semanais e realizando atividades pedagógicas com as crianças, sob a supervisão do educador cooperante e auxílio das técnicas de apoio à infância, bem como do orientador de estágio.

4.1. Caracterização do Meio Envoltente

A componente de Estágio da UC de PP I realizou-se num estabelecimento educativo enquadrado no sítio da Nazaré, localizado na freguesia de São Martinho. Esta freguesia é composta por uma população de cerca de 27 mil habitantes (dados dos Censos de 2021) e encontra-se dotada de várias instituições que satisfazem as necessidades dos seus habitantes, sendo as mais próximas ao estabelecimento educativo as seguintes:

- os correios, CTT;
- a Igreja da Nazaré;
- o Pavilhão do CAB;
- o Centro de Saúde Dr. Rui Adriano de Freitas;
- a Farmácia da Nazaré;
- o Regimento de Guarnição n.º 3;
- o Hotel Madeira Panorâmico;
- o Complexo Desportivo do Clube Naval do Funchal;
- vários parques;
- mini e supermercados, bares, restaurantes, pastelarias e padarias.

4.2. Caraterização do Estabelecimento de Educação e Ensino

A designação da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar (EB1/PE) e Creche onde foi realizada a PP I, inclui o nome da zona geográfica onde se insere, fazendo parte da rede escolar da freguesia de São Martinho, no concelho do Funchal. Esta escola constituiu-se em 1 de setembro de 1997, funcionando em regime de escola a tempo inteiro a partir do ano letivo de 1997/1998, sendo que a 1 de setembro de 2016, fundiu-se com outros dois infantários da zona. Este estabelecimento de ensino/educativo é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, com valência de creche, pré-escolar e 1.º CEB. É constituído por três edifícios, sendo doravante designados por Edifício Principal com valência Pré-escolar e 1.º Ciclo; Edifício Carrocel com valência de creche e pré-escolar; e, por fim, o Edifício Girassol (local onde decorreu o meu estágio) com valência de creche e pré-escolar.

No edifício onde decorreu a PP I, encontramos, além de várias salas de atividades, um salão polivalente onde se fazem atividades conjuntas, como por exemplo dramatizações, sombras chinesas, danças, etc. Comtempla, ainda, um refeitório (Figura 6), no qual são servidas as refeições, e um amplo espaço exterior onde as crianças podem brincar ao ar livre, usufruindo de um ambiente agradável, enriquecido com áreas de relva (Figura 7) e grandes árvores que permitem uma zona de sombra, bem como áreas pavimentadas e revestidas com *tartan* onde se encontram escorregas, casinhas e um labirinto lúdico. No entanto, face ao plano de contingência da COVID-19, em vigor no ano letivo de 2021-2022 (ano em que realizei a PP I), o espaço exterior encontra-se dividido em cinco áreas, ficando cada sala com uma zona de recreio (que é rotativa durante os dias da semana).

Figura 6*Refeitório do Edifício Girassol***Figura 7***Área verde do espaço exterior*

4.2.1. O Projeto Educativo de Escola

O Projeto Educativo de Escola (PEE) da instituição mencionada anteriormente tem como tema orientador “Escola em valores: crescer com resiliência, liberdade e equidade.”, durante o período de 4 anos letivos (2020-2024).

Este PEE contempla a missão de favorecer a formação e o desenvolvimento global da criança/aluno “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, artigo n.º 2*). Assim, este projeto tem como visão o estabelecimento de educação/ensino ser uma referência na comunidade pela qualidade nas práticas pedagógicas e na formação de cidadãos com espírito democrático, inclusivo, crítico e criativo. Esta escola valoriza,

portanto, uma formação integral das crianças/alunos, ao promover valores humanos, éticos e democráticos que respeitem a individualidade de todos (como a responsabilidade, a tolerância, o respeito, a solidariedade, cooperação, a equidade e a amizade).

Importa salientar, ainda, que ao longo dos vários anos letivos foram delineados temas subjacentes ao tema primordial do PEE, no qual para o ano letivo de 2021/2022, o objetivo orientador foi a Educação para a Cidadania. Neste sentido, procurei que o projeto de I-A realizado na PP I fosse ao encontro deste PEE, não esquecendo, no entanto, as necessidades, interesses e capacidades do grupo de crianças.

4.3. Contextualização do Ambiente Educativo da Sala dos Ursinhos

A organização do ambiente educativo da sala é constituída por dimensões interligadas, como a organização do espaço, do tempo e do grupo. Esta organização serve como suporte do desenvolvimento curricular, “pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender” (Silva et al., 2016, p. 24). Neste sentido, importa contextualizar o ambiente educativo da Sala dos Ursinhos, permitindo refletir sobre as oportunidades de aprendizagem, desenvolvimento e bem-estar que o ambiente educativo oferece.

4.3.1. O Espaço

A Sala dos Ursinhos foi o espaço onde tive a oportunidade de realizar a maioria da ação pedagógica com as crianças. A sala é constituída por grandes janelas que dão muita luminosidade e uma porta de acesso ao exterior onde é possível receber os pais e as crianças. Para além disso, este espaço transmite um ambiente acolhedor e bem organizado, dispondo de várias áreas que permitem promover o jogo e as interações entre crianças e adultos, dando a oportunidade das mesmas se deslocarem facilmente e terem acesso aos objetos e brinquedos, o que facilita a sua autonomia. Com efeito, segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), a criação de diferentes áreas com materiais próprios possibilita uma organização do espaço que proporciona o desenvolvimento de aprendizagens significativas.

Em relação à área do tapete (Figura 8), esta destina-se à reunião entre as crianças e os adultos, sendo o espaço onde acontecem os diálogos, as tomadas de decisões e algumas atividades em grande grupo, como a leitura de histórias e a realização de jogos.

Figura 8

Área do tapete



A sala contempla também a área da biblioteca (Figura 9), onde as crianças podem facilmente retirar um livro e explorá-lo, fomentando o seu gosto pela leitura e a escrita. É de constar que está presente na estante uma série de livros de acordo com os interesses das crianças, sendo acrescentados livros ou alterados sempre que necessário.

Figura 9

Área da biblioteca



Podemos também encontrar uma área de jogos (Figura 10) que possui uma variedade de jogos, desde *Legos*, puzzles, enfiamentos, blocos lógicos e diversos materiais de construções que promovem o desenvolvimento da motricidade fina das crianças.

Figura 10

Área dos jogos



Existe, ainda, a área da casinha ou das bonecas (Figura 11), onde as crianças realizam o jogo simbólico, imitando papéis da sociedade, profissões, rotinas, entre outras brincadeiras de faz-de-conta.

Figura 11

Área da casinha/bonecas



No que concerne à área das atividades lúdicas de mesa (Figura 12), esta é constituída por cadeiras, duas mesas circulares e uma quadrada, que permitem a realização de atividades plásticas, a exploração de plasticina e de outros materiais. Este espaço tem ainda um armário com muitas divisões, onde são guardados diferentes materiais, tais como papeis, lápis, tesouras, colas, pincéis e outros materiais destinados a estas atividades.

Figura 12

Área das atividades de mesa



Para além das áreas mencionadas acima, sempre que é feito o repouso, são colocados colchões individuais na sala de atividades, formando assim a área do descanso (Figura 13).

Figura 13

Área do descanso

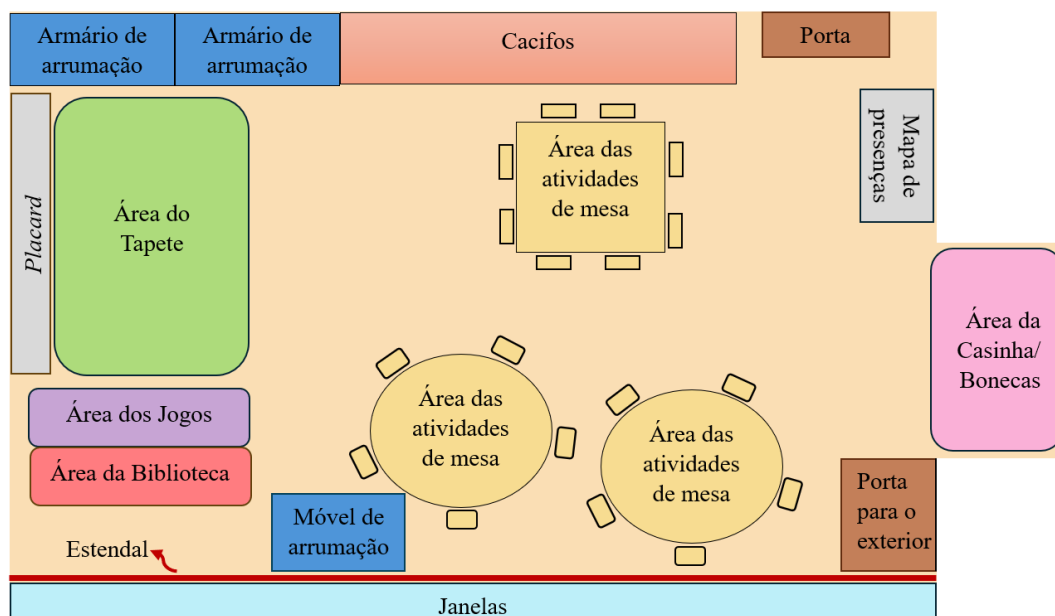


Esta sala contém, ainda, um “estendal” perto da janela, que foi criado a partir de um fio estendido de uma ponta da parede à outra e no qual é comunicado alguns trabalhos elaborados pelas crianças; um quadro, onde a educadora coloca o seu plano de atividades mensal e outras informações; um mapa de presenças, no qual as crianças marcam a sua presença com um X de forma autónoma; e um segundo quadro, onde é afixado as informações aos pais e às técnicas de apoio à infância (lista do grupo de crianças, a disposição dos colchões, a lista de intolerâncias e alergias das crianças, etc.). Além disso, existem vários cacifos individuais identificados com os nomes de cada criança, onde estas guardam os seus materiais (cores, tesoura, plasticina, avental, boné) e outros objetos pessoais. Fora da sala, no corredor, há ainda cabides para cada criança, a fim destas pendurarem os seus casacos e as mochilas que possam trazer de casa. No geral, a sala dispõe de materiais pedagógicos diversificados que podemos considerar que facilitam a realização de experiências significativas de aprendizagem.

Apresento, de seguida, a planta da Sala dos Ursinhos (Figura 14), na qual podemos observar a representação do espaço, incluindo a localização das diferentes áreas, de forma a facilitar a compreensão da sua organização e funcionalidade.

Figura 14

Planta da Sala dos Ursinhos



4.3.2. O Tempo Pedagógico

A organização do tempo pedagógico proporciona um ritmo específico para o dia e a semana, estabelecendo uma rotina diária que valoriza as preferências e as motivações das crianças, priorizando o seu bem-estar e aprendizagens (Oliveira-Formosinho et al., 2011; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

O tempo pedagógico não é organizado de uma forma rígida, mas existe uma rotina que é educativa e que é planeada pelo educador. Esta é delineada, atendendo à faixa etária do grupo e ao ritmo individual de cada criança, visando a funcionalidade e a harmonização do dia-a-dia das crianças, sendo que também foi organizada de forma a facilitar a criação de hábitos e a aquisição dos conceitos relativos ao mesmo. Embora os momentos se repitam com certa periodicidade, o tempo correspondente às diferentes atividades é distribuído de forma flexível e é estruturado de forma a fazer sentido para as crianças, respeitando o seu ritmo e necessidades.

O tempo é de cada criança, do grupo e do educador e, por esse motivo, é importante que a sua organização seja decidida pelo educador e pelas crianças (Silva et al., 2016). Neste sentido, a organização do tempo da sala onde realizei a PP I é flexível e contempla de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividades, em diferentes situações (individual, a pares, em pequeno ou grande grupo), permitindo, assim, às crianças oportunidades de aprendizagem diversificadas (Quadro 1). Importa salientar que a PP I decorria no período da manhã, das 8h00min às 13h00min.

Quadro 1

Organização do tempo pedagógico

Rotina Diária	
Horas	Ação Pedagógica
08h00 às 09h10	Acolhimento e atividades livres ou orientadas na sala (individuais e em pequeno grupo)
9h10 às 09h40	Reunião de grande grupo (bons dias) e atividade pedagógica *exceção quarta-feira: TIC 1.º grupo- 9h00 às 9h25 TIC 2.º grupo- 9h25 às 9h50
9h50 às 10h	Higiene e preparação para o lanche
10h00	Lanche da manhã
10h15	Brincadeiras livres no exterior
11h00 às 12h00	Reunião do grande grupo e atividade pedagógica *exceção quarta-feira: Inglês das 11h15 às 12h15

12h00 às 12h15	Higiene e preparação para o almoço
12h15	Almoço
12h45 às 13h00	Higiene e preparação para o repouso
13h00	Repouso
15h00 às 15h30	Despertar e preparação para o lanche
15h30 às 16h00	Lanche da tarde
16h15	Brincadeiras livres no exterior
17h00 às 18h30	Reunião do grande grupo e atividade pedagógica
18h30	Fecho da sala /Encerramento do estabelecimento

4.3.3. O Grupo de Crianças

O grupo de crianças é constituído por vinte e duas crianças (Figura 15), catorze do género masculino e oito do género feminino, com idades, neste momento, de 5 anos começando no mês de janeiro algumas crianças a perfazer os 6 anos. Embora dezoito crianças já pertencessem a este grupo desde o ano anterior, este ano quatro crianças complementaram o grupo, sendo que uma não transitou no ano anterior para o 1.º CEB e três vieram de outras escolas. É de referir, ainda, que duas crianças usufruem de medidas seletivas de apoio à educação inclusiva.

No geral, o grupo é constituído por crianças dinâmicas, observadoras e curiosas. É também um grupo heterogéneo em termos de faixa etária, de necessidades e interesses, o que é comum em todos os contextos, mas que exige uma grande capacidade de escuta e grande disponibilidade por parte dos adultos para atender às necessidades e interesses de todos. São crianças que também gostam de explorar, criar e inventar com diferentes e diversos materiais, onde os objetos/materiais são utilizados como suporte do jogo, do brincar e da atividade lúdica, assim como estão sempre recetivos a realizar novas experiências.

A maior parte das crianças do grupo apresenta um vocabulário rico e diversificado e um discurso verbal bem articulado, com exceção de cinco crianças que apresentam dificuldades de articulação de palavras, no domínio da linguagem e comunicação oral. Este grupo tem, ainda, algumas necessidades na área social, nos valores e atitudes, mais precisamente na partilha, sendo uma dimensão que necessita ainda de particular atenção durante a planificação das atividades.

Figura 15

Grupo de crianças da Sala dos Ursinhos



4.4. Momentos de Aprendizagem

No decorrer da PP I desenvolveu-se atividades pedagógicas, pensadas e delineadas estrategicamente, mediante um roteiro de ação pedagógica, atendendo às linhas curriculares e pedagógicas apresentadas nas OCEPE, no PEE, no Plano Curricular de Grupo (PCG) e no Projeto Anual de Atividades (PAA). Deste modo, os roteiros de ação pedagógica tinham como principal intencionalidade educativa promover aprendizagens e, por isso, serem dinâmicos e flexíveis. Apesar de serem estruturados, estavam sujeitos a alterações, nos momentos de operacionalização, de forma a atender ao ritmo, às necessidades e aos interesses das crianças, bem como a situações imprevistas que podiam ocorrer, tanto ao nível individual como coletivo, assim como em conformidade com as orientações da educadora cooperante.

Apresento, de seguida, alguns momentos de aprendizagem associados às atividades pedagógicas subjacentes à época natalícia, o tema do inverno e aos interesses das crianças.

4.4.1. A Chegada do Natal na Sala dos Ursinhos

Devido à aproximação da época natalícia e, como as crianças já conversavam sobre o “Natal”, como por exemplo as prendas que iriam pedir ao “Pai Natal”, propus ao longo de dois dias, 29 e 30 de novembro de 2021, atividades sobre esta época. Além disso, nas semanas anteriores, observei que algumas crianças já traziam consigo objetos

relacionados com esta época, por exemplo peças de vestuário ou brinquedos, por isso considerei que era um bom momento para promover aprendizagens relacionadas com o ambiente natalício, que começava a ser vivenciado por este grupo de crianças.

Assim, no dia 29 de novembro, o grupo foi reunido na área do tapete e dialogamos sobre este tema. Conversamos acerca de vários costumes característicos do “Natal” (festas, decorações, presentes, etc.), sobre o que costumavam ou mais gostavam de fazer, ver ou comer nesta época, entre outras coisas. Surgiram por parte das crianças alguns interesses, tais como:

“Gosto dos presentes!” (criança A., 5 anos)

“Vou ver as luzes de Natal.” (criança I.V., 5 anos)

“Gosto do Natal! Como muitos bolos.” (criança D., 5 anos)

Diário Reflexivo da PPI, 29 de novembro de 2021

Na minha opinião, as reuniões na área do tapete são fundamentais para promover momentos de comunicação oral entre o grupo de crianças, assim como proporcionar a oportunidade de partilharem os seus interesses e curiosidades, desenvolvendo assim as suas aprendizagens e capacidades de comunicação.

Diário Reflexivo da PPI, 29 de novembro de 2021

Após esse momento de partilha de interesses, foi apresentado o livro “Do que mais gosto no Natal”, de Ellie Hattie, ilustrado por Tim Warnes, permitindo, inicialmente, que as crianças analisassem e interpretassem a capa do livro. Depois, durante a leitura da mesma, compartilhei o que o Ursinho mais gosta na época natalícia, sendo que ao longo da narrativa foi descrito vários aspetos específicos desta época: presentes, postais, decorações, comida e o convívio com os amigos e a família. Assim, através da narrativa e das ilustrações que a complementam e enriquecem, as crianças ficaram imbuídas no espírito natalício, refletindo sobre o verdadeiro significado do Natal, evocando-se sentimentos como o amor, a união e a gratidão. Já depois da leitura da história, foram promovidos momentos de escuta ativa, questionando sobre a mesma e ouvindo, em grupo, interpretações, ideias e opiniões por parte de cada criança.

Como sabemos, o gosto e interesse pelo livro e pela palavra escrita iniciam-se na educação de infância e, por isso, as histórias lidas ou contadas pelo adulto são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscita o desejo de aprender a ler.

Diário Reflexivo da PPI, 29 de novembro de 2021

No seguimento desta atividade, através do que recordamos/conversamos sobre a história, relacionamos a mesma com a carta ao Pai Natal, pois nesta são referidos os postais de Natal, bem como o carteiro (recorri a ilustrações que representavam esses momentos). Assim, as crianças tiveram a oportunidade de observar representações sobre o Natal e pensar sobre este, sendo que perguntei se já tinham “escrito” a sua carta para o Pai Natal, ao que as crianças responderam que não. Aproveitei, para questionar a cada criança qual a prenda que iria pedir ao Pai Natal, procedendo ao registo escrito. De acordo com o meu Diário Reflexivo desse dia, algumas pediram bonecas e bonecos, outras carros. Fizeram, também, pedidos peculiares, como um castelo com cavaleiros ou, ainda, uma caixa registadora. Posteriormente, sugeri que cada criança fizesse a sua carta para o Pai Natal, sendo que também seria elaborada, em conjunto, uma carta em nome da sala para entregarmos nos correios para o mesmo destinatário. As crianças revelaram logo interesse, sendo que, na sequência deste diálogo, algumas mencionaram que a família já tinha começado a decorar as suas casas, pelo que surgiu também a ideia de começarem a enfeitar a sala, pois já havia decorações natalícias nos vários espaços do estabelecimento educativo.

Assim, organizei e geri, com o apoio da equipa da sala, três atividades: a carta para o Pai Natal; decorações de Natal para a sala; brincadeiras livres nas diferentes áreas. Para tal foram formados 3 grupos e negociado entre as crianças e os adultos o que cada grupo deveria fazer primeiro. Ou seja, este processo foi rotativo, permitindo que os adultos interviessem de forma próxima com cada criança, facilitando a atenção e o apoio individualizado, como também a gestão eficaz dos recursos da sala. Deste modo, todas as crianças tiveram oportunidade de elaborar uma carta, pintando a figura do Pai Natal e fazendo um desenho das prendas que gostariam de receber (Figura 16), sendo que, a partir do desenho e do que as crianças diziam, escrevi uma mensagem. Como sabemos, o desenho é também uma forma de escrita, assim os dois meios de expressão e comunicação podem surgir frequentemente juntos, completando-se (Silva et al., 2016).

Figura 16

Exemplo de cartas realizadas pelas crianças para o Pai Natal



De referir ainda que as cartas das crianças foram expostas no “estendal” da sala, de forma que os pais conseguissem observar o que a sua criança tinha pedido ao Pai Natal.

Mediante este processo rotativo, também foi possível que todas as crianças participassem na elaboração das decorações para a sala de atividades, em que pintaram folhas de jornal para formarem uma árvore de Natal a afixar na porta da sala (Figura 17). Esta árvore de Natal, feita a partir de folhas de jornais, foi concluída no dia seguinte (30 de novembro), tendo sido enfeitada pelas crianças com diversos materiais disponibilizados (Figura 18).

Figura 17

Crianças a pintar folhas de jornal para as decorações de Natal



Figura 18

Crianças a enfeitar a árvore de Natal



Em relação à carta que seria entregue nos correios, esta acabou por ser feita mais tarde em grande grupo, na qual transcrevi a mensagem acordada entre todas as crianças, e colocada em um envelope. No dia seguinte (30 de novembro), esta carta foi entregue, através da saída de todo o grupo, nos correios localizados na proximidade do estabelecimento educativo (Figura 19 e 20). De realçar que o registo escrito, com diferentes finalidades (mensagens, notícias, listagens, opiniões, etc.), é uma estratégia essencial para a compreensão do código escrito, permitindo que as crianças compreendam que o que é dito pode ser escrito, que a escrita serve para recordar o que foi dito e vivido, mas que também é um código com regras próprias (Silva et al., 2016).

Figura 19

Saída das crianças para a ida aos correios



Figura 20

Entrega da carta para o Pai Natal na caixa de correio



Acresço que, na semana seguinte, foi dada continuidade às atividades em torno da época natalícia, a partir do que foi desenvolvido anteriormente e, também, segundo os interesses revelados pelas crianças.

4.4.2. A Neve e os Bonecos de Neve

Devido à aproximação do inverno (21 dezembro) e como foi realizada uma atividade pedagógica na semana de 6 a 7 dezembro, na qual foi mostrada a imagem de um brinquedo perdido pelo Pai Natal, um boneco de neve (mais precisamente a personagem “Olaf” do filme “Frozen” da *Disney*, sobre o qual as crianças já haviam conversado em diversos momentos), considerei que seria pertinente desenvolver atividades, na semana de 13 a 15 de dezembro, a partir de um dos fenómenos meteorológicos que ocorre durante o inverno em certas partes do mundo: a queda de neve.

Neste sentido, no dia 13 de dezembro de 2021, após as brincadeiras livres nas diferentes áreas, o grupo reuniu-se na área do tapete para cantar o “Bom dia”. Depois, a partir da atividade pedagógica desenvolvida na semana anterior com um boneco de neve, colocamos as seguintes questões “De que precisamos para fazer um boneco de neve?”; “Qual é a estação do ano que é mais provável cair neve?”. Assim, por meio destas questões orientadoras, abordamos em conjunto algumas características do inverno, como por exemplo sobre como costuma estar o clima (se chove mais ou menos, se faz mais frio

ou mais calor, etc.) e sobre o tipo de roupa que costumamos vestir (casacos mais quentes, gorros, cachecóis). Algumas respostas e observações feitas pelas crianças acerca do inverno, registadas no Diário Reflexivo, foram:

“Chove mais. O céu tem nuvens, não está sol.” (criança I., 5 anos);

“Faz mais frio. A Marta (nome fictício para a técnica de apoio à infância) tem um cachecol” (criança A., 5 anos);

“Eu não tenho frio. Tenho um casaco.” (criança J.L., 5 anos)

Diário Reflexivo da PP I, 13 de dezembro de 2021

A partir este diálogo sobre o inverno, surgiu o conhecimento de que em algumas partes do mundo cai neve, assim como, por vezes, também cai neve nas nossas serras. Nesta sequência, apresentei a obra “O Pequeno Coelho e o Boneco de Neve Mágico”, de Catherine Walters, e ilustrado por Alison Edgson, sendo que, antes da leitura, foi dada a oportunidade às crianças para analisarem e interpretarem a capa do livro. Após ouvirem a história, as crianças expressaram-se e manifestaram-se sobre a mesma, proporcionando, assim, momentos de escuta ativa. As crianças responderam a questões relacionadas com a história, partilhando assim as suas interpretações, ideias e opiniões.

Mais tarde, no seguimento da apresentação da história, as crianças exploraram as características das personagens do livro, nomeadamente o Pequeno Coelho e o Boneco de Neve, através do diálogo acerca das mesmas. Assim, durante a exploração do Boneco de Neve, as crianças pensaram sobre a neve, a partir das seguintes perguntas orientadoras:

(...) “Já fizeram bonecos de neve?”; “Sabem que materiais podem ser utilizados para fazer os braços, os olhos, o nariz e o cabelo do boneco de neve?”; “Já viram neve?”; “Acham que a neve é fria ou quente?”; “Será que a neve é dura ou é macia?”; entre outras.

Diário Reflexivo da PP I, 13 de dezembro de 2021

Posteriormente, por meio da curiosidade e interesse suscitado, propus às crianças uma atividade experimental que permitisse explorar as questões levantadas inicialmente e chegar a uma conclusão. Assim, nesta atividade experimental, pretendia-se que as crianças “produzissem” neve, salientando que não seria real, mas sim neve parecida com a verdadeira. Formamos pequenos grupos, sendo que cada grupo ficou numa das três mesas de atividades. Expliquei, ainda, às crianças que para fazer a neve falsa precisávamos de alguns materiais, como farinha “Maizena” e condicionador de cabelo. Para complementar esta explicação, a “criança chefe” exemplificou o procedimento, antes das restantes crianças, de forma que todas compreendessem cada momento passo a passo.

Em seguida, demos a cada criança um pouco de cada material e logo observaram, exploraram, experimentaram e amassaram até que os dois materiais estivessem completamente envolvidos de forma a ganhar a consistência de neve. As crianças ao terem contato com estes dois materiais, referiram que era “macia e fria”, o que me levou a explorar essa relação com a neve real, permitindo que refletissem sobre as respostas que inicialmente deram e que chegassem a uma conclusão. Assim, esta atividade promoveu aprendizagens na área do Conhecimento do Mundo, pois as crianças tiveram a oportunidade de questionar, colocar hipóteses, prever, experimentar e recolher informações para chegarem a conclusões, ao relacionar as propriedades dos materiais com a neve real (textura e temperatura), sendo que com a nossa orientação promovemos aprendizagens sobre as características da neve.

No dia seguinte, 14 de dezembro, durante as brincadeiras livres, as crianças pediram para fazer novamente neve falsa. Como revelaram muito interesse e ainda tínhamos materiais necessários para a atividade, concordamos em repetir a experiência, em pequenos grupos que, de forma rotativa, repetiram a experiência (Figura 21).

Figura 21

Pequeno grupo a realizar a experiência



Durante esta atividade, uma das crianças fez bolinhas com a neve falsa (Figura 22), as quais transformou num boneco de neve, o que levou, posteriormente, as restantes crianças a fazerem o mesmo.

Figura 22

Criança a fazer pequenas bolas com a neve falsa



Para a realização dos bonecos, as crianças foram ao exterior recolher materiais, como pequenos paus. Por fim, decoraram os bonecos de neve à sua maneira (Figura 23 e 24) que posteriormente foram expostos na sala de atividades.

Figura 23

Crianças a decorar os bonecos de neve com os pauzinhos



Na primeira fase, “Planejar”, o procedimento “Observação Participante” aconteceu sobretudo na primeira semana do mês de outubro, tendo este permitido conhecer o contexto em que iria realizar a minha ação pedagógica. Já o procedimento “Identificação do Problema” ocorreu durante as duas semanas de outubro e a primeira semana de novembro, sendo que identifiquei vários problemas e formulei algumas questões iniciais que serviram de base para a minha questão final de I-A. Em relação à “Definição de Estratégias”, este procedimento ocorreu entre a última semana de outubro e a primeira semana de novembro, e foi o período no qual foi possível organizar e clarificar as estratégias de intervenção que se adequariam ao contexto em estudo. Saliento que o período aqui assinalado são as estratégias que foram delineadas para tentar dar resposta à questão de investigação formulada, não estando incluídas outras estratégias de ação pedagógica que foram definidas ao longo da PP I através de um roteiro de ação pedagógica, ou seja, um plano estruturado e flexível de estratégias e aprendizagens a desenvolver pelas e com as crianças.

A segunda fase, denominada de “Agir”, foi essencialmente destinada ao procedimento de “Recolha de Dados”, que se prolongou desde a primeira semana até a última semana de intervenção, dado que todos os dias era fundamental e necessário fotografar e registar os acontecimentos, as aprendizagens e o desenvolvimento das atividades das crianças. Esta fase foi também destinada à “Operacionalização das estratégias”, ou seja, a minha ação pedagógica propriamente dita, sendo que a mesma decorreu entre a última semana de outubro até a primeira semana de janeiro de 2021.

Por fim, durante a fase “Refletir”, procedi à análise de todos os dados que foram recolhidos até à data, o que permitia reformular e redefinir questões, estratégias e atividades. Esta fase, contribuiu, também, para consagrar uma reflexão final sobre toda a minha I-A, que se traduziu em uma avaliação final de todo o projeto de I-A.

4.5.1. Enquadramento do Problema de Investigação-Ação

Durante o período de observação participante e as duas primeiras semanas de ação pedagógica na Sala dos Ursinhos, foram logo identificados alguns aspetos positivos e outros menos positivos, que poderiam ser a base do projeto de I-A. Contudo, entre todos os aspetos detetados, sobressaía com maior predominância a necessidade de as crianças desenvolverem competências sociais, pois, além de ser um dos aspetos apontados pela

educadora cooperante durante as nossas primeiras reuniões, a ser trabalhado pedagogicamente, também presenciei situações em que as crianças evidenciavam dificuldade em aplicar, nas suas interações com o outro, valores essenciais à convivência em grupo, o que é normal nesta faixa etária, mas que requer especial atenção, como refiro nas minhas notas de campo.

Contudo, durante as brincadeiras livres, houve algumas divergências entre as crianças, pois não queriam partilhar os brinquedos. Muitas vezes um grupo de crianças tinha um número considerável de brinquedos que depois não brincavam com eles, mas, quando uma outra criança pegava nesses brinquedos para brincar, elas retiravam rapidamente das suas mãos.

A educadora e a técnica acabaram por consciencializar que, estando a brincar com outros brinquedos, podem partilhar os restantes com os amigos, podendo depois trocar entre si quando lhes apetecesse.

Diário Reflexivo da PP I, 18 de outubro de 2021

Por volta das 9h40m, foi pedido às crianças que começassem a arrumar os brinquedos para depois se reunirem no tapete. A criança H. e a criança E. não conseguiam arrumar os *legos*, pois estavam constantemente a se desentenderem. Queriam ambos arrumar sem a ajuda do outro, o que levou à disputa do balde de arrumação e à dificuldade em arrumar juntos.

Diário Reflexivo da PP I, 19 de outubro de 2021

Ou seja, a partir das rotinas, da dinâmica do grupo, da gestão do tempo e do espaço, assim como das interações entre as crianças e entre estas e os adultos, surgiram frequentemente momentos em que evidenciavam dificuldades na partilha de brinquedos e outros objetos, em assumir os “erros”, em resolver divergências, em cumprir regras de convivialidade no grupo, pelo que considere ser importante promover o desenvolvimento de valores sociais, pois quanto mais envolvermos as crianças em contextos que incentivam o reconhecimento da importância desses valores, mais facilmente conseguirão apropriar-se deles, usando-os no seu dia-a-dia. De facto, a EPE “tem um papel importante na educação para os valores, que não se “ensinam”, mas que se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros” (Silva et al., 2016, p. 33).

Para além disso, tendo o PEE como tema orientador “Escola em valores: Crescer com resiliência, liberdade e equidade” e, sendo este um fio condutor de ideias, metodologias e estratégias que os elementos da comunidade educativa se propuseram a promover, implementar e concretizar no quadriénio 2020/2024, considere que este

deveria ser um dos eixos de referência para a minha prática pedagógica e, por conseguinte, do projeto de I-A.

Neste sentido, verifiquei que a área de Formação Pessoal e Social deveria receber um enfoque pedagógico acrescido delimitando alguns valores a serem desenvolvidos, a saber: responsabilidade, tolerância, respeito, solidariedade, partilha, generosidade, cooperação, amizade e justiça.

4.5.2. *Questão de Investigação-Ação*

Segundo Máximo-Esteves (2008), o ponto de partida para conduzir qualquer investigação é a formulação de questões de investigação, uma vez que estas questões de partida permitirão “focar os tópicos e antever um conjunto de decisões relativamente aos caminhos a percorrer.” (p. 80), sendo as palavras-chave mais utilizadas na sua formulação “como” e o “quê”. Assim, a formulação das questões iniciais não será um processo estático, dado que estas irão ser reajustadas à medida que são estudadas as condições, descobertos os obstáculos, decididas as estratégias e anotadas as primeiras observações (Máximo-Esteves, 2008). Dito de outro modo, “não se trata de uma decisão terminal, mas apenas de um ponto de partida aberto e flexível” (p. 81).

Posto isto, após a observação participante e a identificação e seleção do problema de I-A, bem como após a reflexão e reformulação de questões iniciais, alcancei a formulação final de uma questão de investigação. Assim sendo, a I-A está alicerçada numa metodologia qualitativa e tem como a seguinte questão orientadora de investigação: *Como as crianças da Sala dos Ursinhos podem desenvolver valores sociais?*

4.5.3. *Estratégias de Ação Pedagógica*

Bogdan e Biklen (1994) referem que as estratégias dizem respeito aos métodos, técnicas e manobras, assim como a outras formas que os indivíduos recorrem com o intuito de atingir um fim. Desta forma, após a definição da questão de investigação, foi necessário organizar e clarificar quais as estratégias de ação pedagógica adequadas ao contexto e problemática em estudo.

Destarte, as duas estratégias planeadas e implementadas para responder à questão de I-A foram as seguintes: “1- Reforço dos valores sociais através de histórias e diálogos”, com o objetivo de sensibilizar as crianças para os valores sociais, a partir de

acontecimentos reais ou imaginários, promovendo a partilha de ideias a pares e em grupo; “2- Realização de trabalhos, jogos e atividades lúdicas”, com o objetivo de desenvolver práticas significativas, promovendo a vivência e aprendizagem de valores pela ação conjunta e nas relações e interações com os outros.

Saliento, ainda, que todas estas estratégias tinham como propósito promover o desenvolvimento de atitudes imbuídas de valores de partilha, respeito, generosidade, tolerância, solidariedade, responsabilidade, sinceridade, cooperação, entre outros, das crianças do grupo.

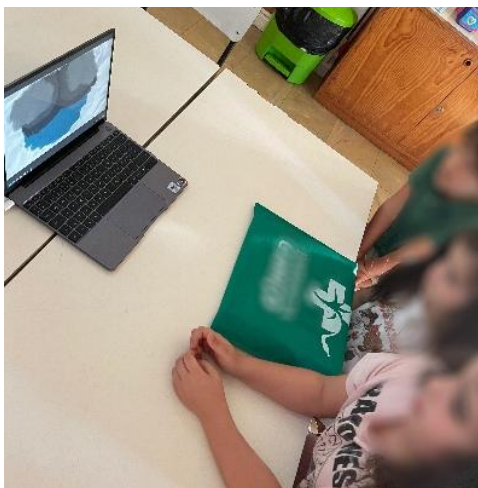
4.5.3.1. Reforço dos Valores Sociais Através de Histórias e Diálogos

Sendo a primeira estratégia o “Reforço dos valores sociais através de histórias e diálogos”, foram desenvolvidas algumas ações pedagógicas em torno desta, de modo a sensibilizar as crianças para a existência de valores sociais que permitem aprender a conviver de forma cívica e democrática.

Realizamos, por exemplo, uma sessão de “cinema”, planeada de modo que as crianças visualizassem uma animação sobre a lenda de São Martinho (Figura 25) com o intuito de adquirirem conhecimentos acerca desta, bem como para as sensibilizar sobre os valores subjacentes a esta lenda, como a partilha, a generosidade e a empatia. Neste sentido, após a visualização, trocamos ideias acerca do tema, de forma a promover competências sociais e a tomada de consciência sobre os valores fundamentais a ter como referentes nos comportamentos e atitudes adequados a ter com os outros.

Figura 25

Visualização da animação “A Lenda de São Martinho”



Durante esta atividade, foi ainda realizado uma escuta ativa, de forma a compreender os conhecimentos que as crianças desenvolveram durante a observação do filme, nomeadamente sobre a ação do soldado para com o mendigo, o porquê de o ter feito e o que aconteceu depois de ter ajudado. Deste modo, através da troca de ideias e a partir do que as crianças mencionavam (como por exemplo, “O soldado foi amigo do mendigo porque o mendigo estava com muito frio” – criança J.L.; “O Martinho ajudou o mendigo, cortou a capa a meio” – criança J.), foram explorados os comportamentos e as atitudes do soldado São Martinho, o que contribuiu para que as crianças construíssem referências que lhes permitem ter consciência da existência de valores sociais, tais como a partilha, a generosidade, a empatia e a sensibilidade.

Diário Reflexivo da PPI, 10 de novembro de 2021

De salientar, ainda, que para assistir ao filme, as crianças tinham de “comprar” um bilhete através de um abraço, um cumprimento de cotovelos ou de mãos, ou outra forma de cumprimentar do agrado de cada criança (Figura 26), o que resultou no sentido de responsabilidade e de respeito pelo outro. Esta atividade contribuiu, assim, para que as crianças reconhecessem a importância desses valores na organização de um ambiente educativo democrático, seguro e de bem-estar.

Figura 26

"Compra" do bilhete através de um cumprimento



No Dia Internacional dos Direitos das Crianças, umas das atividades desenvolvidas, a partir da estratégia em questão, pressupunha que as crianças partilhassem ideias ou acontecimentos com o grupo e cooperassem entre si. Para tal, o grupo reuniu-se na área do tapete e, através de imagens reais, as crianças exprimiram

juízos, opiniões, ideias e interpretações sobre o que observavam e pensavam, sendo incentivadas a descobrir qual era o direito representado em cada imagem explorada. O grupo ficou, assim, a conhecer os seus diversos direitos (família, casa, segurança/proteção, amor/carinho, educação, saúde e igualdade), ganhando consciência sobre os valores que integram o contexto cultural onde estão inseridos (tolerância, justiça, respeito, empatia, solidariedade, etc.).

Posteriormente, cada criança foi incentivada a escolher um direito representado numa imagem e a partilhar com o grupo o porquê de considerar aquele direito o mais importante para si (Figura 27). A partir desta partilha com o grupo, as crianças entreajudaram-se no seu processo de aprendizagem, desenvolvendo o respeito por si e pelo outro, ao valorizar as várias opiniões, mediante a escuta atenta e aguardando pela sua vez. Na sequência deste momento de aprendizagem, as crianças fizeram o registo dos direitos através do desenho, os quais foram compilados num livro intitulado “Direitos das Crianças” (Figura 28). Este livro foi colocado na área da biblioteca da sala para que as crianças tivessem acesso ao mesmo sempre que quisessem.

Figura 27

Partilha do direito e por que o consideram importante



Figura 28

Livro construído a partir dos desenhos das crianças



Portanto, a partir desta atividade, além de sensibilizadas para os valores sociais, também foram proporcionadas situações em que as crianças puderam aplicar competências sociais (saber ouvir, saber ser paciente, saber respeitar o outro), de forma que, num processo de ação conjunta e nas interações com os outros, atribuíssem valor aos seus comportamentos e atitudes, bem como aos dos outros, e se apropriassem deles. Intenções estas que estiveram sempre subjacentes à minha prática, como registei reflexivamente no meu diário de bordo:

A meu ver, esta atividade, permitiu que as crianças conhecessem os seus direitos, compreendessem as suas identidades como indivíduos sociais e culturais em uma sociedade democrática, cooperassem com os outros no processo de aprendizagem e desenvolvessem o respeito pelo outro e pelas suas opiniões.

Diário Reflexivo da PPI, 15 de novembro de 2021

Através desta estratégia, também foi realizada a leitura de histórias em que todas tinham um valor implícito, sendo que no final de cada leitura realizou-se a escuta ativa em que o questionamento sobre os assuntos relacionados com a história e a escuta das várias interpretações, ideias e opiniões por parte de cada criança, estimulava a reflexão sobre a história e os valores subjacentes à mesma. Na obra “O Rato Renato não quer partilhar”, de Anna Casalis, e com ilustrações de Marco Campanella, promoveu-se essencialmente os valores da partilha, empatia e generosidade. Já com a obra “Desculpa-me”, da autoria de Barry Timms e Sean Julian, abordamos os valores da sinceridade, tolerância e responsabilidade e, por fim, na história “Amigos de Ouro”, de Ann

Braybrooks, e com ilustrações de Vickey Bolling, abarcamos os valores da amizade, da solidariedade e da cooperação. É de realçar que as crianças também foram sensibilizadas para refletirem sobre as suas próprias atitudes e comportamentos, ao longo do seu dia a dia no Jardim de Infância, relacionando as semelhanças e/ou diferenças com o conteúdo das histórias (Figura 29).

Figura 29

Escuta ativa sobre a história, os valores implícitos e a associação com as atitudes e comportamentos das crianças



Após a leitura da história, as crianças tiveram oportunidade de rever os vários acontecimentos da mesma, assim como voltaram a refletir sobre as atitudes que ocorreram hoje em situações de conflito, sendo que a criança I.V. disse “Temos de saber primeiro porque pedimos desculpas”. Deste modo, o grupo de crianças verificou que deviam primeiro pensar sobre o que tinha acontecido e perceber os diferentes pontos de vista, para que no final pudessem pedir desculpas sinceras. Ou seja, através da história que abordava a importância do valor da sinceridade, tolerância e responsabilidade, as crianças conseguiram rever e entender os seus comportamentos e atitudes, tomando consciência do que é certo fazer e o que não é.

Diário Reflexivo da PPI, 09 de novembro de 2021

A partir desta reflexão conjunta, foi proposta a leitura da obra “O rato Renato não quer partilhar”, da autoria de Anna Casalis e ilustrações de Marco Campanella, pois coincidia com o que estava a ser vivido, frequentemente, pelo grupo. Após a leitura da história, conversamos sobre esta, explorando o que aconteceu e o porquê, relacionando com os momentos vivenciados hoje. A escolha desta obra pareceu-me adequada face às situações, o que permitiu uma aprendizagem significativa por parte das crianças, uma vez

que foi possível refletirem sobre as semelhanças da história com as suas experiências de relação social com o outro e consigo próprio

Diário Reflexivo da PPI, 22 de novembro de 2021

Neste sentido, o diálogo também foi uma estratégia pedagógica que se procurou desenvolver durante os momentos de desentendimento e conflito entre as crianças, bem como em outros momentos, nos quais sentimos a necessidade de recorrer à mesma estratégia. Os diálogos tanto podiam ser individuais, como a pares ou em grupo, e tinham como objetivo as crianças compreenderem as suas posições e o motivo que desencadeou o conflito, através da troca de ideias, sendo que foi incentivado que elas próprias chegassem a uma resposta ou solução. Esta estratégia contribuiu, assim, para consciencializar as crianças da importância de terem atitudes de respeito, honestidade, responsabilidade, tolerância, entre outras, para com os outros (adultos e crianças), permitindo-lhes reconhecerem a importância desses valores e se apropriarem deles, como se pode constar nas minhas reflexões diárias sobre a PPI:

Refletimos sobre as situações de conflito vivenciadas no exterior, como os comportamentos negativos entre pares (empurrar ou puxar o outro, gritar com o outro, etc.), e permiti que, através da troca de ideias, as crianças chegassem por si próprias a uma conclusão. Ou seja, o grupo chegou à conclusão de que devemos ter empatia com os outros, refletindo antes de agir, e, caso aconteça algum desentendimento, devemos assumir os nossos erros e pedir desculpa com sinceridade, o que já verifiquei que, por vezes, esse pedido de facto acontece, sendo, contudo, notável que alguns são feitos sem sinceridade. Estando as crianças ainda aprendendo o que é certo e o que é errado, considero que futuramente deve ser proporcionado alguma atividade que aprofunde significativamente este assunto.

Diário Reflexivo, 08 de novembro de 2021

Entretanto, começou a existir alguns desentendimentos entre as crianças, pois algumas queriam tirar os carros dos outros, o que me levou a intervir na situação. Após o diálogo, através da troca de ideias, as crianças compreenderam que deviam perguntar ao amigo se podiam também brincar com o mesmo brinquedo ou então esperar até o amigo não querer brincar mais com o brinquedo em questão.

Diário Reflexivo, 09 de novembro de 2021

4.5.3.2. Realização de Trabalhos, Jogos e Atividades Lúdicas

Em relação à estratégia “Realização de trabalhos, jogos e atividades lúdicas”, desenvolvemos várias atividades em que as crianças trabalhavam em equipa, cooperando entre si e, conseqüentemente, respeitando o outro. Ou seja, além das crianças aprenderem os valores sociais, também lhes era dada a oportunidade de aplicá-los em várias situações, de forma a reforçar a respetiva aprendizagem participativa.

Neste sentido, no âmbito da atividade do Dia Internacional dos Direitos das Crianças, propusemos a construção de um desenho de uma criança em grandes dimensões (Figura 30), tendo sido formados dois grupos. Após a negociação de como fariam uma criança com grandes dimensões e de terem concordado com a ideia de contornar o corpo de um colega com uma caneta, as crianças assumiram a responsabilidade de selecionar entre si quem deveria ser o modelo a contornar. Depois do contorno, as crianças colaboraram entre si, ouvindo e respeitando a opinião dos outros, de forma a conseguirem desenhar e pintar em grupo com tinta guache.

Esta atividade proporcionou, assim, situações em que as crianças aprenderam, através das relações e interações com as outras, valores fundamentais para a convivência em grupo, como a cooperação, a responsabilidade, o respeito, a partilha e a tolerância, além de promover a assimilação e aplicação desses valores durante a concretização da atividade.

Figura 30

Construção, em grupo, da imagem de uma criança de grandes dimensões



Outra atividade desenvolvida a partir desta estratégia foi “A Teia da Amizade” (Figura 31), em que as crianças, ao segurar um novelo de lã, indicavam o seu amigo por meio de adivinhas para que as outras crianças descobrissem de quem se tratava. Após o grupo descobrir, a criança atirava o novelo, sem soltar o seu fio de lã, para o esse amigo. Quem recebesse o novelo de lã, tinha de repetir a mesma ação: segurar uma parte do fio sem soltar, apresentar o seu amigo e lançar o novelo para este após o grupo descobrir quem era esse amigo. Esta dinâmica lúdica de aprendizagem continuava até que todas as crianças estivessem conectadas pelo fio de lã, sendo que no final foi explorado com as crianças essa rede de fios com a amizade. Ou seja, o grupo tinha de partilhar entre si quem era o seu amigo e porquê, bem como tinha de cooperar em grupo para que a teia não se desfizesse. Logo, nesta atividade foi possível que cada criança, através da ação conjunta, aprendesse, evidenciando, valores como a empatia, a amizade, a partilha, o respeito, a cooperação e a sensibilidade.

Figura 31

Construção de "A Teia da Amizade"



Noutro momento de aprendizagem, realizamos o jogo “O Boneco de Neve” (Figura 32), em que cada criança tentava adivinhar qual a figura geométrica que retirou da caixa para, assim, poder construir uma parte do boneco de neve. Para tal, as crianças aguardavam pela sua vez, respeitando o tempo do outro colega, e entreajudavam-se para concluir o jogo. Estava, assim, implícita a necessidade de cada criança aplicar valores sociais adequados à realização do jogo conjunto, nomeadamente a cooperação, o respeito e a tolerância.

Figura 32*Jogo "O Boneco de Neve"*

Face ao exposto e a outros momentos de aprendizagem alinhados com esta mesma estratégia pedagógica, verificou-se a importância de envolver as crianças em momentos ricos de relações e interações com o(s) outro(s) e com o meio, pois 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). Isto significa que os valores não se “ensinam”, mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros.

4.5.4. Avaliação do Projeto de Investigação-Ação

Para este processo de I-A, defini alguns instrumentos e critérios de avaliação sobre os progressos das crianças que possibilitaram interpretar e refletir sobre a minha ação pedagógica e sobre o resultado obtido na aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Neste sentido, como instrumentos, recorri ao registo fotográfico e escrito; à análise dos artefactos realizados pelas crianças; assim como à observação, com registo de anotações acerca das atitudes, do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, no diário reflexivo. Quanto aos critérios orientadores do processo de avaliação, estes foram os seguintes: a relação e interação entre criança-criança ou criança-adulto; as atitudes e comportamentos durante a realização das atividades espontâneas ou propostas; a curiosidade, interesse e atenção evidenciados nos momentos de aprendizagem; o progresso das aprendizagens observadas.

Assim, face às estratégias definidas e às atividades desenvolvidas, assim como ao resultado da análise dos dados, constatei que a estratégia “Reforço dos valores sociais através de histórias e diálogos” foi fundamental para a resolução do problema de I-A, na medida em que as crianças estavam sensibilizadas para a importância de terem atitudes e comportamentos adequados para com os outros (adultos e crianças), influenciando por isso o tipo de valores que aprenderam a valorizar, aplicando-os no seu contexto social.

Verificou-se, portanto, que durante a leitura de histórias, as crianças procuraram sempre entender o tema e o assunto, como também chegavam a conclusões por si próprias acerca dos valores implícitos nas histórias das obras apresentadas, relacionando-os com as situações vivenciadas pelo grupo.

Já os diálogos efetuados individualmente, a pares ou em grupo, também foram fundamentais para sensibilizar as crianças sobre os valores de convivalidade positiva, dado que ao conversarmos no momento do conflito, permitia-lhes identificar a causa que desencadeou o problema e procurar uma solução, propondo-se muitas vezes a pedir desculpa ao par ou ao grupo envolvido. Constatou-se, assim, que o diálogo reflexivo realizado logo após o momento do conflito, possibilitou que as crianças tivessem de imediato consciência dos seus atos, reconhecendo a importância de certos valores e da relevância de os ter em conta aquando se está a relacionar ou a interagir com os outros e com o meio. Constatei que, ao longo dos dias, esta estratégia contribuiu para o conhecimento e a prática de valores, como o respeito, a solidariedade, a empatia, a responsabilidade e a generosidade.

Em relação à estratégia “Realização de trabalhos, jogos e atividades lúdicas”, que previa a cooperação e a partilha de ideias em pares e em grupo, verificou-se que as crianças demonstravam segurança e bem-estar em partilhar as suas ideias e opiniões com os outros, bem como empenho na concretização das atividades, conseguindo colaborar entre si nas suas produções e na realização de jogos e atividades lúdicas, ao respeitar o espaço e o tempo do(s) outro(s) colega(s). Observou-se, ainda, que as crianças procuravam se ajudar mutuamente, respeitando a vez do outro e, geralmente, cumprindo com as regras pré-estabelecidas. É de realçar que a partilha de objetos, promovida durante estas atividades, concretizou-se sempre de forma regular, contudo, durante as brincadeiras livres, ainda persistiam conflitos relativos à partilha. Considera-se que algumas crianças ainda não sentem nas brincadeiras livres o espírito de partilha, tal como sentem durante a realização das atividades conjuntas. Ou seja, durante as atividades orientadas em grupo, as crianças podem estar a associar o valor de partilha com o de cooperação, pois

pretendem atingir o mesmo objetivo (a conclusão da atividade proposta). Já durante as brincadeiras livres, como não existe o dever de concluir uma tarefa proposta, as crianças não sentem necessidade de cooperar, logo parece prevalecer uma posição individualista e, assim, não partilham os seus objetos. Assim, torna-se fundamental reforçar a aprendizagem da partilha em momentos de brincadeira livre.

Em suma, comparativamente ao que observei nas primeiras semanas de PP I, verificou-se um conjunto de melhorias nas atitudes e comportamentos das crianças, dado que conseguiram, ao longo dos dias, aprender acerca de muitos dos valores sociais considerados fundamentais para a convivialidade positiva em grupo e, gradualmente, praticá-los. Contudo, não foi possível fazer uma avaliação precisa ou definitiva, uma vez que o processo de aprendizagem e respetiva avaliação é contínuo, o que implica a constante promoção de aprendizagens neste âmbito, pelo que a equipa pedagógica da Sala dos Ursinhos deverá dar continuidade a esta abordagem pedagógica estratégica.

4.6. Projeto com a Comunidade Educativa

Durante a minha ação pedagógica, foi também proposto a realização de um projeto com a comunidade educativa, em conjunto com a colega que estava a estagiar no mesmo núcleo de estágio. Inicialmente consideramos a confeção de broas durante a época festiva do Natal, fomentando o trabalho cooperativo entre as duas salas, e a elaboração e partilha de saquinhos com broas pelas outras salas, realizando, por fim, um piquenique no exterior. Contudo, ocorreu alguns imprevistos, o que implicou elaborar outro projeto sem a cooperação da colega de estágio, assim como a data prevista teve de ser alterada para o mês de janeiro. No entanto, em janeiro, mais uma vez os planos tiveram de ser alterados, dado que uma das crianças testou positivo à COVID-19, o que levou ao isolamento de todos os elementos da sala até o dia 17 de janeiro.

Assim, o projeto com a comunidade educativa realizou-se apenas a 25 de janeiro de 2022, tendo sido proposto a apresentação de uma peça de teatro sobre a história da "Carochinha" e, por fim, a realização de um piquenique entre as crianças e adultos de diferentes salas, fomentando a partilha, o convívio e o respeito (Apêndice 3).

Para a escrita do guião da peça de teatro, foi considerado o tema orientador do PEE e a questão-problema do projeto de I-A, sendo que o final da história foi readaptado de modo a satisfazer aqueles, ao promover o valor da cooperação, da solidariedade e da amizade. Neste sentido, o projeto com a comunidade incidiu sobre a Área de Formação

Pessoal e Social, assim como a Área de Expressão e Comunicação, mais precisamente no Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro.

Durante a concretização das atividades, participaram vários elementos do estabelecimento educativo, tais como algumas educadoras e crianças das outras salas, bem como uma educadora de apoio à educação inclusiva, uma assistente operacional e algumas técnicas de apoio à infância (Figura 33). É de referir que o número de participantes durante a realização das atividades foi condicionado devido aos imprevistos da COVID-19, dado que vários elementos da comunidade educativa, tanto crianças quanto docentes e não docentes, se encontravam, ainda, em isolamento nas suas casas.

Apesar de todas as condicionantes referidas, conseguiu-se realizar as atividades propostas de forma muito emotiva, tendo sido proporcionado vários momentos de animação e lazer entre todos os participantes, num contexto diferente do habitual. Assim, este projeto possibilitou o convívio entre as crianças e os adultos, promovendo um ambiente onde era possível experienciar aprendizagens sociais enriquecedoras, mediante vivências em grupo e a pares que permitiam impulsionar valores, tais como a amizade, a partilha, a entreatajuda e o respeito pelo outro.

Figura 33

Galeria de fotos do Projeto com a Comunidade Educativa



4.7. Avaliação da Aprendizagem do Grupo de Crianças da Sala dos Ursinhos

Na PPI realizei a avaliação geral do grupo de crianças da Sala dos Ursinhos, assim como a avaliação mais específica de uma criança, ambas sugeridas pela Orientadora Científica do estágio com o objetivo de aprendermos como se processa a avaliação na EPE.

No que diz respeito à avaliação geral do grupo, esta teve como objetivo avaliar os níveis de bem-estar e implicação do grupo de crianças, através do preenchimento da Ficha 1g (Figura 34 e Apêndice 4) do Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) de Portugal e Laevers (2010).

Figura 34

Avaliação Geral do Grupo de Crianças através da Ficha 1g do SAC

Ficha 1g

Fase 1 – Avaliação geral do grupo

Crianças	Nível geral de bem-estar						Nível geral de Implicação						Comentários	
	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?		
Nomes *														
1. A.			X						X					Necessita de constante atenção por parte do adulto. Dificuldades de concentração.
2. B.					X							X		Concretiza as atividades propostas com satisfação e empenho.
3. D.					X					X				Apresenta um vocabulário rico e diversificado e um discurso bem articulado.
4. E.	X							X						Medidas Seletivas de Aprendizagem e Inclusão (Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção). Apresenta sinais de impulsividade e de oposição. Dificuldades na relação com os pares.

Nota. Ficha 1g incompleta, sendo possível consultá-la integralmente no Apêndice 4.

De forma a clarificar a Ficha 1g, apresentada anteriormente, importa definir os conceitos de bem-estar e implicação. Assim sendo, o bem-estar refere-se ao estado emocional caracterizado pela satisfação e prazer, no qual o indivíduo se encontra

relaxado, demonstra serenidade interior, sente energia e vitalidade e mostra-se acessível e receptivo ao que o rodeia (Portugal & Laevers, 2010).

Assumindo que o bem-estar pode manifestar-se de formas muito diferentes, Portugal e Laevers (2010) apontam alguns indicadores de bem-estar emocional: abertura e receptividade; flexibilidade perante situações novas ou diferentes; autoconfiança e autoestima; assertividade; vitalidade, visíveis nas expressões faciais e na postura; tranquilidade; alegria; e ligação consigo própria.

Importa também referir que o nível geral de bem-estar da criança, indica se o contexto educativo atende às suas necessidades, promovendo o autoconceito positivo e uma boa relação consigo próprio. Isto é, “o grau de bem-estar evidenciado pelas crianças num contexto educativo indicará o quanto a organização e dinâmica do contexto ajuda as crianças a “sentirem-se em casa”, a serem elas mesmas e a terem as suas necessidades satisfeitas” (Portugal & Laevers, 2010, p. 21).

No que respeita à implicação, os autores supracitados definem-na como uma qualidade da atividade humana que pode ser identificada pela concentração e persistência, evidenciando-se na motivação, interesse e fascínio, receptividade aos estímulos, satisfação e intenso fluxo de energia.

Salienta-se que o nível de implicação evidenciado pelas crianças dará ao educador indicações sobre os efeitos que as ofertas educativas ou as condições ambientais educativas têm nas crianças, funcionando por isso como um indicador da qualidade do contexto educativo, e não da criança. Deste modo, utilizar a análise dos níveis de implicação para avaliar a qualidade daquilo que se oferece à criança permite que o educador aperfeiçoe a sua prática, além de o ajudar a tomar consciência sobre as possíveis limitações da organização e dinâmica educativa (Portugal & Laevers, 2010).

No geral, tanto para o bem-estar como para a implicação, é atribuído um nível (na escala de 1 a 5) a cada criança. No entanto, em algumas situações, quando a criança parece alternar entre níveis, há a necessidade de posicioná-la entre os níveis 2 e 3, ou 3 e 4, ou 4 e 5 (Portugal & Laevers, 2010). Nestes casos, de acordo com estes autores, é recomendável indicar o nível que se apresenta com maior frequência, ou, se for impossível estabelecer essa diferenciação, marcar ambos os níveis, ou considerar o caso como "interrogado" (?). Além disso, podem ser usadas diferentes cores na atribuição dos níveis, cabendo ao educador decidir se a situação assinalada é preocupante ou não. As crianças assinaladas a vermelho são as que suscitam preocupação em termos de bem-estar ou implicação (níveis baixos, 1 ou 2). Já as que são assinaladas a laranja, parecem

funcionar em níveis médios (3) ou médios baixos de bem-estar e/ou implicação. Por fim, são assinaladas a verde as crianças que, nitidamente, parecem usufruir bem da sua permanência no jardim-de-infância (níveis altos, 4 ou 5).

A Ficha 1g inclui também um espaço para comentários que permite registar, entre outras possibilidades, as particularidades das crianças, problemas ou dificuldades específicas, que por si só podem ser, ou não, motivo para as crianças serem assinaladas como necessitando de uma análise mais detalhada (Portugal & Laevers, 2010).

Posto isto, a partir da análise da Ficha 1g disponibilizada no Apêndice 1 deste Relatório, verifica-se que quatro crianças foram assinaladas com a cor laranja, pois necessitam de uma maior atenção e não parecem estar em níveis desejáveis de bem-estar e implicação, apresentando níveis baixos de concentração, motivação e prazer, além do nível de bem-estar e implicação de uma delas requerer uma análise mais precisa e detalhada, uma vez que foi assinalada com um ponto de interrogação. Existe também uma criança assinalada a vermelho, pois esta não desfruta adequadamente das atividades, frequentemente interrompidas, dado que o seu nível de concentração é fraco, assim como apresenta dificuldades na assertividade e relação com os seus pares. As restantes dezassete crianças foram assinaladas com a cor verde. Importa ainda referir que uma criança, apesar de usufruir de Medidas Seletivas de Aprendizagem e Inclusão, evidencia bons níveis de implicação e bem-estar, o que significa que o ambiente educativo e as atividades pedagógicas realizadas vão ao encontro das suas necessidades e particularidades.

Em relação à avaliação específica de uma das crianças da Sala dos Ursinhos, esta incidiu sobre uma criança de 5 anos, com a qual desenvolvi uma boa relação afetiva próxima. Esta avaliação foi fundamentada com base nas observações participantes, em contexto de rotina diária da sala, assim como no registo do desenvolvimento das atividades orientadas e atividades livres. Nesta ordem de ideias, a partir de uma Ficha de Registo de Avaliação, foi efetuada uma síntese descritiva das aprendizagens e progressos da criança em questão nas diferentes áreas de conteúdo e respetivos domínios e subdomínios (Figura 35 e Apêndice 5).

Figura 35

Ficha de Registo de Avaliação de uma das Crianças da Sala dos Ursinhos

Ficha de Registo de Avaliação

Nome: J.	Sala: Ursinhos
Idade: 5 anos	Ano Letivo: 2021/2022

*A avaliação da criança é fundamentada com base na observação e registo em contexto de atividades pedagógicas e rotinas, assim como na observação e registo de comportamentos no decorrer das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC).

Área (domínios e subdomínios)		Síntese Descritiva
FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL		Revela uma boa capacidade de interação com os pares e adultos, respeitando as regras delineadas pelo grupo. Revela autonomia na realização de tarefas diárias e assume responsabilidades no cuidado do espaço e dos materiais. Apresenta empatia e cooperação, ajudando os amigos sempre que necessário.
	Educação Física	Participa com entusiasmo nas atividades motoras, demonstrando boa coordenação global. Domina movimentos que impliquem deslocamentos e equilíbrios, tais como: trepar, saltitar, rodopiar, saltar a pés juntos, saltar obstáculos, rastejar e rodar. Tem equilíbrio e agilidade, conseguindo cumprir os desafios propostos.
	CAO	Demonstra criatividade na realização dos trabalhos, explorando diferentes materiais e técnicas com interesse. Reconhece as cores primárias e algumas

Nota. Ficha de Registo de Avaliação incompleta, sendo possível consultá-la integralmente no Apêndice 5.

De facto, para compreender a evolução da aprendizagem da criança ao longo do tempo, é fundamental avaliar os seus progressos, comparando-os consigo própria (Silva et al., 2016). Por conseguinte, de acordo com estas autoras, o educador, ao refletir sobre esses progressos e ao atribuir valor às experiências de aprendizagem da criança, ganha consciência da sua prática pedagógica e do modo como esta se concretiza, além de conseguir esclarecer o que valoriza fundamentando as suas opções pedagógicas perante diferentes intervenientes no processo educativo (como outros profissionais da educação, pais/famílias).

4.8. Reflexão Sobre a Prática Pedagógica I

Acredito que a reflexão crítica sobre a prática pedagógica docente é uma etapa imprescindível para a qualidade da mesma, pois “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 2002, p. 18). Assim, importa agora refletir sobre as experiências pedagógicas vivenciadas ao longo da PP I realizada em contexto de EPE.

Neste sentido, a PP I tornou-se uma experiência profundamente enriquecedora, proporcionando aprendizagens significativas tanto para as crianças como para mim e o meu desenvolvimento profissional. Ao longo deste percurso, tive a oportunidade de refletir constantemente sobre a minha prática, compreendendo a importância da ação pedagógica intencional e ajustada às necessidades, interesses e ritmos de aprendizagem de cada criança.

Inicialmente, enfrentei desafios naturais de adaptação, nomeadamente ansiedade e expectativas em relação ao grupo e às dinâmicas da Sala dos Ursinhos. No entanto, através da observação participante, do diálogo próximo com as crianças e equipa da sala e da interação diária, foi possível construir um ambiente de confiança e respeito mútuo, os quais foram fundamentais para uma relação pedagógica eficaz.

As crianças demonstraram desde cedo uma grande receptividade à minha presença na sala, o que facilitou a implementação de estratégias promotoras do seu desenvolvimento e aprendizagem. Sublinho, assim, que a criação de laços afetivos com as crianças revelou-se determinante para o sucesso das atividades propostas e para a promoção de um clima de bem-estar e aprendizagem durante toda a PP I. Já a relação estabelecida com a educadora cooperante e a restante equipa técnica da sala também teve um impacto muito positivo no meu crescimento enquanto futura profissional.

Saliento, também, que embora fosse necessário respeitar e adaptar-me à dinâmica já existente na sala, foi-me concedida liberdade para a planificação e concretização das atividades, o que permitiu explorar diferentes abordagens pedagógicas, e, acima de tudo, perceber que o erro e a reformulação da prática fazem parte do processo de aprendizagem e aperfeiçoamento dessa prática educativa.

Destaco, ainda, que um dos aspetos mais desafiantes deste processo de estágio foi a necessidade de garantir que todas as vozes das crianças fossem ouvidas e valorizadas, pois entendo que o envolvimento ativo das crianças no processo educativo é uma prioridade, consubstanciada no respeito pela criança. Como explicita Mendes (2019), os conceitos de infância e de criança têm variado, ao longo dos tempos, conforme os contextos culturais e sociais, influenciando e moldando a educação de infância. Todavia, atualmente, começa-se a compreender que a criança é um ser ativo, pleno na sua existência, que observa, interpreta e dá significado ao mundo ao seu redor. A criança constrói saberes e cultura, como também participa ativamente na vida familiar, escolar e social, exercendo por isso o seu papel como indivíduo e cidadã desde cedo (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Acrescentam ainda que se torna fundamental criar

espaço em que a criança se escute e comunique a escuta que fez de si, pelo que a escuta atenta e a resposta adequada às suas manifestações foram competências que fui aperfeiçoando ao longo da PP I. Por consequência, a planificação tornou-se num processo dinâmico e flexível, pautado pela intencionalidade educativa e pelo compromisso de responder, da melhor forma possível, aos interesses e sugestões do grupo e de cada criança, bem como às suas necessidades identificadas.

Além das atividades pedagógicas, também foram privilegiados momentos de brincadeiras livres que, apesar de acontecerem maioritariamente no exterior durante o intervalo das atividades realizadas na sala, também foram integradas nas dinâmicas da mesma, existindo um espaço e tempo próprios para o brincar espontâneo. Esta já era uma prática da educadora cooperante, a qual valorizei e incorporei na minha práxis, pois brincar faz parte da natureza da criança e é igualmente importante quanto as atividades orientadas pelo adulto. Isto é, o brincar “permite às crianças a descoberta do mundo a que pertence e que a rodeia, onde, a sós ou com os outros, vai tecendo a sua forma de se relacionar e de construir a cidadania” (Sarmiento et al., 2017, p. 7).

A integração do projeto de I-A e do projeto com a comunidade educativa na PP I, revelou-se, inicialmente, como um desafio difícil, levantando preocupações em relação à gestão do tempo e planificação das atividades, tendo sido necessário refletir e analisar como integrar ambos os projetos durante o estágio de forma articulada e eficaz, com o objetivo de promover aprendizagens significativas a todas as crianças do grupo. Contudo, estes projetos acabaram por se tornar elementos enriquecedores da minha formação, bem como do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças do grupo com o qual estagiei. Reconheço agora, indubitavelmente, a sua importante relevância enquanto futura profissional da educação.

Neste sentido, e alinhada com o pensamento de Cardoso (2014), considero que o projeto de I-A foi essencial para ampliar a minha compreensão da realidade educativa do estágio, ganhando com isso conhecimento contextualizado sobre uma situação específica da Sala dos Ursinhos, na qual a I-A permitiu aprimorar a minha práxis e dar solução aos problemas surgidos, transformando desta forma a minha ação educativa mediante a análise contínua da mesma, fortalecendo a minha confiança e proatividade no processo de ensino e aprendizagem.

Já o projeto com a comunidade educativa foi fundamental a vários níveis, a saber: na relação com as crianças e contexto de origem, assim como na integração no contexto educativo da instituição onde realizei a PP I, pois permitiu-me compreender o processo

que está por trás de um projeto escolar, testemunhando de perto o modo como a ação docente conjunta deve ser previamente pensada, planeada e organizada. Para além disso, o trabalho cooperativo desenvolvido com as outras equipas pedagógicas, permitiu-me adquirir competências de entreajuda e cooperação que serão essenciais para futuros projetos. Saliento ainda que, apesar das condicionantes da COVID-19, participaram, no projeto com a comunidade, vários elementos do estabelecimento educativo, como as educadoras e crianças das outras salas, as técnicas de apoio à infância, uma educadora de apoio à educação inclusiva e ainda uma assistente operacional. Como referem Mata e Pedro (2021), a colaboração entre os profissionais da educação, os serviços da comunidade, as famílias e as entidades locais, são também elementos essenciais para satisfazer a missão que a escola e o jardim de infância propõe. De facto, os momentos pedagógicos organizados e realizados a partir da parceria com diferentes elementos da comunidade educativa são igualmente importantes para promover as aprendizagens, o bem-estar e a boa integração social das crianças.

Em suma, a PP I foi fundamental para a minha formação inicial, permitindo-me consolidar conhecimentos, desenvolver competências específicas no campo da docência e, acima de tudo, reforçar a minha vocação para a docência. A vivência deste estágio fez-me, também, compreender que educar é um processo de construção conjunta, onde a escuta, o afeto e a intencionalidade pedagógica desempenham um papel essencial na aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Facto evidenciado nos resultados obtidos na consciencialização e utilização dos valores de convivialidade social positiva, por parte das crianças com quem estagiei. Sinto-me, assim, mais preparada e motivada para continuar a trilhar este caminho de aprendizagem e crescimento pessoal e profissional no âmbito da educação, neste particular, de infância.

Capítulo 5 – Prática Pedagógica II – Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico – 2.º Ano de Escolaridade

A PP II realizou-se no ano letivo de 2021/2022, entre o mês de março e o mês de maio, na valência de 1.º CEB, e dividiu-se em dois momentos. O primeiro momento, considerado como aprendizagem autónoma, decorreu no período anterior à realização das atividades pedagógicas, isto é, antes das semanas de intervenção, e consistiu na recolha de informação para a organização e concretização do segundo momento. Neste sentido, o segundo momento, destinou-se à planificação e à realização de atividades pedagógicas que permitiram crescer e aprender juntamente com os alunos do 2.º ano de escolaridade, mais precisamente com a turma A, sob a orientação da professora cooperante e da docente orientadora de estágio.

5.1. Caracterização do Meio Envoltente

A componente de Estágio de PP II realizou-se num estabelecimento educativo inserido na zona urbana da freguesia de São Roque, do concelho do Funchal, estando o seu edifício construído no meio de uma zona residencial.

Na freguesia de São Roque existe um Centro Cívico onde funcionam os serviços autárquicos (Junta de Freguesia e Casa do Povo), como também possui outros organismos e instituições públicas e privadas, nomeadamente a nível da saúde, do desporto, do comércio e serviços, da cultura e da solidariedade social, que satisfazem as necessidades da população residente e que promovem várias atividades sociais, culturais, recreativas e desportivas. Em relação ao nível da educação, esta contempla vários infantários e escolas da rede pública e privada.

Um dos pontos fortes da localização desta escola é a sua proximidade com o centro da cidade, tornando-se fácil o recurso aos organismos públicos, de solidariedade social, desportivos e recreativos e a outros de grande importância, que são vitais para a consecução dos objetivos do PEE.

5.2. Caracterização do Estabelecimento de Educação e Ensino

A EB1/PE onde ocorreu a PP II foi inaugurada a 21 de setembro de 2009 e é muito procurada, principalmente por causa da sua localização, pelos encarregados de educação para fazer parte da vida escolar dos seus educandos, mesmo que não pertençam à área geográfica da mesma. Ou seja, esta escola recebe muitos alunos oriundos de outras freguesias e de outros concelhos, além daqueles que são oriundos da freguesia onde está localizada. Consta-se também que nos últimos anos, tem havido um aumento de alunos matriculados cuja língua materna não é o português, embora ainda não seja em número muito significativo.

A escola funciona num edifício único de construção moderna construído de raiz no ano de 2009, possui dois pisos e é circundada por pátios e zonas verdes. Está provida de adaptações à mobilidade de indivíduos com necessidades de apoio à educação inclusiva, nomeadamente rampas e casas de banho apropriadas.

De um modo geral, as instalações são suficientes para o fim a que se destinam e encontram-se em razoável estado de conservação, contudo revela falta de espaços cobertos para a realização das atividades de Educação e Expressão Físico Motora e recreios em dias de chuva ou de calor intenso, assim como de salas para o Apoio Pedagógico Acrescido e para o atendimento aos encarregados de educação.

5.2.1. O Projeto Educativo de Escola

O PEE da instituição mencionada tem como tema orientador “Novos tempos... Novos desafios!”, durante o quadriénio de 2020-2024.

Este PEE tem como missão contribuir para o desenvolvimento pleno das crianças, ao valorizar as potencialidades de cada uma e ao respeitar a diversidade de ritmos de aprendizagem. Assim, visiona ser uma escola de excelência direcionada a proporcionar a todas as crianças a alegria de crescer e aprender nestes novos tempos, ultrapassando os novos desafios através de estratégias adequadas às suas necessidades e capacidades. Guia-se, ainda, por valores, tais como o respeito e a aceitação da diferença, o empenho e a autonomia, o espírito de trabalho e de partilha, a afetividade, a transparência, a consciência ambiental, a criatividade e inovação e, por fim, a cidadania que permite viver de forma empática e com uma forte visão moral da vida.

Para responder ao que é proposto no PEE, a escola baseia a sua intervenção nos quatro pilares de aprendizagem/conhecimento para a Educação no sec. XXI, definidos pela UNESCO, os quais, a seu ver, permitem o desenvolvimento da criança na sua totalidade. Os quatro pilares são, a saber: “Aprender a ser” (desenvolvimento da totalidade da pessoa; aprender a potenciar o eu); “Aprender a conhecer” (compreensão do mundo envolvente; aprender a pensar e a reinventar o pensar); “Aprender a fazer” (prática dos conhecimentos; aprender a trabalhar em grupo) e “Aprender a viver juntos” (responsabilização por um mundo mais solidário; aprender a conviver).

Neste sentido, procurei que a PP II fosse ao encontro deste PEE, não esquecendo, no entanto, as especificidades de cada aluno, tendo lançado vários desafios que permitiram desenvolver o seu pensamento e a sua capacidade de resolução de problemas, assim como trabalhos a pares e em grupo que promoveram a cooperação, o empenho e autonomia e o respeito pelo outro.

5.3. Contextualização do Ambiente Educativo da Sala do 2.ºA

A organização do ambiente educativo da sala é constituída por dimensões interligadas, como a organização do espaço, do tempo e do grupo de alunos. Esta organização serve como suporte do desenvolvimento curricular, pois os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição do tempo, bem como as características do grupo são determinantes para o processo de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, importa contextualizar o ambiente educativo da sala do 2.º A, permitindo refletir sobre as suas oportunidades de ensino e aprendizagem.

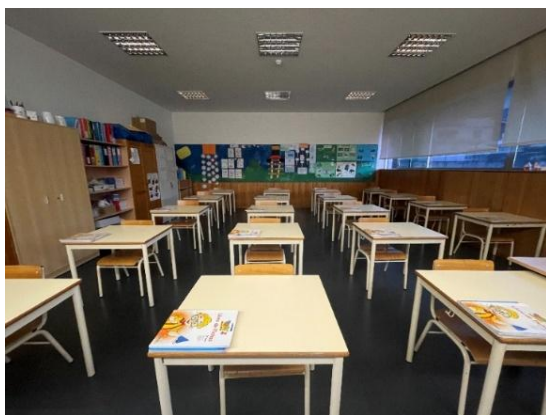
5.3.1. O Espaço

Conforme mencionado por Zabalza (1992), o espaço educacional é onde se estabelecem conexões propícias para a conceção de contextos pedagógicos que levam à aprendizagem dos alunos. Por outras palavras, são ambientes nos quais são implementadas iniciativas para fomentar o crescimento integral do aluno e formar cidadãos conscientes e responsáveis. Nesta senda, importa realizar a caracterização do espaço educativo onde decorreu a PP II que, neste caso, enquadra-se no contexto formal da EB1/PE mencionada anteriormente.

Deste modo, o espaço educativo formal onde aconteceu a maioria das atividades pedagógicas, ou seja, a sala de aula, usufrui de um espaço amplo e organizado, sendo evidente a disposição das mesas e cadeiras em fila (Figura 36). Esta possui, ainda, um quadro de ardósia, uma grande janela que permite a iluminação de toda a sala, um amplo *placard* ao fundo da sala, no qual são expostas as produções dos alunos, vários armários onde é possível guardar utensílios de trabalho didático, por exemplo os manuais escolares, os cadernos diários, os materiais de escrita e de desenho, entre outros. Já fora da sala, existem cacifos para cada aluno, nos quais podem guardar os seus materiais e objetos pessoais (mochilas, casacos, brinquedos, entre outros).

Figura 36

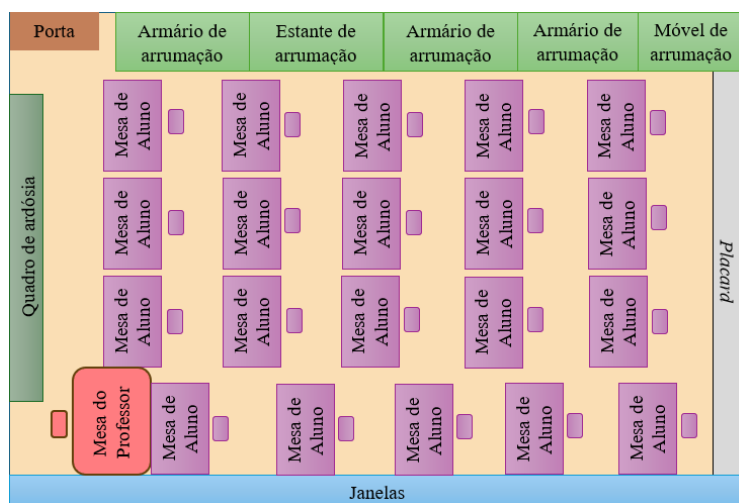
Sala de aula do 2.º A



De forma a facilitar a compreensão da organização e funcionalidade do espaço, foi elaborada uma planta da sala, como podemos observar na Figura 37.

Figura 37

Planta da sala de aula do 2.º A



No geral, a sala de aula usufruía de uma variedade de materiais e mobiliário que auxiliavam a realização das atividades de aprendizagem, tornando-se, assim, um meio facilitador do processo de ensino-aprendizagem.

Posto isto, é importante mencionar o recinto polidesportivo, dado que também decorreram algumas situações pedagógicas neste espaço, como é o exemplo de uma atividade apresentada posteriormente na redação deste Relatório. De facto, “A construção de ambientes de aprendizagens implica repensar a natureza dos diferentes espaços das escolas, nomeadamente o potencial dos outros espaços que não apenas a sala de aula” (Cosme et al., 2021, p. 77). Neste sentido, considere que o polidesportivo tinha grandes potencialidades pedagógicas, pois, além deste campo conter algumas figuras interessantes para a exploração do conteúdo em estudo, na atividade de aprendizagem, os alunos tinham a oportunidade de diversificar o espaço de aprendizagem habitual.

O polidesportivo é constituído por uma grande área sem cobertura, sendo que o campo se destina à prática desportiva e à realização de outras atividades, assim como é utilizado como recreio nas horas para tal estabelecidas no início do ano letivo (Figura 38).

Figura 38

Polidesportivo da escola



5.3.2. O Tempo Curricular

O tempo curricular de frequência obrigatória da turma do 2.º A foi organizado no turno da manhã e possibilitava a gestão flexível e a articulação entre as várias áreas do currículo, respeitando a carga horária semanal, traçada pela matriz curricular-base do 1.º CEB, de cada componente curricular (Quadro 3). Importa salientar que a PP II ocorria no

período da manhã, das 8h00min às 13h00min, e durante três dias de semana (de segunda a quarta-feira).

No que diz respeito ao turno da tarde, este não foi incluído no Quadro 3, contudo, neste período realizavam-se as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC).

Quadro 3

Carga horária dos alunos do 2.ªA

Horário das Atividades Curriculares				
2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
<u>Português</u> 08h00/10h00	<u>Matemática</u> 08h00/10h00	<u>Português/Estudo do Meio</u> 08h00/9h00	<u>Matemática</u> 08h00/9h30	<u>Português</u> 08h00/9h30
		<u>Apoio ao Estudo</u> 09h00/10h00	<u>Apoio ao Estudo</u> 09h30/10h00	<u>Matemática</u> 09h30/10h00
Intervalo 10h00/10h30				
<u>Matemática</u> 10h30/11h30	<u>Apoio ao Estudo</u> 10h30/11h00	<u>Matemática</u> 10h30/12h00	<u>Português/Estudo do Meio</u> 10h30/12h00	<u>Matemática</u> 10h30/11h00
<u>Estudo do Meio</u> 11h30/12h00	<u>Educação Física</u> 11h00/12h00	<u>Educação Artística- Dança/Teatro</u> 12h00/13h00		<u>Educação Artística- Visuais</u> 11h00/12h00
<u>Educação Artística- Dança/Teatro</u> 12h00/13h00	<u>Português</u> 12h00/13h00		<u>Educação Artística- Música</u> 12h00/13h00	<u>Inglês</u> 12h00/13h00
Notas. *As áreas de TIC e de Cidadania e Desenvolvimento são trabalhadas transversalmente. ** As componentes do currículo realçadas pela cor cinza são lecionadas por um docente com formação específica para tal, coadjuvados pelo professor titular de turma.				
Matemática 7 horas; Português 7 horas; Estudo do Meio 3 horas; Apoio ao Estudo 2 horas; Expressões 5 horas; Inglês 1 hora.				

É relevante mencionar que durante a PP II, a professora cooperante enviava semanalmente os conteúdos que eu deveria ter em conta durante a construção das planificações pedagógicas, tendo, no entanto, total liberdade para ajustar e organizar a carga horária sempre que necessário.

5.3.3. O Grupo de Alunos do 2.º A

A turma A, do 2.º ano de escolaridade, é constituída por vinte alunos, doze do género masculino e oito do género feminino, com idades de 7 e 8 anos (Figura 39). Este grupo apresenta empenho no desenvolvimento das aprendizagens estabelecidas para o 2.º ano de escolaridade, manifestando gosto pelas várias áreas e interesse pelas atividades desenvolvidas no âmbito dos programas para este ano de escolaridade.

A maioria dos alunos revela ter um conhecimento variado, um vocabulário alargado, um bom ritmo de trabalho e uma boa organização do seu espaço individual e dos seus materiais de estudo.

Em relação às atitudes e comportamentos, o grupo cumpre, geralmente, as regras de convívio social pré-estabelecidas, não apresentando, por isso, dificuldades nesta vertente.

No geral, a turma manifesta muita motivação e empenho na concretização de todo o tipo de tarefas propostas, sendo um grupo constituído por crianças dinâmicas e curiosas que estão sempre predispostas a aprender e a encarar novos desafios e experiências de ensino e aprendizagem. Realço, ainda, que a grande maioria dos alunos são participativos, aplicados e autónomos.

Figura 39

Professoras e alunos do 2.º A



5.4. Momentos de Aprendizagem

No decorrer da PP II desenvolveu-se atividades pedagógicas, pensadas e delineadas intencionalmente, mediante uma planificação, atendendo às linhas curriculares e pedagógicas apresentadas nas AE, no PASEO, no PEE e no PAA. Deste modo, as planificações tinham como principal intenção educativa promover aprendizagens significativas e, por isso, serem dinâmicas e flexíveis. Apesar de serem estruturadas, estavam sujeitas a alterações, nos momentos de operacionalização, de forma a atender ao ritmo de aprendizagem, às necessidades e aos interesses dos alunos, bem como a situações imprevistas que podiam ocorrer, tanto ao nível individual como coletivo, assim como em conformidade com as orientações da professora cooperante.

Além disso, embora não fosse elaborado um projeto de I-A, como na PP anterior, a pedido da orientadora científica de estágio, também se desenvolveu atividades na PP II a partir de uma questão-problema. Assim, durante as semanas de observação participante, verifiquei que a turma não realizava trabalhos em grupo, bem como não eram incentivados a serem cooperantes entre pares, como por exemplo dar apoio ao colega que solicita ajuda durante a realização das atividades. Estes aspetos eram evidentes a partir da ação pedagógica da professora cooperante e da disposição das mesas e cadeiras, além da existência de algumas restrições instituídas no âmbito da COVID-19. Desta forma, constatei que seria fundamental para aqueles alunos envolver a turma, ao longo do estágio, em atividades promotoras da aprendizagem cooperativa, tendo definido a seguinte questão-problema: *Como os alunos do 2.º A podem aprender através da aprendizagem cooperativa?*

Neste sentido, apresento, de seguida, alguns momentos de aprendizagem associados às linhas curriculares e pedagógicas do 2.º ano de escolaridade, incluindo duas atividades adequadas ao contexto e problemática em estudo, pensadas e delineadas segundo a seguinte estratégia de ação pedagógica: “Realização de trabalhos e atividades a pares ou em grupo”.

5.4.1. Cartas Mágicas – Escrita Criativa

Tendo a professora cooperante solicitado a planificação de uma atividade pedagógica que englobasse o conteúdo “Escrita Criativa”, considerei que o recurso a “cartas mágicas” (Figura 40) seria uma proposta motivadora para os alunos do 2.º A,

A atividade “Cartas Mágicas – Escrita Criativa” foi realizada no dia 9 de maio de 2022, sendo planejada estrategicamente tendo em conta o contexto e a problemática em estudo, de forma a promover a aprendizagem cooperativa.

Assim, foi proposto aos alunos a escrita criativa de um texto a pares, tendo como referência as cartas mágicas, as quais suscitaram logo muito entusiasmo. Os pares formados foram organizados no espaço da sala (Figura 41), de modo a orientá-los quando necessário, bem como facilitar a autonomia e a organização do trabalho. Foi-lhes, ainda, explicado que cada elemento do par poderia assumir diferentes papéis, de acordo com as suas competências. Desta forma, demos o exemplo de um aluno ser responsável por registar as ideias do par e o outro ser responsável por verificar os erros ortográficos. Realço que esta orientação na distribuição de papéis a cada elemento do par torna-se essencial, pois, além dos alunos sentirem responsabilidade como um todo, também assumem a responsabilidade individual, trabalhando juntos, agindo como parceiros e acreditando que cada um é bem-sucedido se ambos também o forem (Lopes & Silva, 2022).

Figura 41

Organização dos alunos em grupos de pares

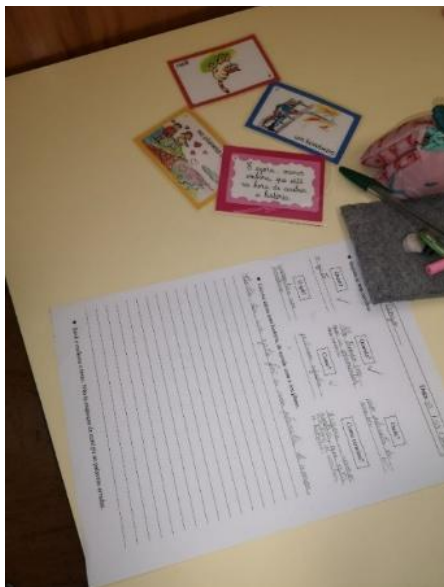


Durante a fase inicial da atividade, foi entregue a cada par um plano de escrita, assim como foi distribuído aleatoriamente cartas para cada etapa organizativa do texto narrativo: “Quem?”, “Quando?”, “Onde?”, “O quê?”, “Como?” e “Como termina?” (Figura 42). Saliento que, à medida que cada par retirava uma carta, ia preenchendo o plano de escrita, de acordo com a mesma. Acresce que, também foi entregue uma folha

de rascunho para escreverem as suas ideias antes de as reescreverem para a folha principal.

Figura 42

Plano de escrita e exemplo de “cartas mágicas” distribuídas

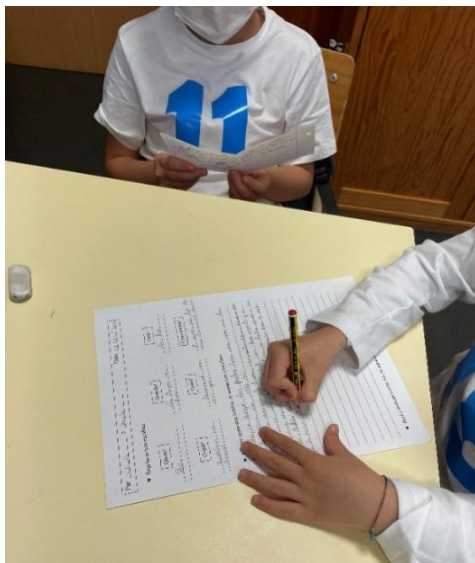


No decorrer da atividade, circulei pela sala, passando por cada par, supervisionando o seu trabalho e orientando-os sempre que necessário. Ao circular pela sala, de acordo com Lopes e Silva (2009), o professor consegue orientar os comportamentos; observar o funcionamento dos grupos; intervir em casos de conflitos ou distrações de forma a ajudar a resolvê-los; prestar apoio, através de recursos e/ou pontos de vista adicionais e incentivos, para que os alunos reflitam sobre o trabalho realizado e sobre os progressos conseguidos; e, por fim, elogiar os alunos pelo cumprimento das suas tarefas e responsabilidades, contribuindo deste modo para manter a sua motivação.

Esta atividade foi muito positiva, pois os alunos conseguiram comunicar entre si, assim como foi interessante observar a dinâmica que cada par criou para cumprir a atividade. Neste sentido, alguns pares decidiram seguir as orientações do adulto, enquanto outros criaram outras estratégias plausíveis. Por exemplo, em relação à escrita do texto, alguns pares decidiram que um elemento escrevia na folha de rascunho, enquanto o outro reescrevia para a folha principal; outros optaram por um começar a escrever e o outro terminar, tanto na folha de rascunho como na principal. Um dos pares teve ainda a ideia de um elemento ditar o que estava escrito na folha de rascunho, enquanto o outro escrevia na folha principal (Figura 43).

Figura 43

Estratégia utilizada por um dos pares: um dita e o outro escreve



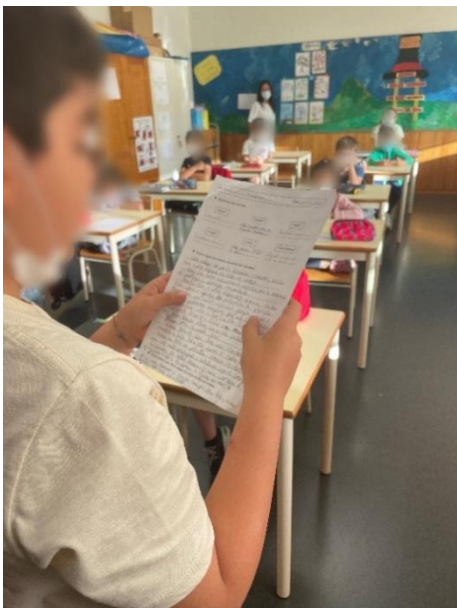
Em modo de conclusão, esta atividade revelou-se adequada para promover competências relacionadas com a aprendizagem cooperativa, dado que os alunos conseguiram cooperar e colaborar entre si de forma autónoma e criativa. Ao se ajudarem mutuamente e ao se confrontarem com dilemas, procuraram sempre diferentes formas para resolver os problemas surgidos, o que contribuiu para o desenvolvimento da autonomia pessoal e de grupo. Ademais, interagiram com tolerância, empatia e responsabilidade, bem como foram capazes de “argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar” (Martins et al., 2017, p. 25) Assim, foi evidente que o envolvimento dos alunos em interações em grupo, desenvolve eficazmente as competências de relacionamento interpessoal defendidas no PASEO.

Considero ainda que a atividade foi positiva para aqueles alunos que costumam apresentar dificuldades na escrita criativa, pois permitiu que desenvolvessem a sua imaginação e criatividade através da interação e apoio do colega, assim como contribuiu para a apropriação progressiva da dimensão gráfica, ortográfica e compositiva da escrita (Aprendizagens Essenciais, 2018). Além disso, o uso do plano de escrita, bem como as imagens presentes nas “cartas mágicas”, possibilitou aos alunos, de forma autónoma, organizar e planear os seus textos.

Acresço que, no dia seguinte, foi solicitado que cada par apresentasse a sua história, como combinado no dia anterior. Desta forma, os pares decidiram entre si quem ia ler, sendo que esse elemento veio à frente da sala fazê-lo na companhia do seu par (Figura 44).

Figura 44

Aluno a ler o texto criado por si e pelo seu par

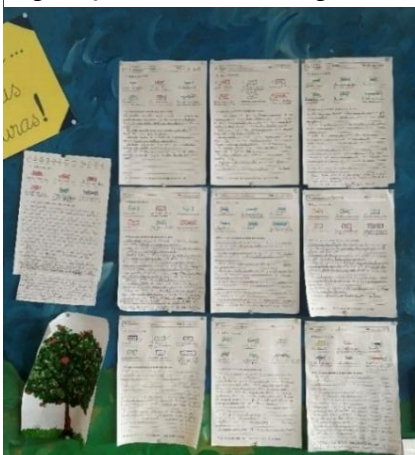


O facto de os alunos lerem os textos para todos ouvirem é intencionalmente pedagógico, dado que é uma forma dos colegas ganharem inspiração para futuros textos, além de promover a confiança a quem tem a oportunidade de apresentar e ao seu par, pois sentem que o seu trabalho tem valor. Trata-se, portanto, de uma estratégia excelente para promover o gosto pela partilha dos próprios textos, reforçando a autoconfiança dos alunos nas suas capacidades, inclusive daqueles que revelam maiores dificuldades na escrita criativa.

De forma geral, surgiram textos muito criativos, sendo que decidimos expô-los no *placard* da sala (Figura 45).

Figura 45

Exposição dos textos no placard da sala



5.4.2. A Família Geométrica

Na semana de estágio que ocorreu entre 9 e 11 de maio de 2022, a professora cooperante solicitou que fossem abordados alguns conteúdos específicos, a saber: introdução do estudo do perímetro; consolidação do estudo das matérias-primas; e abordagem à celebração do Dia Internacional da Família.

Em relação ao 1.º conteúdo, importa referir que nas semanas anteriores, foram desenvolvidas aprendizagens sobre as figuras geométricas, assim como sobre as unidades de medida de comprimento, pois, como sabemos, “aquilo que já se sabe e como se sabe é importante para o que se vai aprender” (Valadares & Moreira, 2009 p. 30). Ou seja, os conhecimentos que os alunos desenvolveram numa fase prévia são importantes para aprender novos conhecimentos. Deste modo, as atividades que foram planeadas com o objetivo de promover aprendizagens sobre o perímetro, pressupunham que os alunos já tivessem adquirido conhecimentos acerca das figuras geométricas e das unidades de medida de comprimento. Isto é, para aprender e realizar atividades sobre o perímetro, é necessário que o aluno já seja capaz de identificar as figuras geométricas e as suas características, como por exemplo se tem lados iguais/diferentes ou se são todos diferentes/iguais, dado que é útil para determinar as medidas desconhecidas dos lados de uma figura a partir de uma medida de um lado já obtida. Além disso, também é fundamental que o aluno seja capaz de identificar e mobilizar as unidades de medida de comprimento, pois é importante saber qual é a unidade de comprimento adequada para determinada situação, qual é o melhor instrumento para medir e como se mede. Pelo contrário, se o aluno não assimilou ainda as aprendizagens mencionadas, dificilmente será capaz de aprender os novos conhecimentos de modo significativo (Valadares & Moreira, 2009). Neste sentido, como os conteúdos requeridos para a aprendizagem do perímetro haviam sido adquiridos anteriormente, e a celebração do Dia da Família se aproximava, decidi propor no primeiro dia de estudo do perímetro a atividade “A Família Geométrica”. Assim, no dia 10 de maio, a “família” foi apresentada à turma e os alunos foram desafiados a adivinhar o nome de cada um dos “familiares” – o “Sr. Retângulo”, a “Sr.^a Quadrado” e o “menino Triângulo” (Figura 46).

Figura 46

A “*Família Geométrica*”



Entretanto, os alunos observaram nomeando algumas características de cada membro da família (a cor, o número de lados, se era polígono ou não, os objetos que usavam, ...). Os alunos também foram capazes de proferir algumas deduções sobre a personalidade de cada um desses “familiares”, tal como podemos observar no seguinte excerto retirado do meu Diário de Bordo:

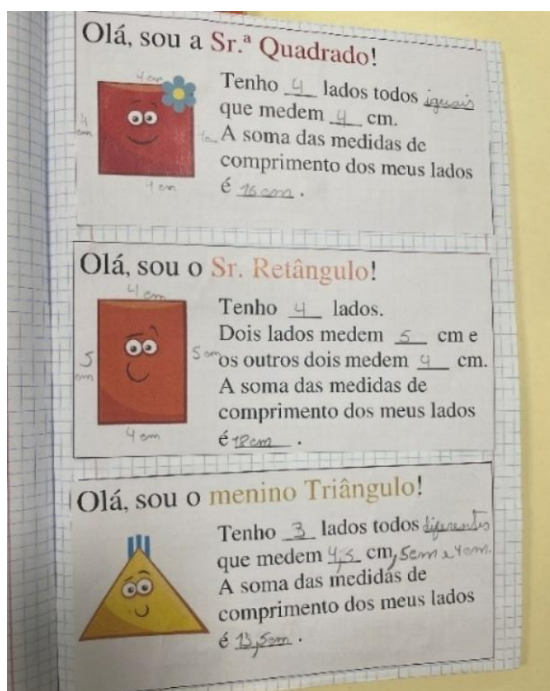
É de referir que, através do sorriso e dos olhos, os alunos também foram capazes de proferir algumas características da personalidade. Como por exemplo: “A senhora Quadrado parece que é muito sorridente e amorosa por causa das bochechas.” (aluno C., 7 anos); “O senhor Retângulo também é sorridente.” (Aluno F., 7 anos); “O menino Triângulo está com uns olhos marotos.” (aluno B., 7 anos); “(O menino Triângulo) Parece que está com um ar safado.” (aluno L., 7 anos).

Diário de Bordo da PP II, 10 de maio de 2022

Após fazerem várias inferências acerca de cada membro da “Família Geométrica”, perguntei aos alunos se sabiam qual era o cartão que continha várias informações sobre a nossa identidade, como por exemplo o nosso nome e a nossa altura. Os alunos refletiram um pouco até que se lembraram do cartão de cidadão, contei-lhes então que a “Família Geométrica” também tinha um “cartão de cidadão”. Posteriormente, foi-lhes entregue o “cartão de cidadão” de cada figura, no qual tinham de preencher as informações em falta (Figura 47).

Figura 47

Cartão de Cidadão de cada membro da “Família Geométrica”



Neste cartão, os alunos preencheram a medida do comprimento de cada lado das figuras geométricas, sendo o ponto de partida para o estudo do perímetro, uma vez que foi pedido a soma desses lados. Assim, a partir da soma de todos os lados, conseguimos preparar a introdução ao estudo do perímetro. Depois foi explorado o conceito de perímetro, assim como foi desenvolvido alguns exercícios para calcular o mesmo. Porém, a meu ver, o estudo do perímetro podia ter sido mais aprofundado com exercícios práticos. Por exemplo, através de um fio único, os alunos podiam explorar e verificar que o contorno de algumas figuras, apesar de terem formas diferentes, podem ter o mesmo perímetro, assim como outras figuras podem ter maior ou menor perímetro.

Depois, estabeleceu-se uma relação entre a “Família Geométrica” e os conteúdos de estudo do meio, nomeadamente as matérias-primas, na qual abordamos os materiais utilizados na composição de cada figura (madeira, papel, algodão, ...) e a origem desses materiais (animal, vegetal ou mineral). Posteriormente, foi dada continuação ao estudo deste conteúdo através de outras atividades, como por exemplo a exploração da composição e origem dos materiais presentes na sala de aula, como podemos verificar no seguinte excerto retirado do Diário de Bordo:

Assim, aproveitando que já conheciam as várias origens, perguntei quais os objetos que observavam na sala que podiam ter origem animal, vegetal ou mineral. Os alunos foram

capazes de identificar facilmente vários objetos, nomeadamente: “O anel da professora é de origem mineral.” (aluno A., 7 anos); “Os armários são de origem vegetal porque são feitos de madeira.” (aluno T., 7 anos); “Esta parte da mesa é de origem mineral.” (aluno M., 7 anos); “As folhas dos nossos cadernos vêm das árvores. São de origem vegetal.” (aluno C., 7 anos).

Diário de Bordo da PP II, 10 de maio de 2022

Foi a partir da articulação destas atividades que se iniciou, no dia seguinte, a atividade “Desafio da Família Geométrica”. Ou seja, no segundo dia de estudo do perímetro, 11 de maio, a “família geométrica” lançou o desafio aos alunos para descobrirem se uma casa era perfeita. O desafio implicava que os alunos fossem ativos, pois exigia a procura, o debate e a curiosidade, enquanto promovia uma reflexão sobre as informações que recebiam.

Estimular os alunos a aprender a partir da “Família Geométrica”, contribuiu para manter o seu interesse e curiosidade pela atividade proposta, dado que no dia anterior estabeleceram uma relação prévia com o conteúdo abordado, o que tornou o desafio mais significativo pelo facto de ajudarem a encontrar a “casa perfeita para a família geométrica”, mesmo sendo no sentido figurado. Como refere Roldão (2017), aprender é atribuir um significado a alguma coisa, envolvendo as aprendizagens num processo participativo que se constrói a partir dos conhecimentos prévios. Na mesma linha de pensamento, Cosme et. al (2021) afirmam que o conhecimento decorre da atribuição de um significado a um conjunto de informações e, caso essa atribuição não ocorra de forma espontânea, é importante que os alunos sejam desafiados e orientados a assumirem um papel ativo ao longo do processo de construção desse conhecimento.

Para a realização desta atividade, refleti sobre as potencialidades de outros espaços físicos que não a sala de aula, e considerei que o polidesportivo tinha grandes vantagens para a realização deste desafio de aprendizagem, pois, além do campo conter algumas figuras interessantes para a exploração do perímetro, os alunos tinham assim oportunidade de sair do espaço de aprendizagem habitual. Como referem Cosme et. al (2021, p. 77) a “construção de ambientes de aprendizagens implica repensar a natureza dos diferentes espaços das escolas, nomeadamente o potencial dos outros espaços que não apenas a sala de aula”.

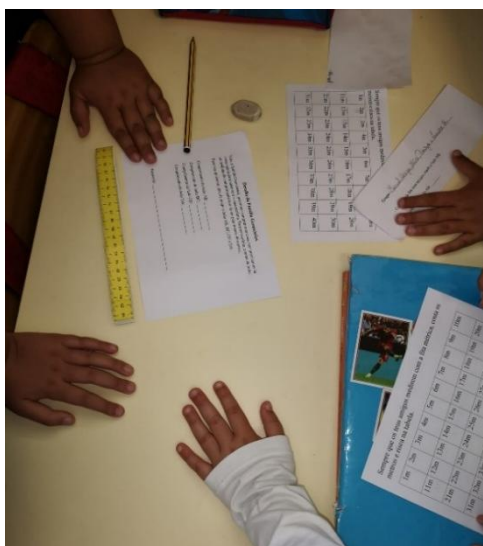
Desta forma, ainda antes de sair da sala, os alunos formaram 4 grupos com 5 elementos. Como cada fila é formada por 5 alunos e cada uma é constituída por alunos com diferentes capacidades e necessidades, considerei que esta seria uma boa referência

para a formação dos grupos. Com efeito, a valorização da diversidade na formação dos grupos de aprendizagem cooperativa e as características básicas que caracterizam o trabalho de grupo cooperativo promovem um clima de respeito pelas diferenças e permitem garantir todas as condições para o desenvolvimento da autoestima e da motivação, os quais são imprescindíveis para a aprendizagem (Lopes & Silva, 2010).

Após a formação dos grupos, foi explicado que cada grupo ficaria responsável pela medição do comprimento de um lado do retângulo presente no campo do polidesportivo. Foi estabelecido, ainda, quais os papéis que os alunos podiam desempenhar dentro de cada grupo. Por exemplo, dois elementos podiam ser responsáveis pela medição com a fita métrica do material manipulável, outros dois podiam ser responsáveis pelo registo das medidas obtidas e o último elemento podia ser o porta-voz do grupo. Neste sentido, foi dada a oportunidade a cada grupo de decidir quem desempenharia cada papel. Além disso, para os alunos se orientarem de forma autónoma, foi entregue a cada elemento uma folha com a respetiva tarefa (Figura 48). De facto, a atribuição de papéis a cada elemento do grupo é uma forma de garantir que todos trabalham juntos e de forma produtiva, sem se atrapalharem uns aos outros (Lopes & Silva, 2009).

Figura 48

Tarefas distribuídas a cada elemento do grupo



Depois de assegurados todos os requisitos anteriormente descritos, os grupos puderam finalmente cumprir a sua tarefa no polidesportivo (Figura 49), sendo que em

cada vértice do retângulo, presente no campo, havia uma letra (A, B, C, D), para orientar os alunos durante a medição.

Figura 49

Alunos no exterior a realizar o desafio



Segundo Lopes e Silva (2009), os alunos assumem o papel mais importante durante a fase de operacionalização da tarefa, pois trabalham juntos, ouvem-se e fazem perguntas uns aos outros, realizam os registos dos seus trabalhos e assumem responsabilidade individual ao envolver-se no trabalho de grupo.

Quando os alunos retornaram à sala, tal como Perrenoud (2002) indica ser essencial, iniciou-se um debate, com tempo para refletir e exprimirem-se sobre o desafio e as atividades desenvolvidas no exterior. A partir deste, cada porta-voz dos grupos teve de referir a medida obtida para cada lado, sendo registadas no quadro. Deste modo, com base nas informações do desafio, os alunos verificaram que, para a “casa ser perfeita”, a soma de todas as medidas de comprimento teria de ser pelo menos de 40 metros. Assim sendo, a partir das medidas que cada grupo descobriu, os alunos compreenderam que ao somar todos os lados estavam a calcular o perímetro. Em seguida, após cada grupo realizar a soma, verificamos, em grande grupo, que “a casa” não era perfeita para a “família geométrica”, pois media menos de 40 metros (Figura 50).

Figura 50


Exemplo de uma resposta dada por um grupo

Desafio da Família Geométrica

Nós, a família Geométrica, queremos comprar uma casa, mas precisamos da vossa ajuda para saber se é a casa perfeita. Para ser perfeita, a soma de todas as medidas de comprimento tem de ser pelo menos 40 metros.

Para nos ajudarem, têm de medir o lado AB, BC, CD e DA.

Comprimento do lado AB: 6 m _____
 Comprimento do lado BC: 9,77 m _____
 Comprimento do lado CD: 6 m _____
 Comprimento do lado DA: 9,77 m _____



Resposta: *Desculpa família Geométrica a casa não é perfeita: só tem 31,54 m, mas sei que um dia mais cedo ou mais tarde vão achar uma casa perfeita.*

6
9,77
6
9,77
31,54

“Desculpa família Geométrica, a casa não é perfeita: só tem 31,54 m, mas sei que um dia mais cedo ou mais tarde vão achar uma casa perfeita.”

Recorde-se que este desafio foi planeado e concretizado tendo em conta a estratégia “Realização de trabalhos e atividades a pares ou em grupo” para dar resposta ao problema identificado na turma. Assim, mediante esta atividade de aprendizagem, os alunos colaboram entre si, cooperando e se entretendo no seu processo de aprendizagem, para resolverem uma dada situação. Destarte, o recurso à aprendizagem cooperativa foi fundamental para possibilitar uma diversidade de oportunidades de aprendizagem para todos os alunos (Lopes & Silva, 2010). Contudo, penso que existiram algumas falhas durante a sua realização, dado que os alunos, por não estarem habituados a atividades de grupo, precisaram de uma explicação detalhada do desafio, na qual me detive mais do que era suposto. Reflito, ainda, que faltou discriminar a pergunta na folha do desafio, para orientar os alunos sobre o que realmente era pretendido, embora tivessem lá chegado intuitivamente. Considero, também, que no dia anterior os alunos deveriam ter explorado a noção de perímetro através do manuseamento de materiais. Por exemplo, poderiam ter explorado/experimentado, individualmente ou em grupos, o contorno da “família geométrica”, através de um fio único, de modo a compreenderem que ao retirar esse fio, todos os lados estão conectados. Concluo, na senda de Vosniadou (2001), que “Aprender é uma actividade cognitiva complexa que não pode ser apressada. Requer

tempo considerável e períodos de prática para começar a construir perícia numa área.” (p. 16).

Após a exploração dos conteúdos da área da matemática, perguntei à turma se sabiam porque é que a “Família Geométrica” fez uma visita à sala do 2.ºA, ao que responderam que no dia 15 de maio é celebrado o Dia Internacional da Família. Dialogamos, assim, sobre a importância de ter uma família, tendo depois proposto a escrita individual de um pequeno texto sobre o tema (poema, acróstico, ...). Na sequência, foi entregue um postal em forma de casa a cada aluno, no qual fizeram um desenho sobre a sua família e reescreveram o texto criado por si. Porém, devido à escassez de tempo disponível para esta atividade, foi combinado que esta seria completada com a professora cooperante no dia seguinte. No final da semana, a professora cooperante enviou as fotografias dos postais com as frases ou acrósticos criados pelos alunos (Figura 51 e 52).

Figura 51

Postais do Dia da Família

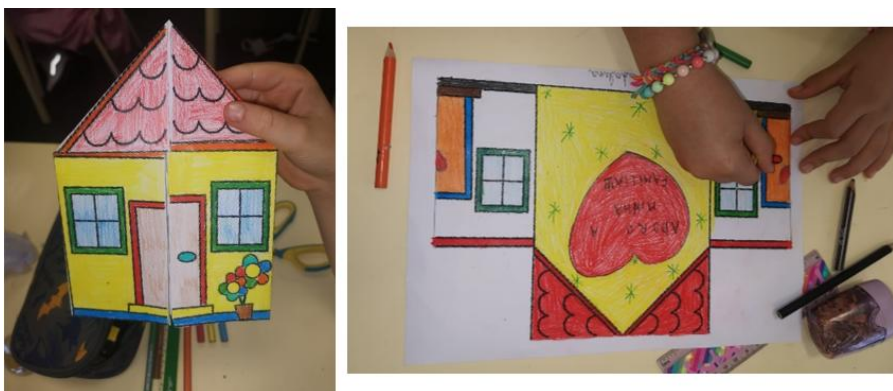
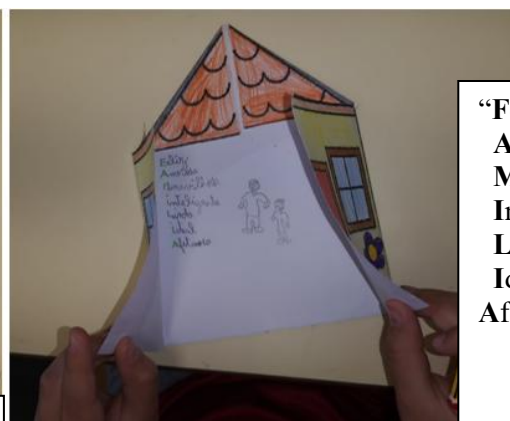


Figura 52

Exemplo de textos criados pelos alunos



“A minha Família é feliz.”



“Feliz
Amorosa
Maravilhosa
Inteligente
Linda
Ideal
Afetuosa”

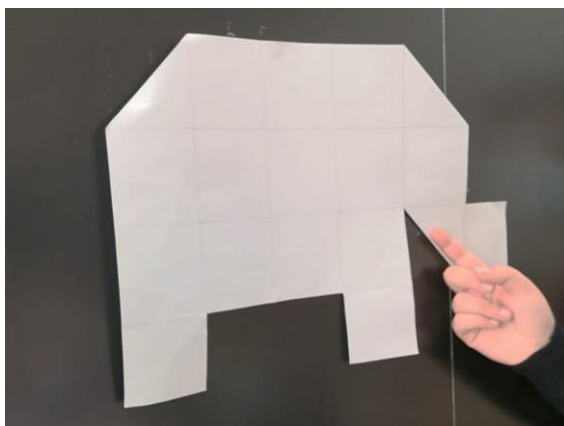
5.4.3. O Elmer

Para o dia 16 de maio de 2022 foram planejadas várias atividades articuladas com o objetivo de os alunos desenvolverem aprendizagens da área da matemática, do português, do estudo do meio e da educação artística (artes visuais).

Assim, neste dia, para preparar a introdução ao estudo do conteúdo “área”, coloquei no quadro de ardósia uma figura em forma de elefante (Figura 53) e, em grande grupo, exploramos a mesma. Imediatamente, os alunos identificaram que era um elefante branco composto por vários quadrados.

Figura 53

Figura de um elefante colocada no quadro



Posteriormente, apresentei a contracapa de um livro que era composta por vários quadrados coloridos, pelo que foi pedido aos alunos para refletirem sobre o que poderia conter aquela história. Eles relacionaram a contracapa com a figura do elefante e disseram que a história poderia ser sobre este animal. Já a partir das cores, sugeriram que o elefante vivia num mundo mágico e colorido. Apesar dos alunos mencionarem várias ideias e sugestões, não relacionaram os quadrados coloridos como sendo a cor do elefante da história.

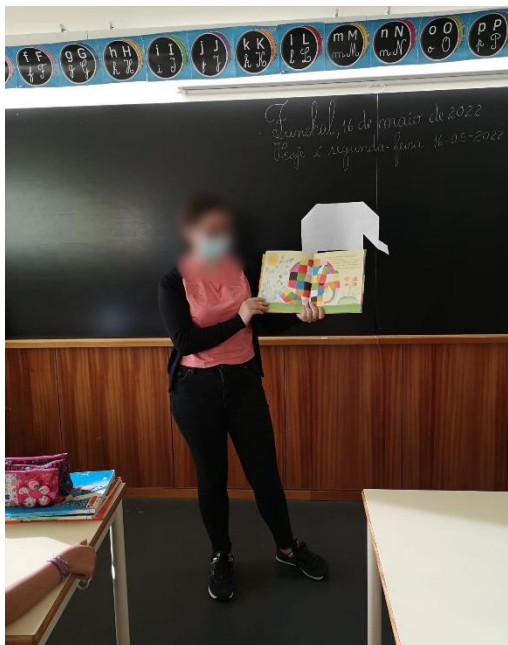
Após esta escuta ativa, mostrei a capa do livro, bem visível. Os alunos revelaram-se muito surpreendidos quando viram o elefante colorido, referindo que o título não tinha nada a ver com o que tinham dito. Outros alunos, referiram que já conheciam a história, mas que não se lembraram.

Assim, foi apresentada a história “O Elmer”, da autoria de David MacKee, tendo sido realizada a sua leitura (Figura 54), sobre a qual os alunos se mostraram muito

interessados e curiosos à medida que as páginas eram lidas e passadas, dando a oportunidade de observarem as ilustrações.

Figura 54

Leitura da história “O Elmer”



Depois da leitura, os alunos foram incentivados a realizar o reconto, de modo a explorar as partes mais importantes da história. Durante a exploração das personagens, os alunos foram incentivados a associar as características com os seus conhecimentos da área do estudo do meio e da matemática. Recordamos, assim, as características dos elefantes a partir do questionamento (“Doméstico?”; “Selvagem?”; “Como se desloca?”; “Onde vive?”; “De que se alimenta?”; “Como é revestido o corpo?”) e, a partir da cor xadrez do Elmer, nomearam quais as formas geométricas que conseguiam identificar (“quadrados”, “triângulos”). Conversamos ainda sobre as semelhanças e diferenças entre o Elmer e os restantes elefantes, encetando um momento de reflexão sobre a importância de respeitar as diferenças:

“Ele era diferente, mas era o elefante mais feliz.” (aluno G., 7 anos)

“Não importa sermos diferentes.” (aluno L.N., 7 anos)

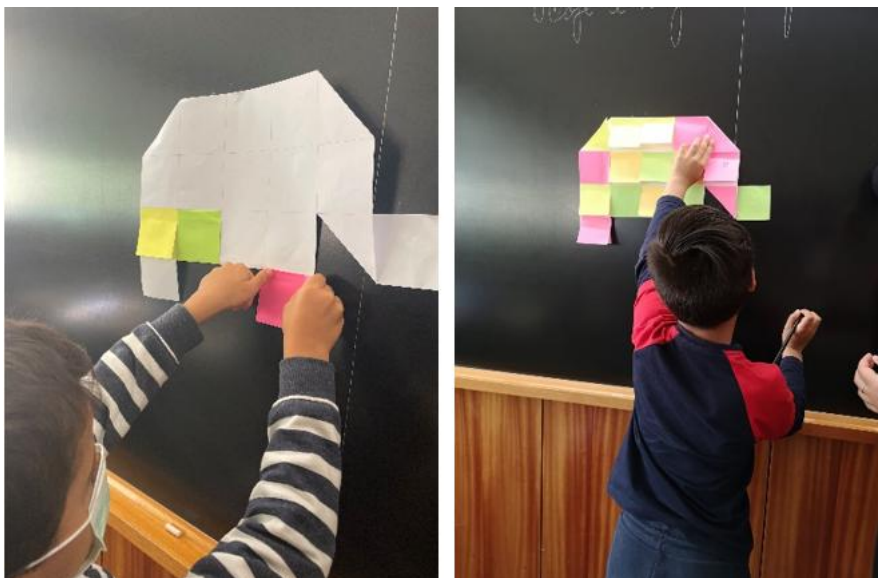
“Temos de ajudar todos.” (aluno L.B., 7 anos)

Diário de Bordo da PP II, 16 de maio de 2022

Posteriormente, a partir da cor xadrez do Elmer, propus que os alunos colorissem com *post-its* a figura do elefante afixada no quadro, a fim de a tornar colorida como o Elmer (Figura 55).

Figura 55

Alunos a colocar o post-it na figura



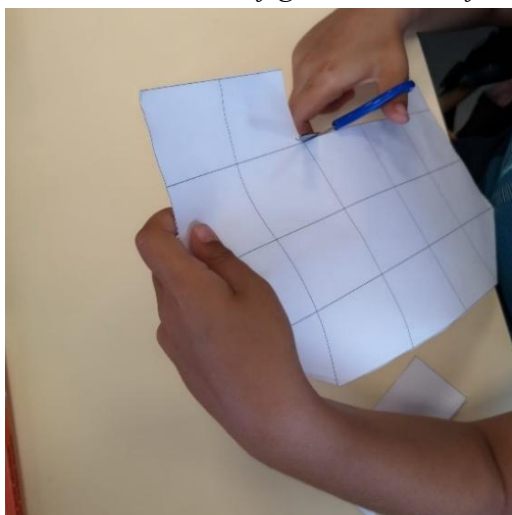
Deste modo, cada aluno teve a oportunidade de colocar um *post-it* colorido com a forma de um quadrado. Entretanto, verificaram que também precisavam de triângulos para colori-lo, o que possibilitou refletir, em grande grupo, que para termos um triângulo, precisávamos de dividir um quadrado em dois.

No final desta atividade, perguntei quantos quadrados foram utilizados para colorir o Elmer, ao que os alunos responderam que utilizaram 15. Como a resposta não estava correta, foi necessário relembrar o que tinham feito para obter os triângulos, levando-os a refletir que cortaram os quadrados para obter os triângulos. A partir desta reflexão, alguns alunos compreenderam que não tinham utilizado 15 quadrados, mas sim 16,5. Ou seja, estes alunos verificaram que dividiram dois quadrados em quatro triângulos e que, ao usarem apenas três, estavam a usar um quadrado, mais meio quadrado (1,5 quadrados). Entretanto, foi-lhes pedido que tentassem explicar o seu raciocínio, de modo a esclarecer os restantes colegas. Para tal, foram orientados por mim, a fim de progredir na explicitação do seu raciocínio, desenvolvendo-o de forma que todos compreendessem. É de referir ainda que, durante esta atividade, começou-se a introduzir já pequenas noções sobre a área, como por exemplo a exploração do espaço interior da figura.

Em consonância com a atividade mencionada e sabendo que no final da história as personagens criaram o dia do Elmer, no qual todos os elefantes tinham de se disfarçar de forma diferente e colorida, solicitei a ajuda dos alunos para criar os disfarces. Deste modo, cada aluno assumiu o papel de estilista do disfarce de um elefante. Para esta atividade, foi entregue a cada aluno uma folha quadriculada composta por 20 quadrados. Posteriormente, foi explicado como fazer um elefante a partir da folha quadriculada (Figura 56), sendo que os adultos presentes na sala apoiaram os alunos a realizar esta proposta.

Figura 56

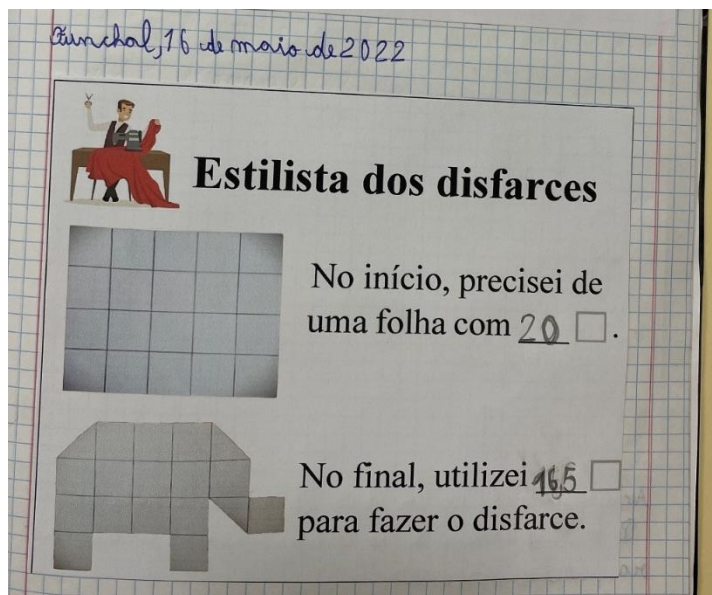
Aluno a construir a figura de um elefante



Depois de todos fazerem a figura de um elefante, exploramos o número de quadrados que foram necessários para construir o disfarce, registrando esse número no cartão “Estilista do disfarce”. Ou seja, no cartão para além de registarem quantos quadrados a folha tinha no início, também registaram com quantos quadrados a folha ficou no final da criação do disfarce (Figura 57). Assim, com esta atividade, voltamos a explorar o espaço ocupado pelo disfarce na folha quadriculada, introduzindo-se deste modo a noção de área.

Figura 57

Cartão “Estilista dos disfarces”



Após a exploração e registo do conceito de área, os alunos começaram a criar livremente um disfarce. Contudo, como não conseguiram terminar a tempo, propusemos a conclusão dos disfarces em casa, durante a semana.

Posteriormente, de modo a antecipar o conteúdo “Aspetos Físicos do Meio: Estados do Tempo” da área de estudo do meio, perguntei aos alunos como é que na história o disfarce do Elmer desapareceu. Prontamente, os alunos responderam que o disfarce desapareceu do corpo do Elmer quando começou a chover. Em seguida, realizamos uma escuta ativa sobre o estado do tempo, nomeadamente a chuva e, posteriormente, sobre os outros estados do tempo, através das seguintes questões orientadoras: “Como está o tempo hoje?”; “Todos os dias está este estado do tempo?”; “Gostam do tempo que faz hoje ou preferiam outro? Qual?”; entre outras. Entretanto, foram realizados exercícios do manual sobre os estados do tempo.

De referir que, no dia seguinte, alguns alunos trouxeram consigo os disfarces que terminaram em casa, para usar no dia do Elmer, sendo que os expusemos no *placard* da sala (Figura 58). Saliento que os alunos utilizaram vários materiais e técnicas para fazer os disfarces, desde a utilização de cores de pau ou de feltro, de recorte e colagem de revistas, até tecidos e outros materiais reciclados, o que possibilitou uma diversidade de resultados plásticos e consequentemente o desenvolvimento das capacidades artísticas e criativas.

Figura 58

Exemplos de disfarces criados pelos alunos

**5.5. Avaliação da Aprendizagem dos Alunos do 2.º A**

Na PP II foi realizada uma avaliação formativa, através da síntese descritiva sobre as particularidades de cada aluno da turma do 2.º A, nomeadamente o nível de conhecimentos, socialização, autonomia, linguagem e comunicação, integração, entre outros. Esta avaliação foi concretizada após a sexta semana de estágio (2 a 4 de maio de 2022), com o objetivo de efetuar um levantamento sintetizado sobre as aprendizagens e progressos dos alunos, o que permitiu refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, sobre como melhorar a minha ação pedagógica e adequá-la ao contexto de aprendizagem em questão.

Para realizar a avaliação, utilizei uma Ficha de Registo de Avaliação, que pode ser observada parcialmente na Figura 59 e integralmente no Apêndice 8. Esta avaliação foi fundamentada a partir da análise dos registos fotográficos e artefactos dos alunos, e, ainda, da observação e registo de anotações reflexivas no Diário de Bordo sobre as atitudes, o processo de aprendizagem e de desenvolvimento do aluno, em contexto de atividades curriculares.

Figura 59*Ficha de Registo de Avaliação da Aprendizagem dos alunos do 2.º A***Ficha de Registo de Avaliação**

Ano: 2.º ano	Ano Letivo: 2021/2022
Turma: A	Idades: 7 e 8 anos

*A avaliação dos alunos é fundamentada com base na observação e registo das atitudes, do processo de aprendizagem e de desenvolvimento do aluno, em contexto de atividades curriculares.

Nome do aluno	Síntese descritiva do aluno (<i>conhecimentos; socialização; autonomia; linguagem e comunicação; integração, ...</i>)
A.M.	É uma aluna que revela interesse e gosto pelas atividades desenvolvidas em contexto escolar. Tem conseguido adquirir os conhecimentos, embora apresente algumas dificuldades na leitura, devido aos seus problemas de dicção. A sua dicção nem sempre é muito perceptível, pois ainda troca alguns sons. É muito participativa e tem uma boa relação com os colegas da turma. Revela bastante autonomia nas tarefas propostas.
A.	Revela interesse e gosto pelas atividades desenvolvidas em contexto escolar. Apresenta facilidade na compreensão e aquisição dos conteúdos abordados. Comunica com expressividade e alguma clareza. Necessita de apoio individualizado, da supervisão e orientação da docente para manter a atenção, organização e ritmo de trabalho. Usufrui de Medidas Seletivas de Aprendizagem e Inclusão (Hiperatividade e Défice de Atenção) e, por isso, é acompanhado na aula curricular, pela docente especializada, para monitorizar a sua aprendizagem.

Nota. Ficha de Registo de Avaliação incompleta, sendo possível consultá-la integralmente no Apêndice 8.

No geral, contactou-se que os alunos evidenciavam boa relação e interação entre si, bem como demonstravam motivação e empenho na realização das atividades propostas, revelando curiosidade, interesse e atenção pelos momentos de aprendizagem. Verificou-se também um excelente progresso nos seus conhecimentos prévios assinalados, assim como nas suas atitudes e comportamentos. Apurou-se ainda que existiam alunos com particularidades na aprendizagem que mereciam atenção nas próximas ações pedagógicas, de forma que a organização e a dinâmica educativa atendessem às necessidades dos mesmos.

Na PP II, avaliou-se também as estratégias pedagógicas pensadas e delineadas tendo em conta o contexto e a problemática em estudo (*Como os alunos do 2.º A podem aprender através da aprendizagem cooperativa?*) e os resultados obtidos na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Neste sentido, verificou-se que a estratégia “Realização de trabalhos e atividades a pares ou em grupo”, que previa a cooperação e a

partilha de ideias a pares e em grupo, foi bem-sucedida, na medida em que os alunos demonstraram segurança e evidências de bem-estar ao trabalhar em conjunto e ao partilhar as suas ideias e opiniões com os outros, bem como revelaram interesse e empenho na concretização das atividades de grupo, conseguindo colaborar entre si nas suas produções e tarefas, respeitando o espaço, o tempo e o conhecimento do(s) outro(s) colega(s). Observou-se, ainda, que os alunos foram capazes de se integrar facilmente na dinâmica de trabalho de grupo, cumprindo com as regras pré-acordadas, procurando formas de agir em parceria de forma autónoma. Além disso, foram promovidos diálogos em grupo sobre temas que surgiram mediante o conteúdo que estava a ser abordado ou sobre outros temas pertinentes que surgiram do interesse dos alunos, em que os alunos foram capazes de “argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar” e aprender (Martins et al. 2017, p. 25).

Em suma, o envolvimento dos alunos nas atividades de aprendizagem cooperativa, contribuiu para um conjunto de melhorias no processo de aprendizagem, dado que os alunos adquiriram conhecimentos através da integração e troca de saberes, maximizando a sua própria aprendizagem e a dos colegas. Ademais, através do trabalho cooperativo, os alunos aprenderam a cooperar, por meio da interação e interdependência positiva, adquirindo competências sociais que são fundamentais para a participação cívica, ativa, consciente e responsável como cidadãos. Como afirmam Lopes e Silva (2022), “trata-se de cooperar para aprender e aprender a cooperar” (p. 3). De facto, aprender cooperativamente, contribui para o desenvolvimento cognitivo, fomenta a interação social, promove a autonomia e independência, incentiva o desenvolvimento do pensamento crítico e pensamento criativo, encoraja o desenvolvimento socioafetivo e aumenta a motivação para a aprendizagem escolar (Lopes & Silva, 2022).

Nesta linha de ideias, sugere-se que os alunos do 2.º A continuem a cooperar e a partilhar conhecimentos, a pares ou em grupos, aprendendo de forma mais significativa face diversas perspetivas, soluções e abordagens para os desafios de aprendizagem, pelo que a docente responsável pela turma dará continuidade a esta abordagem pedagógica estratégica.

5.6. Reflexão Sobre a Prática Pedagógica II

Como descrito por Silva e Lopes (2015b), o professor, enquanto adulto em constante aprendizagem, é um agente ativo do seu desenvolvimento profissional, ao qual é considerado um processo contínuo que envolve a construção e reconstrução de saberes e práticas que influenciam diretamente os contextos educativos e a qualidade da educação. Neste sentido, é importante que o professor compreenda e assuma o desenvolvimento profissional como um processo de aprendizagem, adotando “um posicionamento crítico sobre a sua experiência, na identificação de mudanças, resolução de problemas e exploração de soluções alternativas de ação” (Silva & Lopes, 2015b, p. 145).

Nesta perspectiva, ao longo da PP II, realizada em contexto de 1.º CEB (2.º ano de escolaridade), tive a oportunidade de refletir constantemente sobre a minha prática, compreendendo a importância da ação pedagógica intencional e ajustada às necessidades, interesses e ritmos de aprendizagem de cada aluno. Constato, assim, que vivenciei experiências pedagógicas enriquecedoras, que proporcionaram aprendizagens significativas tanto para os alunos como para mim e o meu desenvolvimento profissional.

Destaco que os alunos revelaram, desde cedo, uma grande receptividade à minha presença na sala de aula, o que facilitou a construção de um ambiente de confiança e respeito mútuo, os quais foram fundamentais para uma relação pedagógica eficaz. Como referem Silva e Lopes (2015b), “um bom clima ou bom ambiente de sala de aula é caloroso, agradável e propício à aprendizagem” (p. 100), favorecendo o trabalho produtivo e criando um sentimento de satisfação e de realização.

Destarte, a criação de laços afetivos com os alunos do 2.º A, bem como a boa relação que estes mantinham entre si, revelou-se determinante para o sucesso das atividades propostas e para a promoção de um clima de bem-estar e aprendizagem durante toda a PP II. Já a relação estabelecida com a professora cooperante e as professoras de apoio especializado da sala, também foram essenciais para o meu crescimento enquanto futura profissional, visto que o apoio e a autonomia concedida durante a planificação e a concretização de atividades, permitiu explorar diferentes abordagens pedagógicas, embora fosse necessário respeitar e adaptar-me à dinâmica já existente na sala.

Como resultado, a planificação foi elaborada a partir de um processo dinâmico e flexível, pautado pela intencionalidade educativa e pelo compromisso de atender, da melhor forma possível, aos interesses e sugestões do grupo e de cada aluno, bem como às suas particularidades identificadas.

Expresso, contudo, que um dos maiores desafios deste estágio foi a exigência constante da professora cooperante quanto ao uso do manual. Diante disso, tornou-se necessário adotar estratégias que promovessem o desenvolvimento e a aprendizagem por meio de atividades lúdicas que transformavam o manual como um recurso complementar de apoio. Desta forma, procurei desconstruir a ideia de que o manual é o principal instrumento de aprendizagem que contem um leque de informações a reter sem contextualização e significado.

Importa, também, mencionar que quando me refiro a atividades lúdicas, não significa necessariamente utilizar jogos para aprender, mas sim integrar elementos do lúdico no modo como se ensina, na escolha dos conteúdos e no papel dado ao aluno no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Pinto e Tavares (2010), isto significa que o professor reconhece a importância da qualidade do que é lúdico, assim como assume que o aluno é o protagonista da aprendizagem, incentivando-o a explorar a sua espontaneidade e criatividade. Desta forma, o ensino e a aprendizagem lúdica cria um ambiente onde aprender se torna algo prazeroso, estimulante e motivador, despertando no aluno o desejo genuíno pelo conhecimento (Pinto & Tavares, 2010).

Saliento, portanto, que procurei, durante a ação pedagógica, que os alunos tivessem um papel ativo, de forma a construir e reconstruírem o seu próprio conhecimento, tendo assumido apenas um papel de orientadora e facilitadora da aprendizagem, uma vez que muitos teóricos em educação mencionam que uma boa aprendizagem exige a utilização de uma metodologia construtivista (Matos & Valadares, 2001).

Assim, o envolvimento ativo, a motivação e o interesse constante dos alunos durante o processo de aprendizagem, foram aspetos que me proporcionaram prazer e um profundo sentimento de realização. Compreendo, portanto, que promover atividades significativas, além de desempenhar um papel essencial na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, também me preparou e motivou a aprender e a crescer tanto ao nível pessoal como profissional.

Ademais, o desenvolvimento de atividades mediante uma questão-problema, também se tornou fundamental para o processo de aprendizagem dos alunos, pois permitiu que adquirisse conhecimento contextualizado sobre uma situação específica da turma do 2.º A, o que possibilitou aprimorar a minha práxis e dar solução aos problemas surgidos, tal como é evidenciado nos resultados obtidos por parte dos alunos com quem estagiei, através da aplicação da aprendizagem cooperativa.

Reflieto, assim, sobre a importância de variar as estratégias de ensino e aprendizagem mediante uma dada situação ou contexto, visto que estas se traduzem num conjunto de meios que permitem alcançar os objetivos de aprendizagem previamente definidos ou emergentes (Silva & Lopes, 2015a). Por outras palavras, como mencionado por estes autores, as estratégias são guias do conjunto de ações intencionais que o professor desenvolve com o objetivo de assegurar a aprendizagem dos alunos.

Em conclusão, a PP II foi crucial para a minha formação inicial, enquanto professora do 1.º CEB, permitindo-me consolidar conhecimentos e desenvolver competências específicas neste campo da docência. A experiência deste estágio foi, portanto, positiva e enriquecedora.

Capítulo 6 – Prática Pedagógica III – Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico – 4.º Ano de Escolaridade

A PP III realizou-se também na valência de 1.º Ciclo, contudo, desta vez no 4.º ano de escolaridade. A mesma realizou-se no ano letivo de 2022/2023, entre o mês de outubro e o mês de janeiro, e dividiu-se em dois momentos. O primeiro momento, considerado como aprendizagem autónoma, ocorreu no período anterior à realização das atividades pedagógicas, isto é, antes das semanas de intervenção, e consistiu na recolha de informação para a organização e concretização do segundo momento. Já o segundo momento, consistiu no desenvolvimento de planificações e na realização de atividades pedagógicas com alunos da turma A do 4.º ano de escolaridade, sob a orientação da professora cooperante e do docente orientador de estágio.

6.1. Caracterização do Meio Envolvente

O estabelecimento educativo onde realizei a PP III fica localizado na freguesia de Santo António, do concelho do Funchal, sendo uma das que apresenta um maior número populacional. Esta freguesia, devido à sua extensão, apresenta dois ritmos de vida opostos, em que a norte da Igreja Matriz é apresentado um meio de características mais rurais e a sul da mesma um meio urbano e citadino. Neste sentido, a população do meio local é heterogénea no aspeto social, económico e cultural.

A escola situa-se, mais precisamente, numa área residencial, onde coexistem bairros sociais, zonas habitacionais e espaços de comércio e serviços, como por exemplo restaurantes, supermercados, armazéns, oficinas, cabeleireiros, padarias, centro de formação profissional, infantários, pequenas lojas de pronto-a-vestir, clínicas dentárias, entre outros.

Esta instituição apresenta-se ainda num meio local e circundante onde são frequentes atividades de cariz cultural e recreativo, devido à grande densidade populacional, predominantemente jovem, da freguesia. Desta forma, existem vários grupos/clubes, nomeadamente desportivos (futebol, atletismo, andebol, basquetebol, etc.), musicais (de bandolins, flauta, acordeões, coral, de ritmos modernos, grupo folclórico), de campismo e escutismo.

6.2. Caracterização do Estabelecimento de Educação e Ensino

A PP III foi realizada numa EB1/PE construída de raiz no ano de 2005 e inaugurada em 2007, cuja criação de novas instalações permitiu a fusão de cinco escolas.

O edifício desta escola é composto por 5 pisos, dispondo de vários espaços direcionados para o 1.º CEB, assim como para a EPE. É constituído, ainda, por um refeitório, uma biblioteca, uma sala de apoio, uma sala de música, uma sala de TIC, várias salas de aulas curriculares, uma sala de professores, um polivalente, entres outros espaços.

No que diz respeito ao espaço exterior, existe um campo de jogos, no qual são realizadas as aulas de Educação Física, bem como as festas finais da escola. Contém também vários espaços onde é possível as crianças brincarem livremente. Contudo, quando as condições atmosféricas são adversas, o espaço coberto é muito reduzido para as brincadeiras livres de todos os alunos/crianças.

No geral, este estabelecimento educativo possui espaços interiores e exteriores amplos, reunindo muitas das condições necessárias para um bom funcionamento escolar.

6.2.1. O Projeto Educativo de Escola

Durante o quadriénio de 2019-2023, o PEE da EB1/PE mencionada tem como tema orientador “Celebrar a diversidade em cooperação”, tendo como objetivo primordial promover uma escola como um local inclusivo, onde que todos têm a oportunidade de aprender e crescer.

Este PEE tem como missão formar cidadãos autónomos, críticos e solidários, dotados de competências académicas, estéticas, éticas e interpessoais que são essenciais para a sua plena afirmação e integração numa sociedade em constante evolução.

Através deste projeto, a escola percebe-se como um ambiente onde se promovem as boas práticas que incentivam a formação integral do indivíduo, baseadas no respeito e na valorização das diferenças individuais, num clima de cooperação, de bem-estar e de felicidade.

Portanto, a partir do tema definido, a escola propõe-se a estimular o desenvolvimento integral do aluno/criança através da valorização das suas múltiplas inteligências; a promover o trabalho cooperativo; a promover o respeito por si e pelo outro; e, por fim, a promover o respeito pelo meio ambiente.

6.3. Contextualização do Ambiente Educativo da Sala do 4.º A

Como mencionado anteriormente no Relatório, importa contextualizar o ambiente educativo da sala, pois a organização do espaço, do tempo e do grupo de alunos são dimensões interligadas que permitem refletir sobre as oportunidades que o ambiente educativo oferece, além de serem determinantes para o processo de ensino e aprendizagem, dado que essa organização serve como suporte do desenvolvimento curricular.

6.3.1. O Espaço

A sala do 4.º A é constituída por várias mesas juntas, aos pares e em filas, assim como dois quadros de ardósia conectados, o que permite ter uma grande área para divulgar informações durante as aprendizagens (Figura 60). Possui, ainda, um placard onde é possível afixar os trabalhos realizados pelos alunos e, ao fundo da sala, quatro armários que permitem a arrumação de vários materiais, tais como os manuais escolares, as capas, os materiais de escrita e de desenho, entre outros (Figura 61). Para além disso, existe neste espaço muita luminosidade natural oferecida pelas janelas localizadas numa das laterais da sala.

Figura 60

Sala de aula do 4.º A



Figura 61

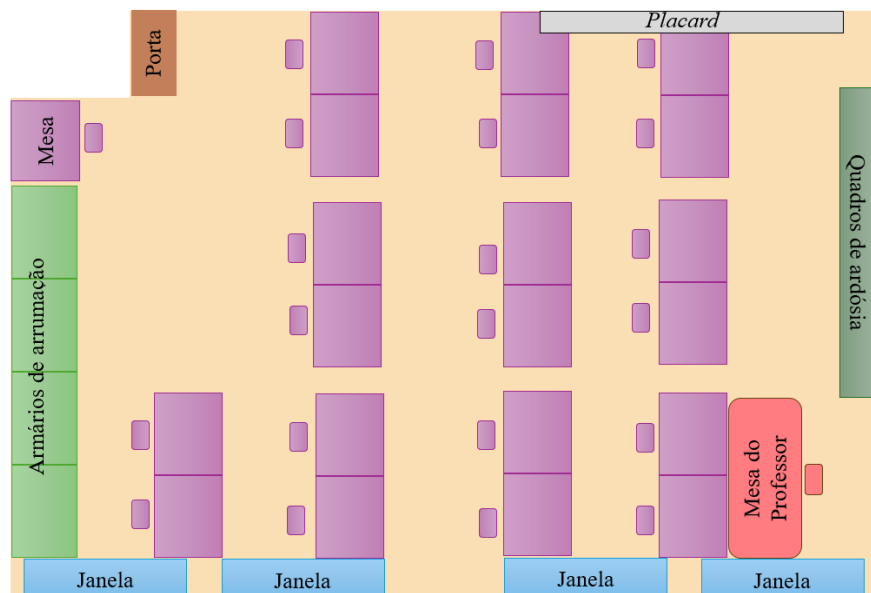
Outra perspetiva da sala de aula do 4.º A



Apresento, de seguida, a planta da sala do 4.º A (Figura 62), na qual podemos observar a representação do espaço, de forma a compreender a sua organização e funcionalidade.

Figura 62

Planta da sala de aula do 4.º A



Como podemos verificar, o modo de organizar o espaço privilegia a maior interação entre os alunos, promovendo a aprendizagem cooperativa/colaborativa que,

para além de ajudar os alunos na aprendizagem ativa de conteúdos, contribui para o desenvolvimento social e de relações interpessoais dos mesmos.

Acresço que, na ausência de um projetor, era possível recorrer à utilização de uma televisão para integrar as tecnologias durante o processo de aprendizagem, pois como sabemos as tecnologias exercem, atualmente, uma forte atração sobre os alunos e podem contribuir positivamente para o desenvolvimento das suas aprendizagens. Além disso, durante todas as semanas de estágio, particularmente às quartas-feiras, era utilizada a sala de TIC, onde ocorriam diversas atividades orientadas pela professora estagiária. Esta sala continha, assim, vários computadores, um quadro de ardósia que permitia escrever informações ou tarefas, bem como várias mesas e cadeiras, caso fosse necessário reunir a turma (Figura 63).

Figura 63

Sala de TIC



6.3.2. O Tempo Curricular

O tempo curricular de frequência obrigatória da turma do 4.ºA foi organizado no turno da tarde e possibilitava a gestão flexível e a articulação entre as várias áreas do currículo, respeitando a carga horária semanal, traçada pela matriz curricular-base do 1.º CEB, de cada componente curricular (Quadro 4). Importa salientar que a PP III ocorria no período da tarde, das 14h30min às 18h30min, e durante três dias de semana (de segunda a quarta-feira).

No que diz respeito ao turno da manhã, este não foi incluído no Quadro 4, contudo, neste período realizavam-se as AEC.

Quadro 4

Carga horária dos alunos do 4.º A

Horário das Atividades Curriculares				
2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
<u>Música</u> 13h30/14h30	<u>Matemática</u> 13h30/15h30	<u>Estudo do Meio</u> 13h30/14h30	<u>Matemática</u> 13h30/15h30	<u>Português</u> 13h30/15h30
<u>Português</u> 14h30/15h30		<u>Inglês</u> 14h30/15h30		
Intervalo 15h30/16h00				
<u>Português</u> 16h00/17h00	<u>Estudo do Meio</u> 16h00/17h00	<u>TIC/AE</u> 16h00/17h00	<u>Português</u> 16h00/18h30	<u>Matemática</u> 16h00/17h30
<u>Inglês</u> 17h00/18h00	<u>Educação Física</u> 17h00/18h00	<u>Matemática</u> 17h00/18h30		
<u>Português</u> 18h00/18h30	<u>Estudo do Meio</u> 18h00/18h30			<u>Artes Visuais</u> 17h30/18h30
Notas. * O horário é flexível. ** As componentes do currículo realçadas pela cor cinza são lecionadas por um docente com formação específica para tal, coadjuvados pelo professor titular de turma.				
Matemática 7 horas; Português 7 horas; Estudo do Meio 2h30; Expressões 3h; Inglês 2h.				

Importa referir, ainda, que na PP III, apesar da professora cooperante ter entregado logo no início do estágio todos os conteúdos que deveriam ser desenvolvidos durante a ação pedagógica, foi-me dada a possibilidade de ajustar e organizar a carga horária sempre que necessário, de modo a estabelecer uma planificação pedagógica com sentido lógico e com elos entre os vários conteúdos, assim como tendo em conta as capacidades e as necessidades dos alunos.

6.3.3. O Grupo de Alunos do 4.º A

A turma A, do 4.º ano de escolaridade, é constituída por quinze alunos, sendo quatro do género masculino e onze do género feminino, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos de idade.

No que se refere ao perfil familiar da turma, verifica-se que há uma percentagem significativa de pais com baixos níveis de escolaridade. É de constar ainda que nove alunos vivem com os dois pais, contudo existem cinco alunos que residem apenas com a mãe, em virtude de os pais estarem divorciados, no entanto, as crianças mantêm contactos regulares com o respetivo pai. Por outro lado, uma aluna vive com a tia paterna por ordem do tribunal, mantendo igualmente contacto com os progenitores.

A grande maioria dos alunos apresenta um percurso escolar linear, tendo frequentado a EPE durante três anos. Embora treze crianças já pertencessem a este grupo desde o ano anterior, o mesmo foi complementado com duas crianças que não transitaram para o 2.º ciclo no ano letivo anterior.

Este grupo integra alunos que são cooperantes entre pares e que revelam espírito de solidariedade e de partilha, manifestando preocupação sempre que algum colega se esquece do material escolar ou solicita apoio durante a realização das atividades. É, portanto, uma turma que demonstra gosto pelo trabalho cooperativo.

Em relação às atitudes e comportamentos, é necessário lembrar as regras com alguma frequência, para que alguns alunos retifiquem comportamentos menos assertivos, pois existe um grupo restrito a quatro alunos que, mesmo com as chamadas de atenção, tendem a apresentar dificuldades no cumprimento das regras de convívio social na sala de aula.

No geral, a turma apresenta dificuldades similares, como fraca concentração, vocabulário restrito e ritmo de trabalho muito lento. Alguns alunos também revelam imperfeição na caligrafia e organização, assim como na área das Artes Visuais, no que respeita à pintura e à utilização de técnicas de recorte e colagem, devido às suas dificuldades de motricidade fina. Já durante os momentos de diálogo ou de maior exposição oral de conteúdos, a turma distrai-se com muita facilidade, partilhando vivências que muitas vezes não estão relacionadas com o assunto que se está a tratar.

É importante também referir que três alunas foram propostas para o apoio pedagógico acrescido, devido às dificuldades reveladas na aquisição e aplicação de conteúdos das áreas do Português e da Matemática, sendo que necessitam da ajuda direta

dos adultos para concretizarem as atividades propostas corretamente e com maior ritmo de trabalho. Saliento, ainda, que três alunos estão referenciados como crianças que usufruem de Medidas Seletivas de Aprendizagem e Inclusão, estando uma dessas crianças diagnosticada com Perturbação de Hiperatividade e Déficit de Atenção associado a Dificuldades de Aprendizagem Específica da Expressão Escrita do tipo Disortografia, a segunda diagnosticada com Déficit de Atenção e a última diagnosticada com Perturbação de Hiperatividades e Déficit de Atenção.

6.4. Momentos de Aprendizagem

No decorrer da PP III desenvolveu-se atividades pedagógicas, pensadas e delineadas estrategicamente, mediante uma planificação, atendendo às linhas curriculares e pedagógicas apresentadas nas AE, no PASEO, no PEE e no PAA. Deste modo, as planificações tinham como principal intencionalidade educativa promover aprendizagens significativas e, por isso, serem dinâmicas e flexíveis. Apesar de serem estruturadas, estavam sujeitas a alterações, nos momentos de operacionalização, de forma a atender ao ritmo, às necessidades e aos interesses dos alunos, bem como a situações imprevistas que podiam ocorrer, tanto ao nível individual como coletivo, assim como em conformidade com as orientações da professora cooperante.

Apresento, de seguida, alguns momentos de aprendizagem associados às linhas curriculares e pedagógicas do 4.º ano de escolaridade, bem como tendo em conta o contexto onde estagiei.

6.4.1. Jornal “O Recadinho”

Durante a PP III, foi solicitado pela professora cooperante trabalhar uma obra literária do Plano Nacional de Leitura. Assim, em consonância com as atividades sobre as festividades do *Halloween* e Pão-por-Deus, optei pelo estudo da obra “História com Recadinho”, da autoria de Luísa Dacosta, dado que a história se desenrola no reino das bruxas e tem como personagem principal a bruxinha.

Saliento que a obra foi dividida em 4 partes, sendo que cada excerto foi trabalhado em dias diferentes. Além disso, para iniciar o estudo da obra, durante a aprendizagem do

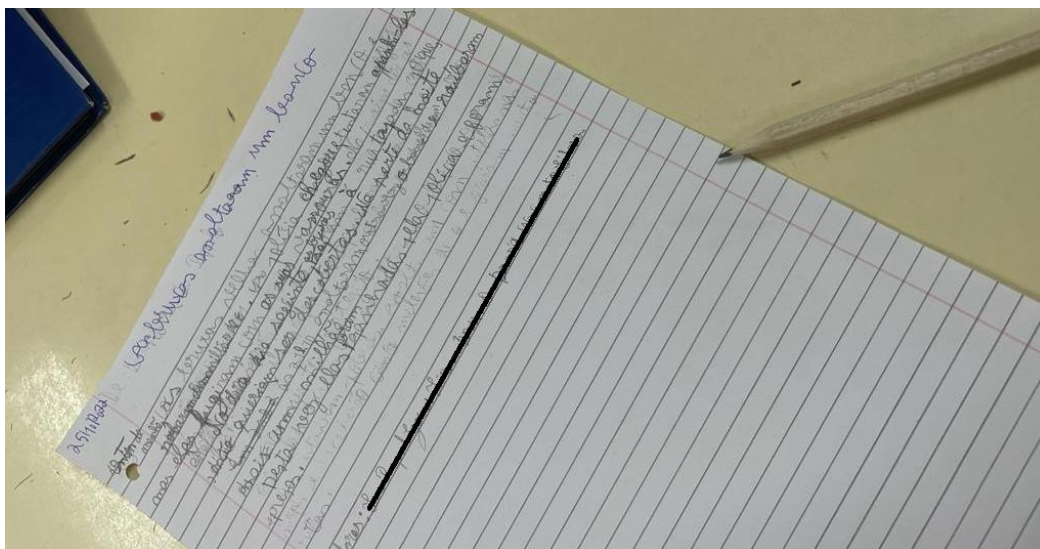
tipo de texto notícia, foi divulgada uma notícia sobre a autora Luísa Dacosta no dia 24 de outubro de 2022, que serviu de mote para a apresentação da obra mencionada.

Em consequência, a partir da leitura realizada dos dois primeiros excertos e baseando-se no tipo de texto discutido no dia anterior, foi proposto a atividade “Jornalistas por um dia” no dia 25 de outubro. Neste sentido, os alunos foram incentivados a imaginar que havia um jornal no reino das bruxas, chamado *O Recadinho*, e foram orientados a escrever uma notícia aos pares. Esclareço, contudo, que um grupo foi composto por três elementos, pois um dos alunos não estava presente.

Para auxiliar os alunos, visto que a maioria apresenta dificuldades na escrita de textos, entreguei um plano com os aspetos que deveriam ter em conta durante a produção de um texto. Considero que os alunos se envolveram bastante na atividade, desenvolvendo a criatividade ao escrever notícias fictícias relacionadas à história lida. Contudo, no geral, apresentaram muitas dificuldades em estruturar e organizar o texto de forma clara e coerente, como podemos analisar na figura 64, pelo que foi necessário aperfeiçoar o texto com a ajuda do adulto.

Figura 64

Exemplo de texto criado pelos alunos



“As bruxas assaltaram um banco

Ontem de manhã, as bruxas velhas assaltaram um banco e roubaram um milhão de euros. A polícia chegou e tentaram apanhá-las, mas elas fugiram.

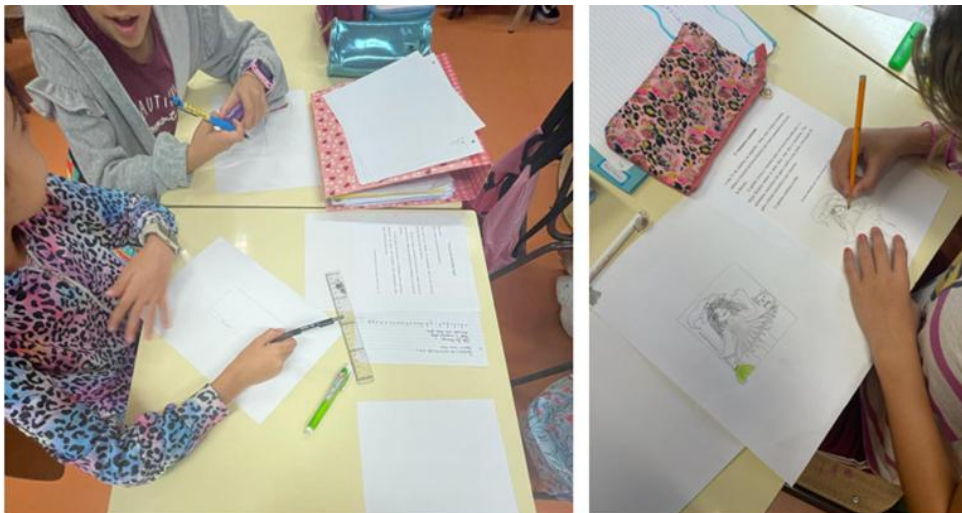
No dia seguinte, as bruxas saíram à rua tapadas porque não queriam ser descobertas. Na parte da noite, às 21h voltaram outra vez ao banco e roubaram mais 1 milhão. Desta vez elas foram apanhadas pela polícia e foram presas.”

No dia seguinte, 26 de outubro, retomamos ao trabalho sobre o jornal O Recadinho durante a aula de TIC. Os alunos transcreveram para o formato digital a versão final das notícias que haviam escrito, com o objetivo de agrupar posteriormente todas as notícias num jornal. O envolvimento dos alunos na atividade foi positivo, sendo que demonstraram interesse por aprender a formatar os textos de forma criativa no computador. No entanto, tivemos de orientar alguns alunos com questões técnicas, dado que as suas competências digitais ainda estão a ser desenvolvidas. Acrescento que à medida que terminavam esta atividade, era guardado numa *pendrive* um documento com a notícia para depois ser impressa.

Já no dia 7 de novembro, no último dia de estudo da obra, mencionei que as notícias escritas pelos grupos já tinham sido editadas. Desta forma, entreguei as notícias impressas a cada grupo e pedi que cada um fizesse um desenho para ilustrar o assunto da notícia (Figura 65).

Figura 65

Planeamento e esboço da ilustração da notícia



Após os desenhos, os grupos tiveram a oportunidade de apresentar as suas notícias para toda a turma, o que gerou grande entusiasmo (Figura 66). No final das apresentações, os alunos foram incentivados a fazer comentários sobre as notícias e a apresentação dos colegas, referindo aspetos positivos ou aspetos a melhorar. Durante esta discussão, os alunos desenvolveram competências essenciais para o pensamento crítico, tal como afirmam Lopes et al. (2019). Ou seja, estes foram orientados a fazer diferentes tipos de observações sobre uma apresentação oral, analisando de forma cuidadosa o trabalho dos

colegas, fazendo inferências e apresentando argumentos válidos, indo além do que era solicitado.

Figura 66

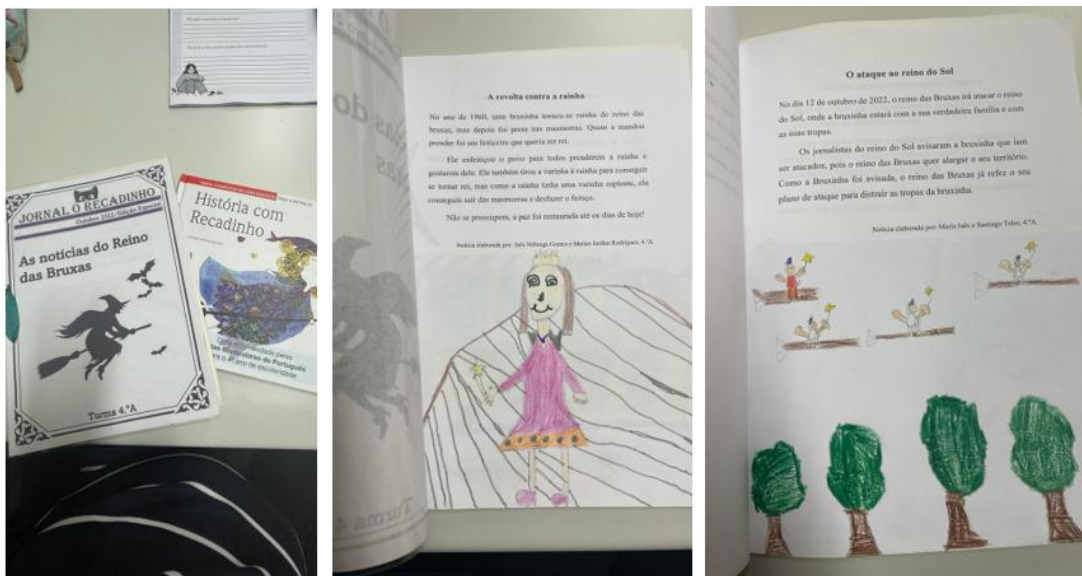
Pares durante a apresentação da notícia



No final, reunimos todas as notícias, criando desta forma o jornal O Recadinho, que foi exposto na sala de aula como resultado de um trabalho cooperativo (Figura 67).

Figura 67

Resultado do Jornal "O Recadinho" e exemplos de notícias



6.4.2. Mural dos Recadinhos

Alarcão (2010) defende que, quando os docentes procuram investigar e encontrar soluções para os desafios que identificam no contexto onde estão situados, demonstram um compromisso com a profissão, um desejo de aprimoramento profissional e um interesse em melhorar a qualidade da educação.

Neste sentido, ao longo do estágio, verifiquei que a turma do 4.º A apresentava, na sua maioria, atitudes e comportamentos menos assertivos, assim como revelavam pouco interesse e gosto pelas atividades desenvolvidas em contexto escolar. Tendo em conta este problema, uma das estratégias que procurei implementar foi a criação de um espaço onde os alunos tinham a oportunidade de comunicar com os colegas e o professor.

Assim, para a criação deste espaço, inspirei-me no recadinho final que a autora escreveu na obra “História com Recadinho” e introduzi na sala de aula o “Mural dos Recadinhos” (Figura 68). Ou seja, a partir da leitura e exploração do último excerto, propus que os alunos escrevessem os seus próprios recadinhos em *post-its*, introduzindo assim uma nova dinâmica na sala de aula. Esta estratégia tinha como objetivo o desenvolvimento das competências sociais e emocionais dos alunos, ajudando-os a fortalecer as relações e o gosto pela aprendizagem, criando um ambiente acolhedor e de partilha na sala de aula. Este espaço, possibilitava também a recolha de evidências sobre os interesses, as opiniões e sugestões dos alunos, que permitiam refletir e adequar a minha prática ao contexto.

Neste sentido, no dia 7 de novembro, comecei por explicar a proposta do mural, referindo que os alunos podiam escrever, em *post-its* coloridos: o que estão a sentir; o que os preocupa; o que mais ou menos gostaram de fazer durante o dia; sugestões de atividades e ideias para melhorar o ambiente da sala de aula; elogios a colegas ou professores; ou qualquer outro recado que considerassem pertinente. Estes recadinhos podiam ser feitos de forma anónima ou assinada, de acordo com o conforto de cada aluno, e, no final do dia, os alunos tinham a oportunidade de verificar se receberam recados para si. Além disso, fiquei com a responsabilidade de ler os recados escritos para mim e de conversar com os alunos, individualmente ou em grupo, conforme necessário.

Após a explicação, incentivei os alunos a utilizarem o mural pela primeira vez, sendo que muitos optaram por escrever elogios aos colegas ou por partilhar experiências, como por exemplo o que mais gostaram de fazer durante o dia.

Com o passar dos dias, foi interessante observar que a introdução do “Mural dos Recadinhos” criou um espaço seguro na sala de aula para os alunos expressarem o que sentiam, permitindo-me acompanhar mais de perto as suas preocupações. Considero, portanto, que este tipo de atividade contínua ajuda a desenvolver um clima de confiança e abertura na sala de aula, onde os alunos se sentem à vontade para compartilhar tanto as suas alegrias quanto as suas preocupações. O sucesso da atividade também permitiu-me reconhecer que os momentos de partilha e reflexão emocional são tão importantes quanto os conteúdos formais no desenvolvimento integral dos alunos. Desta forma, além de permitir que os alunos adquiram competências intrapessoais, também possibilita que o professor identifique as razões por detrás das atitudes e comportamentos dos alunos e adeque a sua práxis conforme necessário.

O mural tornou-se, assim, uma estratégia eficaz para ajudar os alunos a expressar os seus sentimentos, a refletir sobre as atividades propostas e a sugerir atividades, promovendo um ambiente de sala de aula mais inclusivo e atencioso. Além disso, reforçou a comunicação e os laços entre os alunos, já que muitas mensagens eram de incentivo e apoio mútuo.

Desta forma, os momentos reservados para a leitura dos recadinhos no final do dia, tornaram-se um hábito prazeroso, onde todos participavam, curiosos e animados com a ideia de ler ou ouvir uma mensagem. Saliento também que, conforme era necessário, conversava individualmente com os alunos sobre o que tinham escrito, o que proporcionava momentos de empatia e compreensão, que ajudaram a fortalecer o vínculo entre aluno e professor.

Figura 68

Mural dos Recadinhos



6.4.3. Recadinho Invisível – Atividade Experimental

Para introduzir a atividade experimental “Recadinho Invisível”, foi indispensável ter em consideração como seria implementada, sendo assim uma atividade pré-planeada, a partir da teoria e dos documentos oficiais de educação. Segundo Valadares (2006), é crucial questionarmo-nos sobre o modo como as atividades deverão ser conduzidas, dado que deve existir um equilíbrio entre a componente teórica e a componente prática do ensino das ciências, pois as mesmas são um suporte uma da outra.

Desta forma, para a concretização da atividade experimental, foi tido em conta as seguintes fases de estudo: a apresentação do problema, a exploração preliminar do tema, a investigação e o registo e comunicação.

Na fase de apresentação do problema, no dia 9 de novembro, os alunos foram confrontados com a possibilidade de escrever um recadinho invisível, dado que a personagem da obra literária trabalhada se tornava invisível e enviou um postal de despedida com a sua assinatura invisível. Isto significa que a atividade experimental não surgiu “do nada” ou “de repente”, mas sim associada a uma série de atividades articuladas que permitiu colocar em aberto a questão-problema “É possível escrever uma mensagem invisível?”. À questão colocada, vários alunos responderam que não achavam possível, tendo alguns acrescentado que não eram mágicos como a personagem da obra e que não tinham uma caneta invisível. Em contrapartida, uma minoria respondeu que achava ser possível, ainda que revelassem algumas incertezas na sua resposta, dado que não sabiam como o poderiam fazer, apesar de acreditarem ser possível.

Assim, antes do processo de investigação, foram formados cinco grupos de três elementos, promovendo desta forma o trabalho de grupo centrado na aprendizagem cooperativa, dado que durante o trabalho experimental também é importante desenvolver a componente social, pois esta fomenta uma ação interativa e reflexiva, cuja dimensão intersubjetiva e relação com os outros assumem particular importância (Almeida et al., 2001).

Após a formação dos grupos, cada um recebeu o protocolo da atividade experimental. Primeiramente, os elementos de cada grupo tiveram a oportunidade de explorá-lo entre si e, posteriormente, em grande grupo foram explorados os materiais e os procedimentos da atividade. Depois, a partir da exploração realizada, cada grupo refletiu e debateu sobre as suas considerações, tendo registado uma previsão sobre o que achavam que iria acontecer quando espalhassem o vinagre por cima da mistura de

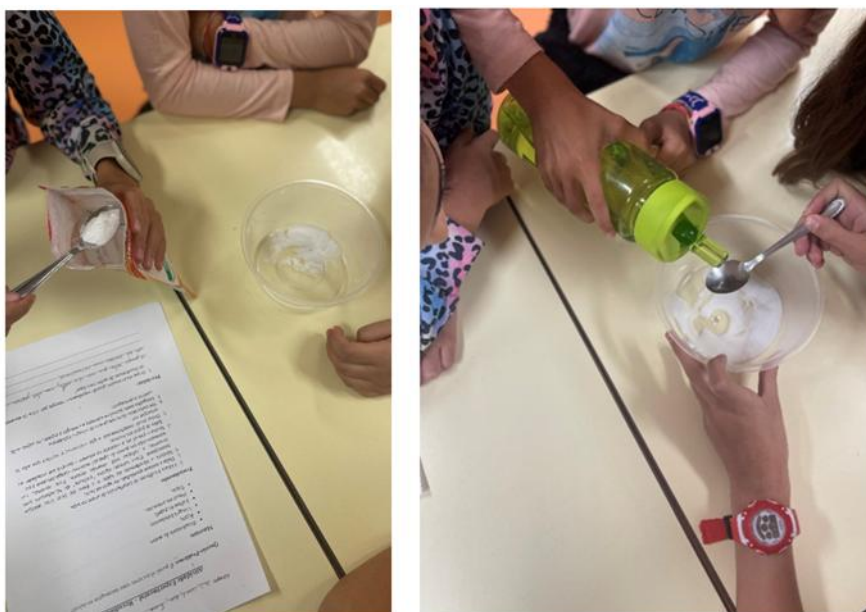
bicarbonato de sódio com água. De acordo com Martins et al. (2009), é importante encontrar formas de registar as previsões dos alunos, pois devemos mostrar que as suas ideias são valorizadas.

Nos registos das previsões, como podemos verificar no Diário de Bordo da PP III, um dos grupos mencionou que achava que iria fazer espuma; outros dois referiram que iria dar para ver as coisas que escreveram; outro disse que a mensagem iria ficar invisível; e por fim, houve um grupo que achou que iria se tornar numa *slime*. Expresso que estas previsões permitem ao professor compreender os conhecimentos pré-existentes, facilitando a adequação da sua ação face aos recursos e estratégias/atividades propostas (Martins et al., 2009).

Após as previsões, entreguei a cada grupo o material necessário para a investigação do problema, ou seja, para a realização da atividade experimental. Durante a sua concretização, foi dado a oportunidade de os elementos definirem entre si as suas tarefas, sendo que um elemento ficou responsável por deitar o bicarbonato de sódio, outro a água e outro por os misturar (Figura 69). Esta atribuição de papéis a cada elemento do grupo é uma das formas mais eficazes de se garantir que todos trabalham juntos e de forma produtiva, sem se atrapalharem uns aos outros (Lopes & Silva, 2009).

Figura 69

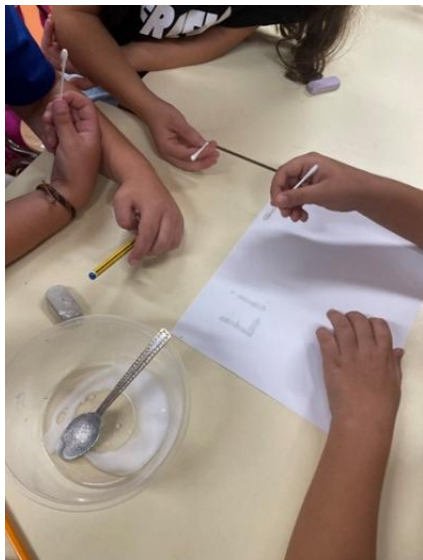
Grupo a efetuar os procedimentos da atividade experimental



Depois dos grupos conseguirem uma mistura homogénea, pegaram no cotonete e escreveram um recadinho para a personagem da história, sendo que optaram por escrever uma ou várias palavras que consideravam ser uma característica da mesma (Figura 70).

Figura 70

Grupo durante a fase de escrever um elogio



Entretanto, depois de deixarem o recadinho secar, os alunos verificaram que não era possível ver o que tinham escrito, sendo que algumas das declarações feitas foram:

“A palavra desapareceu.” (aluna M., 9 anos);

“É possível escrever uma mensagem invisível.” (aluna I., 9 anos);

“Mas agora como é que a bruxinha irá ver o que escrevemos?” (aluno MT., 9 anos).

Diário de Bordo da PP III, 09 de novembro de 2022

Deste modo, cada grupo passou à etapa seguinte do procedimento, ou seja, à parte de espalhar o vinagre por cima de onde escreveram a palavra (Figura 71). Ao observarem que a mensagem ficou visível quando espalharam o vinagre, revelaram muito entusiasmo dizendo: “Uau!”; “Isto é muito fixe.”; “Que giro!”.

Figura 71

Grupo durante a fase de espalhar o vinagre



Posteriormente, através do que observaram e verificaram, os alunos debateram uns com os outros sobre o que concluíram e responderam às questões de conclusão do protocolo. No final, as respostas dos grupos foram exploradas em grande grupo, de forma a complementar o que concluíram ou não, promovendo a reflexão sobre os resultados obtidos e o porquê desses resultados, bem como a comparação entre os resultados e as previsões iniciais.

Por fim, cada grupo teve a oportunidade de apresentar a palavra que decidiu escrever e de expô-la no “Mural dos Recadinhos”, como forma de comunicação dos resultados obtidos (Figura 72).

Figura 72

Exposição do recadinho no Mural dos Recadinhos



De referir que, neste dia, não foi possível realizar o *V Gowin* que estava programado, pelo que foi adiado para o próximo dia de estágio. Portanto, esta atividade, realizou-se no dia 14 de novembro, na qual foi proposto que cada elemento do grupo preenchesse um *V Gowin*. Ou seja, neste dia, demos continuidade à atividade experimental “Recadinho Invisível”, lembrando todo o processo efetuado. Perguntei aos alunos quais foram os materiais usados, o procedimento, assim como o que previram e concluíram. No geral, houve uma boa participação durante a escuta-ativa, com os alunos discutindo entre si os diferentes passos da atividade, o que reforçou a compreensão de todos. Segundo Gomes et al. (2009), é importante proporcionar momentos de escuta ativa, pois os conhecimentos prévios e as experiências vivenciadas por cada aluno são fundamentais para que a compreensão dos conteúdos se dê de forma efetiva e duradoura, consistindo, assim, numa aprendizagem significativa. Além disso, um aluno que esteve ausente na aula passada teve a oportunidade de realizar a experiência enquanto os outros colegas explicavam cada passo do procedimento. Esta estratégia permitiu que todos revissem a experiência ao mesmo tempo que o colega pôde colocá-la em prática. De salientar que o grupo se mostrou muito colaborativo, ajudando o colega a completar a atividade com sucesso.

Após essa revisão, foi entregue um *V Gowin* a cada aluno do grupo, onde registaram as várias fases da atividade (Figura 73). Como sabemos, é importante que os alunos façam esta conexão entre os acontecimentos, fatos e conceitos, pois, além de fazer parte do processo de pesquisa e investigação (Moreira, 2006), é a partir da interpretação destes registos que os alunos têm a oportunidade de sistematizar os conhecimentos desenvolvidos e de se apropriar dos aspetos fundamentais da atividade (Martins et al., 2009).

Figura 73

Exemplo de um registo no *V Gowin*

Registos - Diagrama V de Gowin

<p>Pensar</p> <p>Qual reação é escrita Cálculo do bicarbonato de sódio e da fórmula. Quando uma substância de se base mista em contato com uma de se ácido (HCl) ele surge.</p>	<p>Questão-Problema: É possível escrever uma mensagem invisível?</p>	<p>Conclusões: A mensagem quando estava escrita com bicarbonato de sódio, nos não conse- guimos. Quando estava de uma mensagem, a mes- sagem tornou-se invisível. Quando o bicarbonato de sódio entrou em contat- o com vinagre, ocorreu uma reação.</p>
<p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> Bicarbonato de sódio; Água; Ácido clorídrico; Polvo de maquiagem; Bicel ou carbonato; 20 Tazas. 	<p>Procedimentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> Colocar + colher de bicarbonato de sódio em 10 tazas; Deixar a mistura separada das de água na tassa; Colocar o bicarbonato de sódio e separar para em outra tassa; Colocar o pó de maquiagem ou pó de maquiagem e deixar em uma tassa de pó; Quando o bicarbonato de sódio e o pó de maquiagem estiverem juntos, misturar e deixar em uma tassa; Quando a mistura estiver pronta, colocar a mistura em uma tassa. 	

Saliento que, durante a realização dos *V Gowin*, como este era um instrumento pouco usado pelos alunos, foi necessário explorá-lo em grande grupo, proporcionando a reflexão conjunta de todas as fases efetuadas durante a atividade experimental e a sistematização dos conhecimentos desenvolvidos pelos alunos. Segundo Almeida (1998), citado por Almeida et al. (2001), a discussão pós-laboratorial, no âmbito do grupo-turma, promove “o confronto dos resultados obtidos, das interpretações que os alunos fizeram, bem como da avaliação dos processos desenvolvidos, sem o constrangimento de se chegar à resposta certa, encoraja os alunos a (re)pensar acerca das ideias e dos processos” (p. 60).

Tendo em conta as características do grupo de alunos do 4.ºA, considero que foi fundamental para o processo de aprendizagem realizar esta atividade experimental, pois estimulou a curiosidade e fomentou um sentimento de admiração, entusiasmo e interesse pelas ciências; permitiu que desenvolvessem competências do pensamento criativo e crítico, que serão úteis noutras áreas do currículo e na tomada de decisões pessoais, profissionais e sociais; e, por fim, ajudou-os a construir um conhecimento científico útil e uma imagem positiva acerca da ciência e do trabalho dos cientistas (Martins et al., 2007).

Para além disso, a educação em ciências, quando implementada como um processo de construção de saberes e não como uma simples transmissão de saberes, influencia a formação do indivíduo de forma mais ampla, indo além da ciência propriamente dita e agregando valor à sua formação (Almeida et al., 2001). Ou seja, “não só contribui para a formação do indivíduo como cidadão, mas torna-o também futuro construtor dos saberes e agente activo da sua própria formação” (Idem, p. 95). Assim, na mesma linha de pensamento, para além de contribuir para o desenvolvimento do indivíduo como pessoa, também o prepara para futuras responsabilidades, fornecendo-lhe informações e capacitando-o de tomar decisões fundamentadas, contribuindo desta forma para uma cidadania responsável.

6.5. Reflexão Sobre a Prática Pedagógica III

À semelhança do que aconteceu nas PP anteriores, refleti ao longo da PP III sobre a minha práxis, como também sobre os progressos dos alunos em relação às aprendizagens esperadas, com o objetivo de melhorar e regular o processo de ensino e aprendizagem. Como refere Cohen (s/d), citado por Silva e Lopes (2015a), um “bom

professor é aquele que faz sempre o seu melhor para ser melhor” (p. 191). Isto significa que os professores que procuram refletir sobre as suas ações pedagógicas, desenvolvem competências que lhes permitem melhorar a qualidade da sua prática e, conseqüentemente, o desempenho escolar dos seus alunos.

Neste sentido, durante a ação pedagógica realizada em contexto do 1.º CEB, verifiquei que a turma A, do 4.º ano de escolaridade, era constituída por um grupo heterogéneo em termos de dificuldades e interesses, o que é comum em todos os contextos, mas que exigia uma grande capacidade de escuta e de grande disponibilidade por parte do adulto para atender às particularidades de todos, dado que apresentavam diversas dificuldades na área social, nos comportamentos e atitudes. A maioria dos alunos também não revelava gosto pela aprendizagem, evidenciando dificuldades de atenção e pouco interesse pelas atividades. Por estes motivos, reconheci que era necessário questionar-me sobre as causas das suas dificuldades escolares e, através da observação e registo de informações sobre os alunos, assim como a partir dos textos de Silva e Lopes (2015a), detetei alguns fatores: a falta de conhecimentos que constituem pré-requisitos para as aprendizagens subseqüentes; a existência de dificuldades e problemas no contexto familiar; e a incapacidade para realizar um esforço contínuo durante a aprendizagem, esperando tarefas ou trabalhos pouco exigentes.

Segundo Cohen e Fradique (2018), o professor é cogestor do currículo e assume um papel importante no seu enriquecimento e, por isso, deve realizar uma reflexão consciente sobre as opções pedagógicas a desenvolver. Assim, face às condições apresentadas anteriormente, durante a elaboração das planificações, tentei incluir atividades que estimulassem o interesse, a curiosidade e a motivação dos alunos para a aprendizagem dos conteúdos definidos, dado que “a aprendizagem é criticamente influenciada pela motivação do aprendente” (Vosniadou, 2001, p. 19). Além disso, durante a elaboração de uma planificação, é necessário ter em conta os objetivos que pretendemos alcançar, o que vamos fazer para que isso aconteça, os materiais e os recursos necessários, bem como o que desejamos avaliar durante a concretização das atividades (Zabalza, 1994).

De forma geral, considero que as atividades propostas promoviam uma aprendizagem ativa, na medida em que era encorajado o envolvimento ativo dos alunos. Ou seja, tentei evitar momentos em que os alunos fossem ouvintes passivos por longos períodos, proporcionando, assim, situações de escuta ativa ao incentivar a discussão dos conteúdos em grande grupo, com o intuito de partilharem as suas ideias, experiências e

conhecimentos entre si, uma vez que não são seres vazios, mas sim seres que possuem conhecimentos variados que devem ser tidos em conta no processo de aprendizagem (Freire, 1987). Para além disso, procurei que os alunos tivessem uma participação ativa durante a realização das atividades, suscitando aprendizagens a partir de um trabalho de cooperação. Neste sentido, desenvolvi atividades em que foi necessário a formação de grupos, de forma que os alunos explorassem e procurassem respostas e soluções para o tema em estudo. É de realçar que a fomentação da aprendizagem conjunta e cooperativa consiste na estratégia através da qual os alunos se ajudam mutuamente no seu processo de aprendizagem, agindo como parceiros na perspetiva de obter conhecimento acerca de um determinado assunto (Lopes & Silva, 2010).

Procurei, ainda, que as atividades propostas tivessem um fio condutor entre si, o que muitas vezes foi difícil concretizar. Em vista disso, considero que a articulação curricular foi mais assegurada no ponto de vista multidisciplinar do que interdisciplinar. Isto porque, foi articulado várias disciplinas que estabeleceram apenas, pontualmente, relações entre si, ao manterem as suas fronteiras de conhecimento bem definidas. No entanto, houve alguns momentos interdisciplinares, onde as disciplinas se conectaram por conceitos e competências próximas, convergindo desta forma conteúdos específicos de várias áreas.

No meu ponto de vista, o professor deve reconfigurar o modo de ensinar e diversificar estratégias, sendo que as abordagens pedagógicas diferenciadas implicam que o aluno assuma responsabilidade no seu próprio desenvolvimento, sendo orientados para pensarem por si próprios (Cohen & Fradique, 2018). Contudo, apesar de ter promovido abordagens pedagógicas diferenciadas, em contradição ao ensino meramente transmissivo, considero que deveria ter variado os tipos de exercícios e atividades, pois, na continuação do estudo de um dado conteúdo, senti dificuldade em diversificar a estratégia utilizada inicialmente. Por exemplo, na aprendizagem das quatro dinastias de Portugal, recorri maioritariamente à visualização de um vídeo como introdução à dinastia em estudo, apesar da exploração de cada uma ter divergido um pouco, tendo utilizado a escolha múltipla, as palavras cruzadas, o *quiz* ou a pesquisa e recolha de informações na internet.

Para além da dificuldade apontada acima, também reflito que nem sempre foi fácil operacionalizar o que estava planificado, pois os alunos apresentavam ritmos lentos e necessidades distintas, o que levava à reformulação das atividades durante o decorrer das mesmas ou até mesmo ao seu adiamento. No entanto, como sabemos a planificação de

ação pedagógica tem como principal intencionalidade educativa ser promotora de aprendizagens e, por isso, é dinâmica e flexível, pelo que devemos estar sempre preparados para o surgimento de alterações durante os momentos de operacionalização, dado que podem ocorrer situações imprevistas, tanto ao nível individual como coletivo. Desta forma, reconheço que tenho de melhorar a adequação das atividades, ajustando aos ritmos de cada aluno.

Da mesma opinião que Vosniadou (2001), acredito que aprender é uma atividade cognitiva complexa que não deve ser apressada, pois requer tempo e períodos de prática para começar a construir perícia numa área. Contudo, como estagiária e face às exigências impostas e às interferências que surgem na prática, torna-se difícil gerir o tempo e proporcionar um período considerável para a aprendizagem efetiva de um conteúdo, que muitas vezes parece ser apressado. Assim, no meu futuro profissional, tendo mais autonomia na gestão curricular, espero conseguir dar a volta a este impasse, contribuindo para que os alunos tenham mais tempo para praticar e desenvolver competências e aprendizagens relacionadas com um dado conteúdo.

Realço que durante esta prática pedagógica fui bem recebida pela professora titular de turma que demonstrou sempre disponibilidade para atender às minhas dúvidas e necessidades, assim como pelos restantes elementos da comunidade escolar. Neste sentido, senti-me bem integrada quando foi proposta a elaboração de um projeto que envolvia a área da música, sendo que o professor de música aceitou logo a minha participação e colaboração na festa de Natal.

Nesta prática também fui desafiada pela professora cooperante a colaborar na construção de Domínios de Autonomia Curricular (DAC) que, apesar de inicialmente parecer ser difícil concretizar juntamente com o pouco tempo que tínhamos para desenvolver os conteúdos sugeridos, revelou ser uma oportunidade para adquirir competências de articulação curricular, sendo que procuramos estabelecer uma ponte entre o tema que definimos para os DAC e os diferentes conteúdos que tínhamos a responsabilidade de desenvolver durante o período de estágio.

É de referir que tanto o projeto de música como os DAC envolveram mais de uma turma, sendo que eu e o meu colega de estágio fomos responsáveis por conjuntamente planificar e executar as atividades, tendo sido necessário colaborar entre nós, a partir de um processo de cooperação mais amplo em função de um projeto que, em consonância com Cosme (2018), permitiu constituir uma comunidade de aprendizagem ao envolver também os alunos. Realmente, “novos desafios convocam os professores quer a assumir-

se como decisores curriculares quer a cooperar entre si, das mais variadas formas” (Cosme, 2018, p. 118).

Além disso, neste estágio, surgiu, ainda, o desafio de planificar as aulas de TIC, dado que a professora cooperante era responsável por fazê-lo. Deste modo, a autonomia que recebi para planificar estas aulas, facilitou a integração das tecnologias durante a dinamização de atividades curriculares, permitindo articular com as outras áreas do saber. Assim, tive a oportunidade de mobilizar os recursos fornecidos pelas TIC durante todas as semanas de estágio, o que contribuiu para confirmar as potencialidades da tecnologia na educação. Em consonância com Cohen e Fradique (2018), “a tecnologia pode melhorar o processo de ensino-aprendizagem” (p. 66), pois o seu uso contribui para o desenvolvimento da aprendizagem autónoma, do pensamento crítico, da comunicação e colaboração, da criatividade e da literacia digital.

Em suma, acredito que a minha ação na PP III foi enriquecedora, pois as experiências e vivências que daí resultaram contribuíram para o meu futuro profissional, uma vez que permitiram adquirir competências essenciais para alcançar melhores resultados na docência.

Face ao exposto, apercebo-me que me sinto mais apta para gerir os processos de aprendizagem de turma, embora ainda existam aspetos a melhorar, o que será uma constante ao longo do meu percurso profissional, pois, na minha opinião, o professor deve repensar e reformular constantemente a sua ação pedagógica, aperfeiçoando-a sempre que necessário.

Considerações Finais

Concluir este percurso acadêmico representa, para mim, a concretização de um objetivo pessoal e profissional há muito gizado, alicerçado no compromisso de contribuir, com conhecimento, dedicação e sentido de responsabilidade, para o desenvolvimento integral e a formação das crianças e alunos, que fizeram parte integrante deste percurso e constituem o futuro da sociedade.

As experiências vividas nos contextos de EPE e 1.º CEB foram, sem dúvida, fundamentais para o meu crescimento pessoal e profissional. O contato direto com as/os crianças/alunos, a interação com as equipas pedagógicas e a diversidade dos contextos educativos proporcionaram-me momentos de grande aprendizagem, nos quais pude aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo da minha formação inicial e desenvolver competências essenciais para o exercício da futura profissão enquanto docente.

Adotar uma atitude crítica e reflexiva durante esta jornada, permitiu-me analisar, planear, agir e refletir constantemente, de forma a atender aos interesses e particularidades de cada criança/aluno através de uma ação pedagógica adequada e eficaz, promotora de aprendizagens significativas. Esta atitude reforçou assim a importância de uma educação centrada na/no criança/aluno, que valoriza a individualidade, promove a autonomia, estimula o pensamento crítico e contribui para a formação de cidadãos responsáveis e conscientes.

Saliento também que as planificações pedagógicas foram um instrumento determinante para o processo de ensino e aprendizagem durante a minha práxis, sendo que mobilizaram criatividade, flexibilidade e inovação para articular as diferentes áreas do saber e adequar as atividades às diferentes situações e contextos de aprendizagem. Neste sentido, a planificação imbuída de intencionalidade pedagógica possibilitou a concretização de vários momentos de aprendizagem que proporcionaram experiências educativas ricas, autênticas e transformadoras, tanto para as crianças como para mim, enquanto estagiária e futura docente.

Em regra, considero que este percurso foi positivo, tendo enfrentado, em vários momentos, situações desafiantes que permitiram errar, reformular e aprender, ajudando-me a evoluir a nível pessoal e profissional. Foi justamente através destas experiências que cimente a certeza de que ser educadora/professora é um caminho de constante aprendizagem, dedicação e paixão.

Com este Relatório encerro o meu percurso académico inicial e a experiência prática nos diferentes estágios, marco para o início de um novo capítulo, que espero ser auspicioso para novas oportunidades e contínuo desejo de aprender, ensinar e transformar.

Referências

- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva* (7.^a ed.). Cortez.
- Almeida, A., Mateus, A., Veríssimo, A., Serra, J., Alves, J. M., Dourado, L., Pedrosa, M. A., Maia, M. E., Freitas, M., & Ribeiro, R. (2001). *(Re)pensar o ensino das ciências*. Ministério da Educação.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *A investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2003). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Cardona, M. (2011). Educação pré-escolar ou pedagogia da educação de infância? Fundamentos e conceções subjacentes. *Nuances: estudos sobre educação*, 20(21), 141-159. <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v20i21.1102>
- Cardona, M., Silva, I., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Ministério da Educação.
- Cardoso, A. P. (2014). *Inovar com a investigação-ação: Desafios para a formação de professores*. Universidade de Coimbra.
- Cohen, A. C., & Fradique, J. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Raiz.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e flexibilidade curricular: Propostas e estratégias de ação pedagógica*. Porto Editora.
- Cosme, A., Ferreira, D., Sousa, A., Lima, L., & Barros, M. (2020). *Avaliação das aprendizagens: Propostas e estratégias de ação – Ensino Básico e Ensino Secundário*. Porto Editora.
- Cosme, A., Lima, L., Ferreira, D., & Ferreira N. (2021). *Metodologias, métodos e situações de aprendizagens: Propostas e estratégias de ação - Ensino Básico e Ensino Secundário*. Porto Editora.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Almedina.

Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho, da Assembleia Legislativa da Região Autónoma da Madeira: Adapta à Região Autónoma da Madeira os Regimes Constantes do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, e do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. (2020). Diário da República n.º 146, Série I de 2020-07-29. <https://data.dre.pt/eli/declegreg/11/2020/m/cons/20230109/pt/html>

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, do Ministério da Educação: Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. (2001). Diário da República n.º 201, Série I-A de 2001/08/30. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/240/2001/08/30/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, do Ministério da Educação: Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico. (2001). Diário da República n.º 201, Série I-A de 2001/08/30. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/241/2001/08/30/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, da Presidência do Conselho de Ministros: Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. (2018). Diário da República n.º 129, Série I de 2018/07/06. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, da Presidência do Conselho de Ministros: Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. (2018). Diário da República n.º 129, Série I de 2018/07/06. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>

Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto, do Ministério da Educação: Aprova, publicando em anexo, as orientações curriculares para a educação pré-escolar. (1997). Diário da República n.º 178, Série II de 1997/08/04, 9377-9380. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/5220-1997-2053393>

Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio, da Secretária de Estado para a Cidadania e a Igualdade e do Secretário de Estado da Educação: Cria o Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania, que tem a missão de conceber uma Estratégia de Educação para a Cidadania. (2016). Diário da República n.º 90, Série II de

2016/05/10. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6173-2016-74377024>

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, do Ministério da Educação: Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. (2017). Diário da República n.º 143, Série II de 2017/07/26. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6478-2017-107752620>

Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho, do Ministério da Educação: Procede à definição dos referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular, incluindo a avaliação externa. (2021). Diário da República n.º 129, 1.º Suplemento, Série II de 2021-07-06. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6605-a-2021-166512681>

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, do Ministério da Educação: Homologa as Aprendizagens Essenciais do ensino básico. (2018). Diário da República n.º 138, 1.º Suplemento, Série II de 2018/07/19. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6944-a-2018-115738779>

Formosinho, J., & Machado, J. (2004). Evolução das políticas e da administração da educação em Portugal. *Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, 4, 6-31.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17.ª ed.). Paz e Terra.

Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (25.ª ed.). Paz e Terra.

Gaspar, M. I., & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do desenvolvimento curricular*. Universidade Aberta.

Gomes, A., Rôças, G., Coelho, U., Carvalheiro, P., Gonçalves, C., & Siqueira-Batista, R. (2009). Ensino de ciências: Dialogando com David Ausubel. *Revista Ciência & Idéias*, 1(1), 23-31.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, da Assembleia da República: Lei de Bases do Sistema Educativo. (1986). Diário da República n.º 237, Série I de 1986/10/14. <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>

- Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, da Assembleia da República: Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. (1997). Diário da República n.º 34, Série I de 1997/02/10. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/5-1997-561219>
- Lopes, J. & Silva, H. (2020). *50 técnicas de avaliação formativa* (2.ª ed.). Pactor.
- 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. (2022). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula: Um guia prático para o professor* (2.ª ed.). Pactor.
- Lopes, J., Silva, H., Dominguez, C., & Nascimento, M. (2019). *Educar para o pensamento crítico na sala de aula. Planificação, estratégias e avaliação*. Pactor.
- Marques, G. & Rodrigues, A. (2015). *Metodologia e prática de ciências da natureza* (2.ª ed.). EdUECE.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedrosa, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação.
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., & Couceiro, F. (2007). *Explorando. Educação em ciências e ensino experimental: Formação de professores*. Ministério da Educação.
- 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.
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias: Construção de parcerias em contextos de infância*. Ministério da Educação.
- Matos, M. G., & Valadares, J. (2001). O efeito da atividade experimental na aprendizagem da ciência pelas crianças do Primeiro Ciclo do Ensino Básico. *Investigações em Ensino das Ciências*, 6(2), 227-239.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto Editora.

- Mendes, G. (2019). *Linhas curriculares e práticas de educação de infância: Um estudo pelas vozes das crianças* [Tese de Doutoramento, Universidade da Madeira]. Repositório Científico da Universidade da Madeira. <http://hdl.handle.net/10400.13/2726>
- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais - Ensino Básico*. Ministério da Educação.
- Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M. J., Silva, M., Prazeres, V., Diniz, F., Vieira, C., Gonçalves, L. M., Araújo, H. C., Santos, S. A., & Macedo, E. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Ministério da Educação.
- Moreira, M. A. (2006). *Mapas Conceituais e Diagramas V*. Instituto de Física.
- OCDE. (2000). *A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal*. Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-participação: A perspetiva educativa da associação criança*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. F. & Formosinho, J. (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto Editora.
- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A. R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M. J., Saragoça, M. J., Carvalho, M., & Fernandes, R. (2018). *Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática*. Ministério da Educação/Direção.
- Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. ASA.
- Pinto, C. & Tavares, H. (2010). O lúdico na aprendizagem: Aprender e aprender. *Revista da Católica*, 2(3), 226-235.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto Editora.
- Portugal, G. (2009). Para o educador que queremos, que formação assegurar? *Exedra: Revista Científica*, 1, 9-24.

- Roldão, M. (2017). Currículo e aprendizagem efetiva e significativa. Eixos da investigação curricular dos nossos dias. In C. Palmeirão & J. M. Alves (Coord.), *Construir a Autonomia e a Flexibilidade Curricular: os desafios da escola e dos professores* (pp. 15-24). Universidade Católica. <http://hdl.handle.net/10400.14/25167>
- Roldão, M. C., Peralta, H., & Martins, I. P. (2017). *Currículo do ensino básico e secundário: Para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos*. Ministério da Educação.
- Sarmiento, T., Ferreira, F. I., Madeira, R., Silva, A. N., Silva, M. C., Rocha, M. L., Azevedo, S., Gomes, L., Migueis, M. R., Abrantes, N. & Moreira, S. (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto Editora.
- Silva, H. & Lopes, J. (2015b). *Eu, professor, pergunto II: 18 respostas sobre necessidades e capacidades dos alunos, gestão da sala de aula e desenvolvimento profissional docente*. Pactor.
- Silva, H., & Lopes, J. (2015a). *Eu, professor, pergunto I: 20 respostas sobre planificação do ensino-aprendizagem, estratégias de ensino e avaliação*. Pactor.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- Trindade, R., & Cosme, A. (2010). *Educar e aprender na escola: questões, desafios e respostas pedagógicas*. Fundação Manuel Leão.
- Valadares, J. (2006). O ensino experimental das ciências: conceito à prática. Investigação/Ação/Reflexão. *Revista Proformar Online* (13.^a ed.), 1-15. https://www.proformar.pt/revista/educacao_13/pag_5.htm
- Valadares, J., & Moreira, M. (2009). *A teoria da aprendizagem significativa: Sua fundamentação e implementação*. Almedina.
- Vosniadou, S. (2001). Como aprendem as crianças. *Série Práticas Educativas*, 7, 1-23. Unesco-IBE.
- Zabalza, M. (1992). *Didáctica da educação infantil*. ASA.

Zabalza, M. (1994). A Escola como cenário de operações didáticas. In *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola* (pp.1-8). ASA.