

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

António José Fernandes Camacho

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

agosto | 2024

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

António José Fernandes Camacho

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

ORIENTAÇÃO

Fernando Luís de Sousa Correia



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 2023/2024

António José Fernandes Camacho

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

Orientador: Professor Doutor Fernando Luís de Sousa Correia

Funchal e UMa, agosto de 2024

Agradecimentos

A elaboração deste texto de agradecimentos é um momento de profunda emoção e gratidão, pois ao olhar para trás, percebo o quão importante foi o apoio de tantas pessoas durante o meu percurso acadêmico.

Gostaria de começar este texto de agradecimento expressando a minha eterna gratidão aos meus pais, que já não se encontram entre nós, pelo amor, carinho, apoio e dedicação que sempre me deram ao longo das suas vidas. Sem dúvida que foram os alicerces da minha educação e formação como pessoa. Obrigado Pai e obrigado Mãe!

Agradeço também à minha irmã Carolina, que esteve sempre do meu lado, apoiando-me e incentivando-me nos momentos mais difíceis.

À minha namorada Eduarda pelo amor, carinho, compreensão, paciência, apoio e por ser a minha fonte de inspiração diária. Obrigado por estares sempre do meu lado e nunca me deixares cair.

Aos meus amigos e restantes familiares, que estiveram presentes em todos os momentos, sejam eles de comemoração ou de desafio, agradeço pela vossa amizade, pelas vossas palavras de incentivo e pela vossa presença constante na minha vida.

Aos professores da universidade, que me transmitiram conhecimentos e experiências fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho, os meus sentidos agradecimentos. Em especial, às minhas orientadoras científicas, Professora Doutora Gorete Pereira e Professora Doutora Adéríta Fernandes, às orientadoras de estágio, Educadora Jovita e Professora Marília, o meu muito obrigado pela vossa orientação, apoio e disponibilidade para me ajudarem a crescer profissionalmente. Ao restante pessoal docente e não docente dos locais onde realizei os meus estágios, o meu sincero agradecimento pela disponibilidade, apoio e aprendizagens transmitidas.

Gostaria também de agradecer às crianças da Sala dos Ursinhos e aos alunos do 3.º/4.ºB da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar onde realizei o estágio. O vosso envolvimento, a vossa curiosidade e alegria foram fundamentais para o desenvolvimento das minhas práticas pedagógicas. Agradeço por me ensinarem tanto e por tornarem esta experiência única e enriquecedora.

Um agradecimento especial ao orientador científico deste relatório, o Professor Doutor Fernando Correia, pela sua orientação precisa, pela paciência, pelos conselhos

valiosos, pela confiança depositada em mim e pelo incentivo ao longo de todo o processo de elaboração deste trabalho.

Aos meus colegas da universidade, em especial à Cristina e à Rita, pelo suporte, pelos trabalhos realizados em conjunto, pela paciência e amizade construída ao longo destes anos, agradeço de coração.

A todos vocês, o meu mais sincero agradecimento. Sem o vosso apoio e incentivo, esta conquista não seria possível. Obrigado por fazerem parte deste percurso e por serem uma parte fundamental do meu sucesso académico. Que este trabalho seja também uma forma de retribuir todo o carinho e apoio que recebi ao longo deste caminho.

Resumo

O presente relatório de estágio tem como finalidade a obtenção do grau de mestre e foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Dividido em três partes e seis capítulos, o relatório aborda teorias e práticas implementadas durante as práticas pedagógicas. Na primeira parte é abordado o Enquadramento Teórico. A Metodologia da Investigação-ação é abordada na segunda parte, enquanto a terceira parte apresenta as Práticas Pedagógicas realizadas ao longo do mestrado.

As práticas pedagógicas foram realizadas num Infantário pertencente a uma Escola Básica de 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche localizada no concelho do Funchal e numa Escola Básica de 1.º Ciclo com Pré-Escolar do concelho de Santa Cruz.

Durante as Práticas Pedagógicas foram realizados Projetos de Investigação-Ação, nos quais foram necessárias dar respostas a algumas problemáticas detetadas através da observação. Assim, foram trabalhadas as seguintes questões: *“Como é que as crianças da sala dos Ursinhos podem desenvolver o trabalho cooperativo de modo a diminuírem os conflitos entre si?”* e *“Como aproveitar as potencialidades dos alunos do 4.ºB para superar algumas dificuldades sentidas pela turma?”*

Este relatório é o resultado de toda a minha prática pedagógica realizada durante o mestrado, alicerçada na teoria utilizada para fundamentar as metodologias e estratégias desenvolvidas.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo, Crianças, Alunos, Aprendizagem, Investigação.

Abstract

The purpose of this report is to obtain a master's degree and was carried out within the scope of the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education. Divided into three parts and six chapters, the report addresses theories and practices implemented during pedagogical practices. In the first part the Theoretical Background is covered. The Action Research Methodology is covered in the second part, while the third part presents the Pedagogical Practices carried out throughout the master's degree.

The pedagogical practices were carried out in a 1st Cycle Basic School with Pre-School and Nursery located in the municipality of Funchal and in a 1st Cycle Basic School with Pre-School located in the municipality of Santa Cruz.

During the Pedagogical Practices, Action Research Projects were carried out, in which it was necessary to provide answers to some problems detected through observation. Thus, the following questions were addressed: “How can the children in the Bears room develop cooperative work in order to reduce conflicts between them?” and “How can we take advantage of the potential of 4th B students to overcome some of the difficulties experienced by the class?”

This report is the result of all my pedagogical practice carried out during my master's degree, based on the theory used to support the methodologies and strategies developed.

Keywords: Pre-School Education, 1st Cycle, Children, Students, Learning, Research.

Sumário

Agradecimentos	III
Resumo	V
Abstract.....	VII
Sumário.....	IX
Índice de Figuras	XII
Índice de Quadros.....	XV
Índice de Gráficos.....	XVI
Índice de Conteúdos do CD-ROM	XVII
Lista de Siglas.....	XIX
Introdução.....	1
Parte I - Enquadramento Teórico	3
Capítulo 1 Organização e Gestão Curricular em Portugal.....	5
1.1 Currículo: Conceitos, Legislação e a sua Organização em Portugal	5
1.2 A Educação Pré-Escolar e a Importância do seu Documento Orientador: Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)	7
1.3 1.º Ciclo: Programas e Metas Curriculares, Aprendizagens Essenciais e Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)	9
Capítulo 2 Metodologias e Estratégias Utilizadas nas Práticas Pedagógicas	12
2.1 Aprendizagem Cooperativa	12
2.1.1 Cooperação	12
2.1.2 Em que Consiste a Aprendizagem Cooperativa?	13
2.1.3 Características Inibidoras/Facilitadoras da Aprendizagem Cooperativa	14
2.1.4 Características dos Grupos de Aprendizagem Cooperativa.....	14
2.2 A Tutoria Entre Pares	17
2.3 O Uso das Tecnologias na Sala de Aula	20
2.4 Os Três Tipos de Avaliação: Avaliação Diagnóstica, Avaliação Sumativa e Avaliação Formativa.....	22
Parte II – Enquadramento Metodológico.....	25
Capítulo 3 Metodologia da Investigação-Ação	27

3.1 Investigação Qualitativa	28
3.2 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados.....	29
3.2.1 Observação Participante	29
3.2.2 Entrevista Etnográfica	30
3.2.3 Diário de Bordo/Campo.....	31
3.2.4 Registos Fotográficos	31
3.3 Método de Análise de Dados	32
3.4 Estratégias de Intervenção	32
Parte III – Intervenções Pedagógicas.....	34
Capítulo 4 Prática Pedagógica I - Educação Pré-Escolar	36
4.1 Caraterização do Meio	36
4.2 Caraterização da Instituição	37
4.3 Caraterização da Sala.....	39
4.4 Rotina Diária.....	45
4.5 Caraterização do Grupo	47
4.6 Momentos de Aprendizagem	50
4.6.1 O Outono já Chegou	50
4.6.2 Os Direitos das Crianças.....	54
4.6.3 O Natal Está a Chegar.....	59
4.7 Projeto de Investigação-Ação	62
4.7.1 Enquadramento do Problema.....	62
4.7.2 Questão Orientadora	63
4.7.3 Estratégias de Intervenção	64
4.7.4 Etapas de Concretização do Projeto	68
4.8 Projeto com a Comunidade Educativa.....	69
4.9 Reflexão Crítica da Prática Pedagógica I	72
Capítulo 5 Prática Pedagógica II nos 3.º e 4.º Anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico	76
5.1 Parte I.....	76
5.1.1 Planificações e Reflexões Críticas Após a Visualização das Aulas do Estudo em Casa	76

5.2 Parte II	77
5.2.1 Caraterização do Meio	77
5.2.2 Caraterização da Instituição	79
5.2.3 Caraterização da Sala.....	80
5.2.4 Caraterização da Turma	83
5.2.5 Momentos de Aprendizagem	85
5.2.5.1 Domínio de Autonomia Curricular (DAC) com Educação Física e Português	85
5.2.5.2 Meninos de Todas as Cores	87
5.2.5.3 Sismos.....	91
5.2.6 Projeto de Investigação-ação	95
5.2.7 Reflexão Crítica da Prática Pedagógica II	96
Capítulo 6 - Prática Pedagógica III no 4.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	101
6.1 Momentos de Aprendizagem	101
6.1.1 Ângulos Divertidos	101
6.1.2 A 1.ª Dinastia	109
6.1.3 Jogar com as Frações	113
6.2 Projeto de Investigação-ação	116
6.2.1 Estratégias de Intervenção	116
6.2.2 Etapas de Concretização do Projeto	122
6.3 Reflexão Crítica da Prática Pedagógica III.....	123
Considerações Finais	127
Referências Bibliográficas.....	130
Referências Normativas.....	135

Índice de Figuras

Figura 1: Os cinco elementos fundamentais para a aprendizagem cooperativa.....	15
Figura 2: Freguesia de São Martinho.....	36
Figura 3: Capa do PEE da EB1PE.....	37
Figura 4: Porta de entrada do Infantário.....	38
Figura 5: Peixe da Sala dos Ursinhos.....	40
Figura 6: Planta da Sala dos Ursinhos.....	41
Figura 7: Área das Artes Visuais.....	42
Figura 8: Área da Biblioteca.....	42
Figura 9: Área da Casinha.....	43
Figura 10: Área das Construções.....	44
Figura 11: Área dos Jogos Lúdicos.....	45
Figura 12: Área do Tapete.....	45
Figura 13: Quadro do tempo.....	50
Figura 14: Livro <i>Os Pingos e a Chuva</i>	51
Figura 15: Imagem presente no vídeo relacionado com o Ciclo da Água.....	52
Figura 16: Criança a limpar os pés na parte final da atividade.....	53
Figura 17: Criança a realizar a atividade “Percurso dos Pés Descalços”.....	54
Figura 18: Crianças a realizarem a ordenação da história de São Martinho.....	55
Figura 19: Grupo de crianças a dramatizar a história de São Martinho.....	56
Figura 20: Criança a brincar livremente com os adereços do cavaleiro.....	57
Figura 21: Alguns exemplos dos trabalhos realizado.....	58
Figura 22: Quadro das Presenças da Sala dos Ursinhos.....	59
Figura 23: Livro <i>O Desejo do Pai Natal</i>	60
Figura 24: Crianças cantando a música tocada na flauta.....	61
Figura 25: Criança a decorar o seu vaso.....	61

Figura 26: Crianças plantando o trigo.....	62
Figuras 27 e 28: Crianças realizando atividades para a decoração do <i>placard</i>	65
Figura 29: <i>Placard</i> do outono em fase de construção.....	65
Figura 30: Crianças abraçadas ao escolherem o seu grupo de trabalho.....	65
Figuras 31 e 32: Crianças com várias tarefas a elaborarem as nuvens.....	66
Figuras 33 e 34: Trabalhos finais elaborados pelas crianças.....	66
Figuras 35 e 36: Crianças realizando a atividade de pintura com berlindes.....	67
Figura 37: Etapa de construção de um cenário alusivo aos direitos das crianças.....	67
Figura 38: Crianças realizando a atividade de pintura dos pés.....	67
Figura 39: Mistura dos ingredientes.....	70
Figura 40: Moldagem das broas.....	70
Figura 41: Apresentação da peça de teatro.....	71
Figura 42: Convívio realizado com as crianças e com os pais.....	72
Figura 43: Freguesia do Caniço.....	77
Figura 44: Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar.....	79
Figura 45: Área do jardim destinada ao cultivo de produtos agrícolas.....	80
Figura 46: Sala do 4.ºB.....	81
Figura 47: Armários presentes na sala do 4.ºB.....	81
Figura 48: Placar com informações gerais e gramaticais.....	82
Figura 49: Quadro interativo da sala do 4.B.....	83
Figura 50: Ecopontos da sala do 4.B.....	83
Figura 51: Alunos a realizarem os exercícios.....	86
Figura 52: Cartões presentes na última estação.....	87
Figura 53: Capa do livro “ <i>Os meninos de todas as cores</i> ”.....	88
Figura 54: Alunos a explorarem o ritmo da música.....	90
Figura 55: Alunas a realizarem a coreografia da dança.....	90

Figura 56: Corrente de papel.....	91
Figura 57: Excerto distribuído.....	92
Figura 58: Documento com a estrutura da planificação, produção e revisão textual fornecido aos alunos.....	94
Figura 59: Pares a apresentarem as notícias.....	95
Figura 60: Exemplo de uma imagem projetada.....	102
Figura 61: Tarefa realizada pelos alunos.....	103
Figura 62: Desenhos realizados pelos alunos.....	105
Figura 63: Exercício distribuído pelos alunos.....	106
Figura 64: Alunos com os materiais construídos.....	107
Figura 65: Registo da informação feita por uma aluna.....	108
Figura 66: Grupo a formar um ângulo reto.....	109
Figura 67: Letra da canção com lacunas, distribuída aos alunos.....	110
Figura 68: Friso cronológico distribuído aos alunos.....	111
Figura 69: Exemplo de uma grelha de avaliação utilizada.....	111
Figura 70: Bilhete à Entrada e Bilhete à Saída realizado por um aluno.....	112
Figura 71: Grupo a realizar o jogo “Bingo das Frações”.....	114
Figura 72: Aluna a colocar a peça de dominó no quadro.....	115
Figura 73: Implementação da tutoria entre pares.....	117
Figura 74: Par de alunos a criar a entrevista.....	118
Figura 75: Alunos a apresentarem o <i>PowerPoint</i> realizado.....	119
Figura 76: Folha de resposta da aplicação <i>Plickers</i>	120
Figura 77: Resultados individuais do <i>Quiz</i> realizado.....	121
Figura 78: Resultados de cada pergunta do <i>Quiz</i>	121

Índice de Quadros

Quadro 1: Caraterísticas inibidoras/facilitadoras da aprendizagem cooperativa.....	14
Quadro 2: Espaços existentes no Infantário.....	36
Quadro 3: Rotina diária da Sala dos Ursinhos.....	44
Quadro 4: Cronograma alusivo às várias fases do projeto.....	66
Quadro 5: Cronograma com as várias fases do projeto.....	122

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Género das crianças da Sala dos Ursinhos.....	47
Gráfico 2: Habilitações literárias dos pais das crianças da Sala dos Ursinhos.....	47
Gráfico 3: Profissões dos pais das crianças da Sala dos Ursinhos.....	48
Gráfico 4: Evolução da população do Caniço, de acordo com o Instituto Nacional de Estatística.....	78
Gráfico 5: Género dos alunos do 4.ºB.....	84

Índice de Conteúdos do CD-ROM

Pasta A – Relatório de Estágio

Relatório de Estágio em Formato PDF

Pasta B – Prática Pedagógica I | Educação Pré-Escolar

Apêndice 1 | Planificações

Apêndice 2 | Diários de Bordo

Apêndice 3 | Ficheiros Utilizados

Pasta C – Prática Pedagógica II | Telestágio e 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Apêndice 4 | Telestágio

Apêndice 5 | 1.ª Semana de Estágio

Apêndice 6 | 2.ª Semana de Estágio

Apêndice 7 | 3.ª Semana de Estágio

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

Apêndice 8 | 1.ª Semana de Estágio

Apêndice 9 | 2.ª Semana de Estágio

Apêndice 10 | 3.ª Semana de Estágio

Apêndice 11 | 4.ª Semana de Estágio

Apêndice 12 | 5.ª Semana de Estágio

Apêndice 13 | 6.ª Semana de Estágio

Apêndice 14 | 7.ª Semana de Estágio

Apêndice 15 | 8.ª Semana de Estágio

Lista de Siglas

EPE - Educação Pré-Escolar

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PASEO - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

DGE - Direção Geral de Educação

SEP - Sistema de Ensino em Portugal

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo Português

TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

PPI - Prática Pedagógica I

EB1PE - Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche

PEE - Projeto Educativo de Escola

1CEB - 1.º Ciclo do Ensino Básico

PPII - Prática Pedagógica II

EC - Estudo em Casa

RTP - Rádio e Televisão de Portugal

RAM - Região Autónoma da Madeira

PEA - Perturbações do Espectro do Autismo

DFI - Dificuldades no Funcionamento Intelectual

DAC - Domínio de Autonomia Curricular

PPIII - Prática Pedagógica III

Introdução

O presente relatório de estágio foi elaborado com o objetivo de articular os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Assim, este relatório está dividido em três partes e seis capítulos relacionados com as teorias e práticas implementadas ao longo dos estágios.

Na primeira parte está presente o Enquadramento Teórico. Por sua vez, na segunda parte é abordada a Metodologia da Investigação-ação e por fim, na terceira parte, são apresentadas as Práticas Pedagógicas realizadas ao longo de todo o mestrado.

Na primeira parte temos o capítulo I com o Enquadramento Teórico, onde é abordado o Currículo bem como os seus conceitos, legislação e a sua organização em Portugal. Neste capítulo é feita uma análise à Educação Pré-Escolar (EPE), assim como à importância do seu documento orientador, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Neste capítulo é ainda realizada uma análise ao 1.º Ciclo, nomeadamente aos Programas e Metas Curriculares, às Aprendizagens Essenciais e ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).

Seguidamente, o capítulo II procura fundamentar algumas Metodologias e Estratégias Utilizadas nas Práticas Pedagógicas, evidenciando assim a importância da reflexão e da planificação das atividades pedagógicas. Os tópicos desenvolvidos neste capítulo são: a Aprendizagem Cooperativa, a Tutoria entre Pares, o Uso das Tecnologias na Sala de Aula e os três tipos de avaliação: Avaliação Diagnóstico, Avaliação Sumativa e Avaliação Formativa.

No capítulo III, é apresentada a Metodologia da Investigação-Ação como uma ferramenta essencial no processo de melhoria contínua da prática pedagógica. Neste capítulo foram abordados os seguintes tópicos: Investigação Qualitativa, Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados tais como: Observação Participante, Entrevista Etnográfica, Diário de Bordo/Campo e Registos Fotográficos, Método de Análise de Dados e Estratégias de Intervenção. Através da Metodologia da Investigação-Ação, foi possível identificar desafios e oportunidades de melhoria nas práticas desenvolvidas ao longo de todos os estágios.

Os capítulos IV, V e VI centram-se nas práticas pedagógicas realizadas nos diferentes contextos educativos. Em cada prática pedagógica foi realizada a Caracterização do Meio, a Caracterização da Instituição, a Caracterização da Sala e a Caracterização do Grupo/Turma. São também descritos os Momentos de Aprendizagem de cada prática, bem como o Projeto de Investigação-Ação desenvolvido em cada contexto e as suas etapas. Na prática pedagógica I é ainda analisada a Rotina Diária das crianças e apresentado o Projeto Realizado com a Comunidade Educativa. Nesta prática pedagógica foi possível explorar algumas potencialidades das crianças, de modo a torná-las mais autónomas e cooperativas durante a realização das tarefas. Por sua vez, nas Práticas Pedagógicas II e III no 3.º e 4.º ano do 1.º ciclo do ensino básico foram realizadas atividades que aludiam à importância da diferenciação pedagógica, à promoção da autonomia dos alunos, à utilização das novas tecnologias e à cooperação entre os alunos. No final de cada prática pedagógica é ainda realizada uma reflexão crítica, com o objetivo de perceber o que correu bem e menos bem durante a minha intervenção, de modo a conseguir melhorar a minha postura numa intervenção futura.

Na parte final do relatório são apresentadas as considerações finais, onde é realizada uma análise às teorias e às práticas descritas neste relatório. Está também presente na parte final deste relatório todas as referências bibliográficas e normativas utilizadas para a fundamentação teórica. Por fim, estão organizados num *CD-ROM* todos os materiais, planificações e diários de bordo produzidos durante as práticas pedagógicas.

Em suma, este relatório é uma compilação de conhecimentos teóricos e práticos adquiridos ao longo do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Durante todos os estágios o meu foco foi sempre tentar promover boas práticas e melhorar o meu desempenho em todas as áreas, com o objetivo de contribuir para uma educação mais inclusiva e de qualidade, procurando sempre implementar estratégias capazes de proporcionar aprendizagens significativas e enriquecedoras às/aos crianças/alunos.

Parte I - Enquadramento Teórico

Capítulo 1 | Organização e Gestão Curricular em Portugal

1.1 | Currículo: Conceitos, Legislação e a sua Organização em Portugal

O conceito de Currículo possui diversos significados e pode ser interpretado de maneiras diferentes, consoante o seu contexto. No senso comum e de acordo com a informação presente no dicionário *online Infopédia* da Porto Editora, o Currículo é a “informação completa sobre os factos que marcam cultural e profissionalmente a carreira de uma pessoa, com referência a habilitações, cargos desempenhados, obras produzidas, etc.; curriculum vitæ” (Editora, s.d.).

Numa outra visão, podemos observar uma relação entre o senso comum e o conhecimento científico relativamente a este conceito. Assim, segundo Pacheco (2001), citado por Varela (2013), o termo Currículo é proveniente do latim *currere* e significa caminho, jornada, trajetória ou percurso a seguir (Varela, 2013, p.12).

Nesse sentido, olhando para o conceito de Currículo com um olhar científico, mais concretamente relacionado com a área da Educação, de acordo com o *site* da Direção Geral de Educação (DGE), entende-se como um “conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos, assim como outros princípios orientadores que venham a ser aprovados com o mesmo objetivo.” (Educação, s.d.).

Em conformidade com Lopes e Macedo (2011), o Currículo abrange “a grade curricular com disciplinas/atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos.” (p. 19).

Por sua vez, de acordo com Roldão e Almeida (2018), de facto o Currículo é capaz de possuir múltiplas interpretações, no entanto, o currículo escolar “é – em qualquer circunstância – o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar.” (Roldão & Almeida, 2018, p.7).

Conforme Ribeiro (1990), o conceito de Currículo pode ainda possuir três tipos: o currículo formal, o informal e o oculto. No currículo formal existem vários documentos e diretrizes curriculares para a organização do ensino escolar. No currículo informal existem várias experiências que são proporcionadas aos alunos, através de atividades designadas por extracurriculares. Finalmente, no currículo oculto estão contempladas

todas as experiências que não sendo planeadas pelo currículo formal e informal, são também fundamentais para o desenvolvimento dos alunos.

Em Portugal, ao longo dos últimos anos, têm sucedido diversas alterações no Currículo devido às mudanças políticas e sociais existentes no país. Deste modo, com o objetivo de tornar uma escola mais justa e democrática, tem também ocorrido algumas alterações na legislação relacionada com a educação.

Segundo Leite (2002), através destas mudanças, é esperado que nas escolas haja cada vez mais democracia, respeito pela diferença e igualdade. Deste modo, os docentes deverão colocar os alunos no centro da sua pedagogia, aplicando várias estratégias e metodologias que vão ao encontro das necessidades de cada um. Ainda nesta visão, em consonância com Pacheco (2001), o docente deverá ter o Currículo como uma referência, no entanto, tem a liberdade para realizar alguma modificação consoante o contexto e as necessidades dos seus alunos.

Incidindo agora sobre uma breve apresentação da evolução do Sistema de Ensino em Portugal (SEP), podemos verificar um notório desenvolvimento do mesmo a partir de meados do século XX. Em 1964 foi publicado o Decreto-Lei n.º 45 810 que tinha como principal objetivo o alargamento da escolaridade obrigatória, passando esta de quatro para seis anos: “A nova ampliação traduzir-se-á num acréscimo de duas classes, acréscimo muito significativo, pois se eleva a 50 por cento, passando as classes obrigatórias de quatro a seis” (Decreto-Lei n.º 45 810/1964 de nove de outubro, p. 876). Esta escolaridade obrigatória tinha como objetivo manter os alunos na escola pelo menos até aos 14 anos de idade.

Em 1986 foi publicada a Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, mais conhecida pela Lei de Bases do Sistema Educativo Português (LBSE). Esta lei, atualmente, apesar de já existir há sensivelmente 35 anos e de já ter sofrido algumas alterações, continua a ser um pilar importante para o SEP. Inicialmente, esta lei alargou a escolaridade obrigatória em Portugal para nove anos, mantendo assim as crianças na escola até pelo menos os seus 15 anos.

No ano de 2009, houve uma retificação da LBSE através da Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto que alterou a escolaridade obrigatória para os 12 anos, de maneira a manter os alunos na escola pelo menos até aos seus 18 anos. Nesta lei, ficou também previsto que a

Educação Pré-Escolar (EPE) “é universal para todas as crianças a partir do ano em que atingem os 5 anos de idade.” (Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto, p. 5635).

A LBSE defende que “todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República” e que “é da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.” (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, p. 1). Esta lei, decreta também que o SEP compreende a educação pré-escolar, a educação escolar (ensinos básicos, secundário e superior) e a educação extraescolar que “engloba actividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e actualização cultural e científica e a iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional e realiza-se num quadro aberto de iniciativas múltiplas, de natureza formal e não formal” (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, p. 2).

1.2 | A Educação Pré-Escolar e a Importância do seu Documento

Orientador: Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Através da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro), houve uma estruturação e organização da EPE de maneira a traçar os seus objetivos, o seu papel, os seus intervenientes, o papel da comunidade educativa, etc. Contudo, existe um documento da DGE responsável pela organização curricular da EPE. A organização e operacionalização do Currículo da EPE, está dependente das OCEPE. Este documento é um instrumento fulcral e orientador para os educadores de infância, que os ajuda no momento da elaboração das suas planificações, bem como no decorrer das suas práticas pedagógicas.

Ao analisarmos o documento das OCEPE, é notória a preocupação em alertar o público em geral para a importância da EPE. Deste modo, este ciclo da educação não deverá ser menosprezado, visto que é uma fase muito importante para o desenvolvimento das crianças. Durante a EPE é pretendido que as crianças desenvolvam “diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer” (Silva, Marques, Mota & Rosa, 2016, p. 31).

De acordo com Costa, citado por Silva et al. (2016), a educação não é uma atividade que começa apenas aos seis anos de idade. A mesma deverá contemplar também

a EPE, visto que é um período “crítico para o desenvolvimento de aprendizagens fundamentais, bem como para o desenvolvimento de atitudes e valores estruturantes para aprendizagens futuras” (Silva et al., 2016, p. 4).

Por conseguinte, existem três grandes áreas de conteúdo, presentes nas OCEPE, que deverão ser desenvolvidas junto das crianças:

- Área de Formação Pessoal e Social;
- Área de Expressão e Comunicação;
- Área do Conhecimento do Mundo;

Ainda na visão de Costa, citado por Silva et al. (2016), a EPE tem a capacidade de potencializar todo o sistema educativo. Deste modo, é neste nível educativo que o currículo é desenvolvido com uma articulação “plena das aprendizagens, em que os espaços são geridos de forma flexível, em que as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens, em que o método de projeto e outras metodologias ativas são usados rotineiramente” (Silva et al., 2016, p. 4).

O educador de infância, por sua vez, tem um papel ativo na construção e gestão do Currículo. Através da reflexão acerca das suas práticas pedagógicas, baseada na observação, planificação, ação e avaliação, é capaz de “tomar decisões sobre a prática e adequá-la às características de cada criança, do grupo e do contexto social em que trabalha” (Silva et al., 2016, p. 5).

Neste sentido, uma etapa muito importante durante a EPE é o momento de transição para o 1.º Ciclo. Neste momento, mais uma vez, o educador desempenha um papel crucial. Em consonância com Silva et al. (2016), é pretendido que durante toda a EPE, o educador forneça as ferramentas necessárias às crianças de modo que estas vivenciem experiências e oportunidades de aprendizagem capazes de “desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo” (p. 97). Nesse sentido, serão criadas condições favoráveis para que tenham sucesso na etapa seguinte (1.º Ciclo).

1.3 | 1.º Ciclo: Programas e Metas Curriculares, Aprendizagens Essenciais e Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)

Em Portugal, se compararmos a valência de ensino do 1.º Ciclo com a da EPE, notamos desde logo uma grande diferença. Apesar de existir um documento de referência para a EPE, as OCEPE, o nível de exigência é muito maior no 1.º Ciclo. Esta exigência deve-se ao facto de, a partir deste nível de ensino, existirem os Programas e Metas Curriculares das várias áreas de conteúdo, com atividades e aprendizagens que os alunos têm de realizar. Ou seja, um docente do 1.º Ciclo tem de cumprir o programa integralmente, de maneira que os alunos adquiram os conhecimentos inerentes a esta valência.

Nos últimos anos, tem existido uma grande preocupação do Ministério da Educação em aperfeiçoar todo o sistema de ensino, de modo a promover as aprendizagens dos alunos. Tal como já vimos anteriormente, têm existido muitas retificações e mudanças em todo o sistema educativo, através de Decretos-Lei, no 1.º Ciclo. Situação esta que promove a emergência de inúmeros documentos orientadores, a título de exemplo, o Decreto-Lei n.º 91/2013, que veio realizar algumas alterações ao Decreto-Lei n.º 139/2012. Este decreto tem como objetivo estabelecer “os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário” (Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, p. 4013).

Em 2018 surgiu um novo decreto que veio dar uma maior autonomia às escolas, de maneira a promover uma maior flexibilidade curricular. O Decreto-Lei n.º 55/2018, tem como principal objetivo estabelecer o currículo dos ensinos básico e secundário, bem como os seus princípios orientadores, a operacionalização e a avaliação das aprendizagens “de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.” (Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, p. 2929).

O PASEO é um documento homologado no Despacho n.º 6478/2017, tem na sua estrutura os princípios, a visão, os valores e as áreas de competência que os alunos devem ter adquirido à saída da sua escolaridade obrigatória. Deste modo, o PASEO torna-se “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).

Consequentemente, conforme Gomes et al. (2017), o PASEO “aponta para uma educação escolar em que os alunos desta geração global constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista.” (p. 10). Assim sendo, os alunos mobilizam

valores e competências que lhes permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável” (Gomes et al., 2017, p. 10).

Com vista a que todos os alunos alcancem estas competências previstas no PASEO, foram também criadas as Aprendizagens Essenciais, a partir dos documentos curriculares já existentes. Com a criação deste documento, para além dos já existentes Programas e Metas Curriculares, os docentes ganharam uma nova base de orientação na sua planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem.

Capítulo 2 | Metodologias e Estratégias Utilizadas nas Práticas Pedagógicas

2.1 | Aprendizagem Cooperativa

2.1.1 | Cooperação

A cooperação traduz-se no ato de cooperar. Deste modo, podemos entender que este ato tem em vista uma finalidade ou um objetivo em comum.

Assim sendo, torna-se fundamental conquistar as crianças para esta metodologia o mais cedo possível, para que no futuro consigam facilmente cooperar com os outros, compreendendo, assim, o quanto é importante aprender em conjunto.

Segundo Piaget citado por Lopes e Silva (2009), as crianças mais pequenas não têm ainda desenvolvida a compreensão do ponto de vista do outro nem conseguem envolver-se facilmente numa tarefa de aprendizagem cooperativa. Sendo assim, em consonância com Parten, citado por Lopes e Silva (2009), apenas as crianças com idades entre os dois e os quatro anos conseguem desenvolver as competências necessárias para a colaboração. Porém, as crianças com 3/4 anos são capazes de realizar uma cooperação parcial em trabalhos com um objetivo comum e é esperado que as crianças com 4/6 anos consigam realizar uma cooperação completa em trabalhos onde “cada um tem um verdadeiro comportamento de auxílio.” (Lopes & Silva, 2009, p. 4).

Posto isto, de acordo com os autores acima citados, torna-se fundamental colocar em prática a aprendizagem cooperativa com as crianças do jardim de infância. No entanto, esta prática não deverá apenas ser desenvolvida no contexto educativo, ou seja, deverá também ser trabalhada em casa juntamente com os pais e restantes familiares, de maneira a haver uma continuidade na aprendizagem das crianças. Na visão destes autores cooperar é a palavra-chave nas relações pais-escola onde os encarregados de educação deverão ser a ponte entre a escola e a vida. Assim, “este protagonismo dos pais é essencial para ensinar a pensar na utilidade das aprendizagens feitas pelos filhos no jardim de infância.” (Lopes & Silva, 2009, p. 5)

2.1.2 | Em que Consiste a Aprendizagem Cooperativa?

Na visão de Leite e Esteves (2005), trabalhar em grupo desenvolve competências de comunicação, cooperação, relação interpessoal e respeito mútuo. Assim, os alunos irão igualmente desenvolver competências relacionadas ao saber estar e saber ser, em grupo.

No entanto, segundo Lopes e Silva (2009) a aprendizagem cooperativa não poderá ser vista apenas como um trabalho de grupo. No trabalho de grupo tradicional é apenas solicitado que as crianças interajam, enquanto no trabalho de grupo cooperativo as atividades desenvolvidas têm em vista a participação de todas as crianças, com o propósito de realizarem um conjunto de tarefas destinadas a um objetivo comum.

Na mesma linha de pensamento, Perrenoud (2000) diz-nos que o professor deverá ser promotor de uma pedagogia interativa, isto é, tem de ser capaz de fazer com que os alunos trabalhem em equipa. Nesse sentido, o autor faz referência ao verdadeiro significado de trabalhar em equipa, ou seja, trabalhar em equipa não consiste em fazer juntos o que se poderia fazer separadamente.

Outro fator que diferencia o trabalho de grupo tradicional do trabalho de grupo cooperativo é a interdependência positiva, ou seja, a obrigação que os membros do grupo têm para trabalhar juntos ativamente. Esta interdependência é criada quando convidamos as crianças a compartilharem os recursos materiais, a subdividir as tarefas ou a atribuir um papel a cada um dos elementos do grupo. Deste modo, à medida que vão aprendendo a trabalhar uns com os outros, vão começando a apreciar esta forma de interação e de cooperação e vão adquirindo também competências cognitivas e sociais. Estas competências sociais são necessárias para a realização eficaz de uma tarefa em grupo. Desta forma, como exemplos destas competências sociais temos o saber escutar atentamente os outros, a capacidade e interesse em desempenhar um papel, o saber partilhar materiais e ideias e a capacidade de promover um espírito de entreajuda. (Lopes & Silva, 2009, p. 7). Porém, temos de ter em conta que este processo é demorado e as crianças deverão ter tempo para se adaptarem a este tipo de trabalho.

De acordo com Philibert e Wiel (1997) citados por Perrenoud (2000), o desenvolvimento da aprendizagem cooperativa baseia-se na tomada de atitudes, de regras, de uma cultura de solidariedade, de tolerância e de reciprocidade.

2.1.3 | Caraterísticas Inibidoras/Facilitadoras da Aprendizagem Cooperativa

De acordo com Chambre et al. citados por Lopes e Silva (2009), na Educação Pré-Escolar, os educadores devem selecionar as estratégias cooperativas utilizadas tendo em conta as idades das crianças. As crianças do jardim de infância possuem caraterísticas específicas que facilitam ou inibem a sua participação nas atividades cooperativas. Deste modo, torna-se essencial o conhecimento destas caraterísticas por parte dos profissionais de educação para uma melhor planificação de atividades promotoras desta modalidade de aprendizagem.

No quadro abaixo podemos verificar quais as caraterísticas inibidoras e facilitadoras da aprendizagem cooperativa.

Quadro1 : Caraterísticas inibidoras/facilitadoras da aprendizagem cooperativa

Caraterísticas inibidoras	Caraterísticas facilitadoras
Egocentrismo	Poucas inibições
Competências sociais pouco desenvolvidas	Curiosidade
Atenção de curta duração	Necessidade de se movimentarem
Necessidade de gratificação imediata	Necessidade de socializarem
Competências linguísticas limitadas	Fraca consciência da diferença entre rapazes e raparigas
Impulsividade	Poucas ideias preconcebidas sobre a escola

2.1.4 | Caraterísticas dos Grupos de Aprendizagem Cooperativa

Segundo Lopes e Silva (2009), a maioria dos profissionais de educação tem uma ideia errada acerca da sua prática, no que diz respeito à aprendizagem cooperativa. Ou seja, muitas vezes estes docentes pensam que estão a promover a aprendizagem cooperativa quando na verdade não estão. Temos de ter em consideração que a cooperação não é:

- colocar as crianças numa mesa a falarem umas com as outras enquanto trabalham individualmente;
- colocar as crianças a realizarem uma atividade individual e solicitar que quando terminarem ajudem os colegas que ainda não acabaram;
- dar tarefas a um grupo de crianças onde apenas uma faz o trabalho e as outras observam.

Ainda de acordo com Lopes e Silva (2009), “a cooperação é mais do que estar fisicamente perto dos colegas a discutir a matéria uns com os outros, ajudarem-se, ou partilharem materiais, embora cada uma destas situações seja importante na aprendizagem cooperativa.” (p. 14).

Para que um grupo de crianças realize um trabalho cooperativo, é necessário que estejam presentes cinco elementos fundamentais para o desenvolvimento eficaz da aprendizagem cooperativa:

Figura 1: Os cinco elementos fundamentais para a aprendizagem cooperativa



Em consonância com Lopes e Silva (2009), a interdependência positiva transforma uma atividade de grupo numa atividade cooperativa, ou seja, as crianças têm sucesso ou insucesso juntas. Estas têm de aprender, por exemplo, a partilhar o material e esperar pela sua vez para realizarem as tarefas propostas.

Em relação à responsabilidade individual e de grupo, os referidos autores dizem-nos que os membros do grupo são responsáveis pelas suas aprendizagens e devem ajudar os outros colegas. O docente deve também organizar as atividades de modo que as crianças consigam executar todas as tarefas que lhes foram atribuídas.

No que diz respeito à interação estimuladora preferencialmente face a face, Lopes e Silva (2009) dizem-nos que existem dois aspetos a ter em conta: a disposição física da sala, que deverá “ser organizada de modo a possibilitar que as crianças que integram os pequenos grupos se posicionem face a face” (p. 17) e a interação resultante dessa disposição pois torna-se fundamental “facilitar a ocorrência de feedback, a interação comunicativa no grupo, a estimulação positiva e o controlo do comportamento.” (p. 18).

Ainda de acordo com os mesmos autores, as competências sociais são muito importantes pois permitem que as crianças interajam, colaborem e brinquem umas com as outras facilitando assim o trabalho cooperativo. Uma criança que não tenha as competências sociais bem desenvolvidas, não terá tanta facilidade em desenvolver a aprendizagem cooperativa.

Finalmente, no que diz respeito ao processo de avaliação do grupo, as crianças deverão avaliar se as suas ações são positivas ou negativas e deste modo, tomar decisões sobre as condutas a manter ou a modificar em ocasiões futuras promovendo assim o desenvolvimento sustentável das suas aprendizagens (Lopes & Silva, 2009, p. 21).

Assim sendo, esta avaliação realizada pelas crianças:

- Facilita a aprendizagem das competências sociais;
- Assegura que os membros recebam feedback pela sua participação;
- Lembra-lhes que têm de praticar de forma consistente as competências sociais e de cooperação.

Em modo de conclusão consideramos que a aprendizagem cooperativa permite ao educador/professor alcançar vários objetivos importantes ao mesmo tempo:

- Em primeiro lugar, ajuda a aumentar o desempenho de todas(os) as/os suas/seus crianças/alunos, incluindo aquelas/aqueles especialmente superdotadas(os), bem como aquelas/aqueles com dificuldades de aprendizagem;

- Em segundo lugar, ajuda a construir relacionamentos entre as/os crianças/alunos, estabelecendo assim as bases de uma aprendizagem que respeita a diversidade;
- Em terceiro lugar, fornece às/aos crianças/alunos as experiências de que precisam para alcançar um desenvolvimento social, psicológico e cognitivo saudável.

As possibilidades oferecidas pela aprendizagem cooperativa de abordar estas três frentes ao mesmo tempo, permite-lhe assumir-se como superior a outros métodos de ensino.

A aprendizagem cooperativa substitui a estrutura baseada na grande produção e na competitividade, que ainda está muito presente em muitas escolas, pois esta baseia-se no trabalho em equipa e no alto desempenho. Na aprendizagem cooperativa, o educador/professor é visto como um organizador e facilitador da aprendizagem em equipa, em vez de apenas ser aquele que enche a cabeça das(os) crianças/alunos com conhecimento, não se assumindo como um depositário de saberes, como nos refere Paulo Freire (2018), quando nos fala da “educação bancária”.

O papel do educador/professor, quando usa a aprendizagem cooperativa, é multifacetado. Ele precisa tomar uma série de decisões antes de iniciar o processo de ensino/aprendizagem: terá de explicar às/aos crianças/alunos as tarefas de aprendizagem e os procedimentos de cooperação; supervisionar o trabalho dos grupos; avaliar o nível de aprendizagem das(os) crianças/alunos e incentivá-las(os) a atingir os objetivos definidos nos seus grupos de aprendizagem.

2.2 | A Tutoria Entre Pares

A tutoria entre pares é um modelo de aprendizagem onde os alunos ajudam-se mutuamente no processo de ensino e aprendizagem. Na opinião de Lopes e Silva (2010), este modelo de aprendizagem “é um método de ensino que consiste em escolher alunos-tutores, que poderão ajudar os colegas que estão a ter dificuldades em compreender ou em realizar determinada tarefa – tutorados” (p. 233).

Normalmente, durante a implementação da tutoria entre pares existe a interação e a troca de conhecimentos entre alunos com diferentes níveis de aprendizagem. Assim

sendo, o tutor, geralmente é um estudante que não demonstra grandes dificuldades na matéria que está a ser abordada. Este aluno assume o papel de orientador/facilitador do processo de aprendizagem do tutorado, auxiliando os colegas com mais dificuldades, na compreensão dos conceitos, na resolução de problemas e no desenvolvimento de habilidades.

De acordo com Lopes e Silva (2010), é importante realçar que a “tutoria entre pares pode se assumir na sala de aula como promotora de uma aprendizagem eficaz, tanto nos alunos tutorados como nos que actuam como tutores” (p.235).

É importante referir também que esta metodologia se baseia em teorias e conceitos de várias áreas, como a psicologia educacional, a sociologia e a educação.

Uma das teorias fundamentais por trás da tutoria entre pares é a teoria sociocultural de Lev Vygotsky. De acordo com a mesma, a aprendizagem ocorre por meio da interação social e da colaboração entre pares. Ou seja, o conhecimento é construído por meio de diálogos, discussões e trocas de ideias entre os alunos.

Para além disto, outra teoria que poderá estar relacionada com a tutoria entre pares é a teoria da aprendizagem social de Albert Bandura. Assim, para esta teoria a aprendizagem ocorre por meio da observação e da imitação do comportamento das outras pessoas. Por conseguinte, os alunos que atuam como tutores podem servir como modelos para os seus colegas, demonstrando habilidades, estratégias e técnicas de estudo eficazes.

Em consonância com Deci e Ryan (2000), a tutoria entre pares poderá fomentar a motivação intrínseca. Segundo estes autores, a motivação intrínseca surge quando os alunos se envolvem em atividades que são interessantes, desafiadoras e que permitem o desenvolvimento das suas habilidades. Assim sendo, a tutoria entre pares pode aumentar a motivação intrínseca, já que os alunos têm a oportunidade de aprender de maneira ativa, participando ativamente no seu processo de ensino e aprendizagem.

Na visão de Topping (1996), a tutoria entre pares oferece diversos benefícios tanto para o tutor quanto para o tutorado. Alguns desses benefícios incluem:

- Desenvolvimento de habilidades de comunicação: o tutor e o tutorado têm a oportunidade de aprimorarem as suas habilidades de comunicação ao falarem sobre os conceitos e compartilharem conhecimentos;

- Melhoria no desempenho escolar: a tutoria entre pares pode contribuir para um melhor desempenho escolar do tutorado, uma vez que a explicação dos conceitos realizada por um colega pode facilitar a compreensão e a aplicação dos mesmos;
- Aumento da confiança e autoestima: o tutorado pode sentir-se mais confiante na sua capacidade de aprender e realizar tarefas na sala de aula, ao receber orientação e apoio de um colega;
- Desenvolvimento de habilidades de liderança: o papel de tutor pode promover o desenvolvimento de habilidades de liderança em si próprio, uma vez que ele é responsável por guiar e orientar o tutorado.

No entanto, apesar dos benefícios mencionados, é importante considerar algumas possíveis limitações da tutoria entre pares causadas por algumas situações, tais como:

- Diferenças de conhecimento: pode haver limitações na tutoria entre pares quando existe uma grande discrepância de conhecimento entre o tutor e o tutorado, tornando a interação desigual e menos efetiva;
- Falta de preparação: se o tutor não estiver devidamente preparado para desempenhar o seu papel, tanto em termos de conhecimento da área como de habilidades de comunicação e facilitação, a eficácia da tutoria pode ser comprometida;
- Dificuldades de relacionamento: a tutoria entre pares pode enfrentar dificuldades se houver problemas de relacionamento entre o tutor e o tutorado, como falta de confiança, rivalidade ou falta de empatia.

Em suma, a tutoria entre pares poderá ser uma estratégia pedagógica muito valiosa para a promoção de uma aprendizagem de qualidade, para o desenvolvimento de habilidades e para o aumento do desempenho escolar dos alunos. Através da interação e da colaboração entre os pares, esta prática poderá oferecer inúmeros benefícios tanto para o tutor como também para o tutorado.

2.3 | O Uso das Tecnologias na Sala de Aula

Nos últimos anos, temos presenciado um grande avanço na área das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), que têm transformado a nossa sociedade. Um dos setores beneficiados por essas inovações é a área da educação, onde o uso das tecnologias na sala de aula tem se tornado cada vez mais recorrente e necessário. Segundo Moran (2012), a tecnologia possibilita que alunos e professores tenham acesso a uma grande quantidade de informações e conteúdos educativos. Desta forma, o uso de equipamentos tecnológicos, como é o exemplo dos computadores, tablets, smartphones e quadros interativos enriquece o processo de ensino-aprendizagem, permitindo que os alunos tenham acesso a uma diversidade de informações sobre um determinado assunto.

Na mesma linha de pensamento, Papert (1993) afirma que o uso das tecnologias na sala de aula poderá ser uma ferramenta poderosa para a construção do conhecimento, pois permite aos alunos o acesso a uma infinita quantidade de informações e recursos. A oportunidade de utilizarem e explorarem recursos tecnológicos estimula o pensamento crítico e a resolução de problemas.

Na visão de Otto (2016), os docentes deverão tornar a sala de aula mais prazerosa e eficiente na aquisição de conhecimentos, visto ser um grande espaço de aprendizagem. Uma das estratégias para atingirem este objetivo, passa por promoverem o uso das tecnologias. Estas são capazes de expandir o espaço da sala de aula através da procura de novos conceitos, linguagens e expressões. Desta forma, a tecnologia cria metodologias e estratégias de ensino e oferece ferramentas que promovem diferentes formas de ensinar.

Contudo, de acordo com Segantini (2014), atualmente ainda muitas escolas debatem-se com o grande desafio de acompanharem a evolução tecnológica, sendo que em muitos casos, há uma grande dificuldade em adquirirem e disponibilizarem material aos professores e alunos, capazes de melhorar a aprendizagem e a procura do conhecimento. Porém, isto não deverá ser um entrave para a utilização das tecnologias, mas pelo contrário, deverá motivar os professores a criarem estratégias e a usarem os recursos que estão ao seu alcance, de modo superarem essas dificuldades.

Por outro lado, apesar de alguns estabelecimentos de ensino possuírem boas condições no que diz respeito aos equipamentos tecnológicos, muitos professores ainda apresentam uma forte resistência ao uso dessas ferramentas dentro da sala de aula. Provavelmente alguns docentes têm receio pois acreditam que a tecnologia poderá ser um

motivo de distração na sala de aula, enquanto outros questionarão a eficácia da utilização destes equipamentos na aprendizagem dos alunos ou até mesmo o seu papel na sala de aula face à introdução das novas tecnologias. Contudo, de acordo com Cunha (2007/2008), a introdução e desenvolvimento das TIC na sala de aula em nada diminui o papel e as tarefas do professor. Na visão do referido autor, “o professor deixou de ser o único detentor do saber e passou a ser um gestor das aprendizagens e um parceiro de um saber colectivo.” (Cunha, 2007/2008, p. 7).

Todavia, os professores deverão ter em atenção a pertinência do uso das tecnologias durante as suas atividades. Não deverão utilizar equipamentos tecnológicos apenas por usar, sem terem definidas as estratégias para a utilização dos mesmos. De acordo com Costa et al. (2012), torna-se fundamental que o professor interprete o currículo, entenda o papel dos alunos no processo de ensino-aprendizagem e tenha um conhecimento efetivo sobre o potencial pedagógico das tecnologias disponíveis. Assim sendo, dar um papel ativo ao aluno implica planear e organizar atividades em que a importância das tecnologias vá para além de transmitir informações relevantes, proporcionando assim momentos de questionamentos, reflexões e decisões para fomentar uma aprendizagem significativa.

Nesse sentido, Diniz (2001) diz-nos que a “decisão didática sobre os meios a serem utilizados não deve ser feita tanto em função da sua modernidade ou provável eficiência, mas sim da adequação às metas educacionais previstas.” (p. 14). Assim sendo, o mesmo autor afirma que, “o valor instrumental não está nos próprios meios, mas na maneira como se integram na atividade didática, em como eles se inserem no método porque é este que os articula e lhes dá sentido no desenvolvimento da ação.” (p. 14).

Já em 2000, quando as tecnologias começavam a se afirmar na escola e na educação, Philippe Perrenoud afirmava:

Hoje, as apresentações multimédia são espetáculos “luz e som” cada vez mais sofisticados, aos quais podem ser incorporados elementos de sínteses. Amanhã, a realidade virtual permitirá a um aluno munido do capacete adequado explorar a época pré-histórica, viajar ao centro da Terra ou ir à Lua. Não como um simples filme em que o espectador é prisioneiro do enredo, mas como se ele fosse ator e pudesse tomar decisões que modificassem efetivamente a sequência da História. Passa-se, de alguma maneira, do romance do qual você é o herói ao filme

documentário no qual você é o personagem central e o roteirista. Os softwares e os computadores desenvolvidos atualmente permitem que sejam calculadas e simuladas cenas (imagens e sons) sintéticas cada vez mais realistas. Esses progressos interessam à pesquisa e, sem dúvida, atingirão inicialmente o mercado do entretenimento. Ainda não chegou, mas está próximo, o tempo em que um filme virtual permitirá que se viva “ao vivo” a descoberta do vírus da raiva ou que se possa subir o Amazonas à procura do Eldorado. (pp. 137-138)

A utilização das novas tecnologias na sala de aula poderá trazer inúmeros benefícios aos alunos e professores. Otto (2016) afirma que estas contribuem para o interesse e envolvimento dos alunos pelos conteúdos, facilitando o seu entendimento sobre os mesmos. A tecnologia, é capaz também de tornar uma sala de aula mais dinâmica, contribuindo assim para uma melhor prática pedagógica, originando melhores situações de ensino-aprendizagem. Na opinião de Diniz (2001), esta possui também inúmeras vantagens, entre elas: a capacidade de desenvolver a memória, criatividade e raciocínio lógico dos alunos, proporciona também maior motivação, emoção, segurança e prazer, e oferece uma forma lúdica de aprender.

2.4 | Os Três Tipos de Avaliação: Avaliação Diagnóstica, Avaliação Sumativa e Avaliação Formativa

Segundo o que consta no Decreto de Lei n.º 139/2012, de 5 de julho de 2012, “a avaliação constitui um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno.” (p. 3481). Para além disto, a avaliação deverá ter como objetivo a melhoria do ensino, no decorrer dos conhecimentos adquiridos pelos alunos e das capacidades desenvolvidas pelos mesmos.

Dentro da avaliação das aprendizagens, estão presentes três tipos de modalidades: avaliação diagnóstica, avaliação sumativa e avaliação formativa.

A avaliação diagnóstica é realizada pelo professor no início de cada ano escolar ou sempre que seja considerado oportuno e deve “fundamentar 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.” (Decreto de Lei n.º 139/2012, 2012, p.3181). Esta avaliação permite ao professor perceber

se os alunos possuem conhecimentos prévios relativamente a um determinado assunto, ajudando assim na planificação e organização de estratégias para novas aprendizagens.

Na avaliação sumativa, existe um caráter de juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo em vista uma classificação e certificação final. A avaliação sumativa resume numa nota os resultados obtidos no final de um curso. Não constitui necessariamente uma avaliação de proficiência. Na verdade, muita da avaliação sumativa é uma avaliação de resultados de acordo com uma norma ou uma meta estabelecida. (Conselho da Europa, 2001, p. 255)

Em consonância com Lopes e Silva (2012), a relação professor-aluno baseada principalmente numa relação de poder está ligada à forma tradicional de avaliar, a avaliação sumativa. Esta avaliação consiste na verificação dos resultados obtidos pelos alunos, em testes geralmente realizados no final de uma unidade de ensino. Estes testes são classificados e este processo vai-se repetindo ao longo do tempo. O autor compara esta metodologia de avaliação a uma longa corrida, onde o professor é o treinador e os alunos são os atletas. Através desta avaliação, o professor consegue verificar em que lugar os seus alunos estão na corrida.

Por outro lado, Lopes e Silva (2012), dizem-nos que “quando a relação professor-aluno assenta numa relação de apoio, de entajuda à aprendizagem, a forma de reunir informação sobre a aprendizagem é encarada de uma outra perspetiva muito diferente – avaliação formativa ou avaliação para a aprendizagem” (p. VIII). Assim, a avaliação formativa fornece aos professores dados que ajudam a reformular estratégias e a melhorar a aprendizagem dos alunos enquanto esta ainda está a decorrer, ou seja, pelas palavras do autor, “enquanto o resultado da ‘corrida’ pode ainda ser influenciado e alterado” (Lopes & Silva, 2012, p.VIII).

A avaliação formativa é caracterizada por ser um processo contínuo e sistemático que utiliza “uma variedade de instrumentos de recolha de informação (...) permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem” (Decreto de Lei n.º 139/2012, 2012, p. 3481).

Segundo Fernandes (2005), a avaliação formativa é “um processo eminentemente pedagógico, plenamente integrado no ensino e na aprendizagem, deliberado, interactivo, cuja principal função é a de regular e de melhorar as aprendizagens dos alunos” (p. 65).

Neste tipo de avaliação, na visão de Fernandes (2021), os alunos devem: conhecer bem aquilo que têm de aprender no final de um determinado período; saber a situação em que se encontram relativamente às aprendizagens que têm de desenvolver; ter noção dos esforços que têm de fazer para aprenderem aquilo que está descrito nos documentos curriculares. Assim sendo, é fundamental a existência de uma boa comunicação entre o professor e os alunos, pois é através da mesma que os alunos irão receber orientações que lhes irão ajudar o seu processo de aprendizagem. Deste modo, havendo uma boa comunicação dentro da sala de aula permitirá ao professor dar um *feedback* regular aos seus alunos, tornando-se assim numa estratégia essencial e intrínseca ao processo de avaliação formativa.

A força da avaliação formativa reside no facto de que se destina a melhorar a aprendizagem. A sua fraqueza é inerente à metáfora do *feedback*. Este só funciona se o receptor estiver em posição: (a) de *se dar conta*, ou seja, se estiver atento, motivado e familiarizado com a forma pela qual as informações são transmitidas, (b) de *receber*, ou seja, se não estiver atolado em informação e tiver um modo de a registar, organizar e personalizar, (c) de *interpretar*, ou seja, se tiver um conhecimento prévio e uma consciência suficientes para compreender as questões que estiverem em causa e não actuar de forma contraproducente e (d) de *integrar* a informação, ou seja, se dispuser do tempo, da orientação e dos recursos relevantes para poder reflectir sobre a informação nova, integrá-la e, assim, lembrar-se dela. Tal implica uma auto-orientação, que deve ser treinada, e um controlo sobre a sua própria aprendizagem, através do desenvolvimento de modos de actuação perante o *feedback*. (Conselho da Europa, 2001, p. 255)

A avaliação formativa deverá estar integrada nos processos de ensino-aprendizagem, ou seja, deverá ser realizada durante os momentos em que os professores estão a ensinar e os alunos a aprender. Sendo assim, podemos afirmar que este tipo de avaliação tem como objetivo ajudar os alunos a aprenderem mais e melhor. Se o professor verificar que durante uma determinada atividade um ou mais alunos estão a ter dificuldades, então torna-se necessário encontrar estratégias adequadas para contornarem as dificuldades evidenciadas. (Fernandes, 2021).

Parte II – Enquadramento Metodológico

Capítulo 3 | Metodologia da Investigação-Ação

Segundo Elliott citado por Máximo-Esteves (2008), “Podemos definir a investigação-ação como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre” (p. 18).

Por outro lado, de acordo com Costa (2015) a investigação-ação “é um tipo de investigação participante engajada, em oposição à investigação tradicional, que é considerada como “independente”, “não-reactiva” e “objectiva”.” (p. 6).

Numa outra perspectiva, segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação-ação “consiste na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais.” (p. 292).

Esta metodologia na área da educação, assume um papel de grande relevância pois “procura unir a investigação à acção ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática.” (Costa, 2015, p. 6). Ou seja, a metodologia de investigação-ação destaca-se na educação, pois permite-nos encontrar uma problemática em contexto educacional e aliar a teoria à prática, de modo a atenuar ou resolver o problema identificado.

Podemos também afirmar que “a investigação-acção é um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objectivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula.” (Arends, s.d., citado por Fernandes, 2006, p. 70).

De acordo com Costa (2015), a investigação-ação é situacional, ou seja, “procura diagnosticar um problema específico numa situação também específica, com o fim de atingir uma relevância prática dos resultados.” (p. 8).

Segundo Coutinho et al. (2009), este tipo de investigação, possui um carácter participativo, colaborativo, prático, interventivo e cíclico pois permite ao investigador a possibilidade de alterar as suas estratégias de modo a aperfeiçoar a sua investigação.

Citando Amado e Cardoso (2013), a Investigação-Ação garante-nos

...que durante todo o processo há produção do saber, através da reflexão sobre a acção, proporcionando, assim, um aumento do conhecimento do ou dos pesquisadores e das pessoas consideradas na situação e contexto investigado.

Na realidade, as ligações e interdependências possíveis e o peso maior ou menor que se atribui a cada um dos termos do binómio – investigação e ação – têm variado de grau, dando origem a diferentes modalidades de investigação-ação, umas tendencialmente mais investigativas e outras tendencialmente mais práticas. Tal fica a dever -se, em parte, à pluralidade dos objetivos da investigação-ação: a produção de conhecimentos, a modificação da realidade social/ inovação e a formação ou desenvolvimento dos participantes, sublinhada por diversos autores (Esteves, 1986; Simões, 1990; Zeickner, 2001). (in Amado, 2013, pp. 188-189)

3.1 | Investigação Qualitativa

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa é cada vez mais usada nos estudos de questões educacionais. Desta forma, os investigadores adotam cada vez mais esta abordagem qualitativa, atraindo a atenção das universidades que necessitam cada vez mais de docentes que possuam este tipo de competências.

A investigação qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), “agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características.” (p. 16). Podemos também verificar que neste tipo de investigação, os dados recolhidos são designados por qualitativos pelo facto de serem “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16). Esta, tem ainda como objetivos “investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16), e compreender comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. Deste modo, também é designada por naturalista pelo facto de o investigador estar presente nos locais onde naturalmente se verificam os fenómenos pelos quais está interessado. Assim, este recolhe os dados através dos comportamentos naturais das pessoas como por exemplo o conversar, visitar, observar, comer, etc.

As estratégias mais usadas na investigação qualitativa são a observação participante e a entrevista em profundidade. Por outro lado, em consonância com Bogdan e Biklen (1994), neste tipo de investigação não se recorre ao uso de questionários, pois “ainda que se possa, ocasionalmente, recorrer a grelhas de entrevista pouco estruturadas, é mais típico que a pessoa do próprio investigador seja o único instrumento, tentando

levar os sujeitos a expressar livremente as suas opiniões sobre determinados assuntos” (p. 17).

3.2 | Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

De acordo com Amado (2013), na investigação qualitativa e na metodologia da investigação-ação, o investigador não pode apenas aplicar uma ou duas técnicas de recolha de dados. Este deverá usar várias técnicas de modo a melhorar a sua investigação. Podemos também afirmar que, o sucesso da investigação está dependente das técnicas utilizadas pelo investigador na recolha dos dados.

Segundo Coutinho et al. (2009), o investigador/professor tem de recolher informação acerca da sua ação/intervenção, de modo a verificar os efeitos da sua prática tornando assim mais fácil o processo de análise e de reflexão.

Assim sendo, durante a investigação-ação são usadas diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados, entre elas:

- Observação participante;
- Entrevista etnográfica;
- Diário de bordo/campo;
- Registos fotográficos;

3.2.1 | Observação Participante

A observação participante é um processo contínuo e constitui-se num tipo de investigação caracterizada por um período de “interacções sociais intensas entre o investigador e os sujeitos, no ambiente destes, sendo os dados recolhidos sistematicamente durante este período de tempo, e mergulhando o observador pessoalmente na vida das pessoas, de modo a partilhar as suas experiências.” (Bogdan & Taylor, 1975, citados por Fino, 2003, p. 108).

Em consonância com Bell (2004), ao iniciar uma observação participante, os investigadores não possuem ideias padronizadas acerca do que pretendem observar. Deste modo, limitam-se apenas a averiguar os acontecimentos que surgem durante a sua observação de maneira a prepararem a sua investigação/intervenção.

A observação participante tem como princípio a necessidade de o pesquisador manter sempre algum grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. Nessa ordem de ideias, a expressão ‘participante’ deve entender-se pelo menos em dois sentidos:

– No sentido de que o observador deve ‘participar’ na vida do ‘observado’, exigindo, por isso, uma longa permanência no local. O tempo destinado a essa permanência é sempre definido em função de alguns critérios como os objetivos da pesquisa, a disponibilidade e experiência do observador e a sua aceitação pelo grupo observado;

– No sentido de que o observado deve ‘participar’, como ‘informante’, na investigação que está a ser feita. É importante que os informadores ‘nativos’, em determinada altura do processo, reconheçam os motivos pelos quais se torna importante colaborar na investigação. (Amado & Silva, in Amado, 2013, p. 153).

3.2.2 | Entrevista Etnográfica

De acordo com Morgan (1988) citado por Bogdan e Biklen (1994) uma entrevista é uma conversa intencional entre duas ou mais pessoas, “dirigida por uma das pessoas, com o objectivo de obter informações sobre a outra.” (p. 134).

No caso da entrevista etnográfica, esta é muito usada na investigação qualitativa, mais concretamente na metodologia da observação participante, onde “o investigador geralmente já conhece os sujeitos, de modo que a entrevista se assemelha muitas vezes a uma conversa entre amigos.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134). Estes autores, dizem-nos ainda que nestas situações, não podemos separar facilmente a entrevista de outras atividades levadas a cabo na investigação.

Numa outra perspetiva, segundo Fino (2008), as entrevistas etnográficas “são as conversações ocasionais no terreno, portanto não estruturadas” (p. 4), ou seja, estas não exigem que haja um guião. Nestas entrevistas “os nativos revelam os seus pontos de vista pessoais sobre a sua vida ou sobre eles próprios.” (p. 4-5).

3.2.3 | Diário de Bordo/Campo

O diário de bordo também chamado por diário de campo, de acordo com Brazão (2007), “trata-se de um caderno de anotações de campo, com registos de observação, informações sobre o método de pesquisa, pensamentos catárticos em forma de diário no sentido restrito, ou ainda anotações retratando o papel do investigador de campo.” (p. 290). Nele, estão presentes “as anotações do pesquisador (...) feitas dia a dia, implicando uma observação participante junto dos membros da comunidade, procurando relatar em pormenor aquilo a que Malinowski chama ‘complexo natural’ ou ‘todo integral’.” (Brazão, 2007, p. 290).

Na visão de Bogdan e Biklen (1994), o diário de campo é “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo.” (p. 150).

Segundo Bolívar e colaboradores (2001), os diários “podem ser uma metodologia relevante para documentar e aprender da experiência” (p. 183). No âmbito educacional, os diários podem ser de grande importância, a considerar em várias vertentes, muito especialmente para quem os faz. Podem ainda ter um efeito catártico e terapêutico e levar a aprender sobre o que se faz e sente, e para quem os usa como instrumento de investigação (Holly, 1992:94). Ainda, e segundo Bolívar e colaboradores (2001), os diários de professores contribuem “para refletir sobre o que sucedeu na vida quotidiana, na aula, durante o dia ou semana (sentimentos, preocupações, afetos, frustrações, ambiente da classe, o que se fez, as atitudes dos alunos, o proporem -se ações ou perspectivas alternativas)” (p. 183). Servem, também, para “salvar as vivências e perceções dos efeitos de distorção que, com o tempo, a memória pode introduzir” (Bolívar et al., 2001:184). (Amado & Ferreira in Amado, 2013, p. 280)

Este tipo de registo é fundamental para o investigador poder refletir e melhorar a sua prática e a sua investigação.

3.2.4 | Registos Fotográficos

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a fotografia “está intimamente ligada à investigação qualitativa e, (...) pode ser usada de maneiras muito diversas.” (p. 183).

Estas dão-nos fortes dados descritivos, servem para compreender o subjetivo e costumam ser analisadas de uma forma indutiva. Estes autores dizem-nos ainda que, as fotografias permitem aos investigadores compreenderem aspetos da investigação que não podem ser observados através de outras abordagens.

As fotografias permitem ainda aos investigadores a possibilidade de observar, de lembrar atividades e estudar detalhes que poderiam não ser possíveis caso a imagem fotográfica não estivesse disponível para os mostrar.

3.3 | Método de Análise de Dados

A análise de dados torna-se fundamental durante o processo de investigação. A recolha de dados só faz sentido se houver uma boa análise e interpretação dos mesmos, de modo a verificar o sucesso dessa investigação.

Os dados devem ser analisados durante a investigação e não apenas no seu fim. Segundo Máximo-Esteves (2008), “as primeiras interpretações permitem, por exemplo, verificar se os dados já coligidos se adequam às questões inicialmente formuladas, ou se os instrumentos ou técnicas selecionadas são os mais apropriados ou, ainda, se estão a ser correctamente utilizados.” (p. 103). A autora diz-nos ainda que podemos verificar “se os dados recolhidos são suficientes, ou se há necessidades de continuar a fazer observações focadas no mesmo tema.” (p. 103).

Durante as minhas investigações, procurei também fazer sempre uma triangulação dos dados, de modo a acrescentar qualidade às mesmas. Esta triangulação consiste na análise das várias fontes de dados (diário de bordo, registos fotográficos, entrevistas etnográficas...) de modo a verificar a “coerência das interpretações provenientes de diferentes fontes de dados.” (Máximo-Esteves, 2008, p. 103).

Considero que esta etapa da investigação é muito importante, pois um investigador consegue tirar conclusões, avaliar e apresentar a sua investigação apenas se a tiver bem consolidada.

3.4 | Estratégias de Intervenção

As estratégias de intervenção são muito importantes para o sucesso da investigação-ação. Segundo Vieira e Vieira (2005), estas estratégias deverão ser

desenvolvidas durante um determinado período de tempo, mais concretamente durante o período de intervenção do investigador.

De acordo com Roldão (2009), o educador tem de ser capaz de selecionar as melhores estratégias de intervenção, de modo a motivar as crianças a realizarem as atividades para desenvolverem as suas aprendizagens.

Estas atividades têm ainda de ter em conta a questão de investigação-ação do investigador, de maneira que as crianças ultrapassem as suas dificuldades, contribuindo assim para o sucesso do projeto.

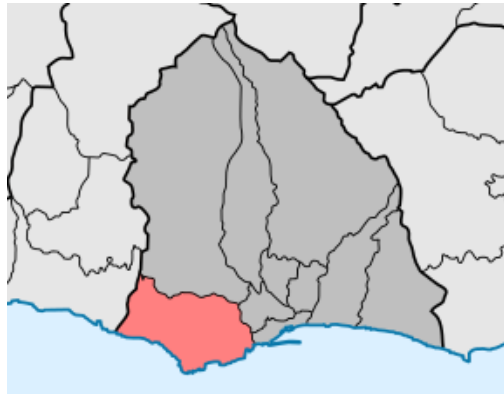
Parte III – Intervenções Pedagógicas

Capítulo 4 | Prática Pedagógica I - Educação Pré-Escolar

4.1 | Caracterização do Meio

A Escola Básica de 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche (EB1PE), está localizada num Bairro Social, situado na freguesia de S. Martinho no concelho do Funchal.

Figura 2: Freguesia de São Martinho



A nível geográfico, São Martinho faz fronteira com as freguesias de Santo António, São Pedro, Sé e Câmara de Lobos, sendo as três primeiras também do concelho do Funchal e a última do concelho de Câmara de Lobos.

Segundo os dados provisórios presentes nos Censos 2021, esta freguesia é a mais populosa da Região Autónoma da Madeira com 26 931 habitantes.

Ao longo dos últimos anos temos verificado em São Martinho um grande desenvolvimento a nível de infraestruturas, nomeadamente centros comerciais, blocos habitacionais, postos de saúde, estabelecimentos de educação, centros de formação, etc. Neste sentido, a freguesia deixou de possuir um grande espaço rural, passando a possuir um grande espaço urbano. No entanto, ainda é possível visualizar em algumas áreas, mais concretamente na zona oeste da freguesia, um contraste entre a paisagem rural e a paisagem urbana.

Esta freguesia possui uma grande quantidade de serviços relacionados com a área comercial, social, educativa, recreativa, desportiva e da saúde, possui também diversos conjuntos habitacionais, espaços de lazer, locais de culto, etc.

4.2 | Caraterização da Instituição ¹

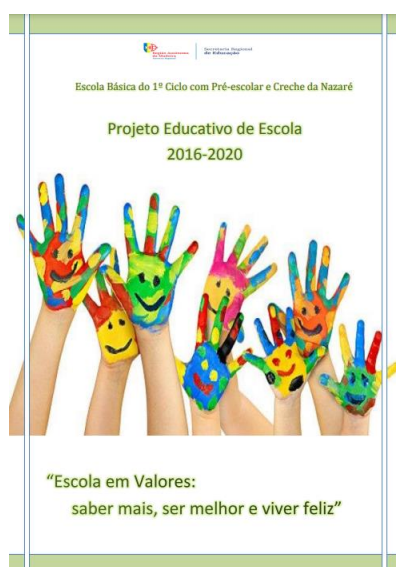
O Infantário onde estagiei pertence a uma Escola Básica de 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche e resulta de uma fusão existente entre três espaços educacionais, ou seja, entre o referido Infantário, entre a EB1PE e ainda entre outro Infantário. Estes 3 espaços situam-se num bairro social.

No que diz respeito à oferta educativa, o Infantário onde estagiei possuía quatro salas de Creche e quatro salas de EPE, o outro Infantário possuía quatro salas de Creche e três salas de EPE e o edifício principal possuía uma sala de EPE e 13 turmas de 1.º Ciclo.

A EB1PE tinha o Projeto Educativo de Escola (PEE) em vigor desde o ano 2016 até ao ano 2020 e como lema orientador: "Escola em Valores: saber mais, ser melhor e viver feliz". Neste PEE era pretendido abordar durante os anos letivos da valência da EPE os seguintes temas: 2016/2017- Educação em Valores; 2017/2018- Educação Ambiental; 2018/2019- Educação para a Saúde; 2019/2020- Direitos das Crianças.

Por sua vez, na valência do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1CEB) seriam abordados os seguintes temas: 1º e 2º Ano- Cumprir Regras/Descobrir os Valores; 3º Ano- Descobrir os Direitos e os Deveres dos Alunos; 4º Ano- Cidadania/Direitos e Deveres da Criança.

Figura 3: Capa do PEE da EB1PE



¹ Esta caraterização diz respeito ao ano letivo 2019/2020 e resulta da análise do PEE (2016-2020), bem como de observações realizadas no decorrer do estágio.

Figura 4: Porta de entrada do Infantário

Seguidamente será apresentado um quadro com os diferentes espaços existentes no Infantário.

Quadro 2: Espaços existentes no Infantário

Espaços Interiores	Número de Espaços
Secretaria	1
Sala de Educadores de Infância	1
Copa de leite	1
Sala de atividades de Creche	4
Sala de atividades de Pré-Escolar	4
Sala parque	1
Sala de pausa/lanches	1
Arrecadação	4
Lavandaria	1
Cacifo	2
Refeitório	1
Cozinha/Copa	1
Sala de arrumos	1
Salão/Polivalente	1
Casa de banho (adultos)	2
Casa de banho (crianças)	1
Casa de banho (interior da sala – crianças)	4
Espaços Exteriores	Número de Espaços
Espaço amplo, com zonas pavimentadas em borracha, relvado e cimento	2
Pátio semicoberto	1
Parque infantil	2
Jardim	2

4.3 | Caraterização da Sala

Na EPE a organização do espaço é um dos elementos basilares do processo educativo. Em consonância com Oliveira-Formosinho, Andrade e Formosinho (2011), o espaço é “um território organizado para a aprendizagem; um lugar de bem-estar, alegria e prazer” (p. 11).

De acordo com as OCEPE, “os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens.” (Silva et al., 2016, p. 26).

Uma sala de educação de infância deverá estar organizada em diferentes áreas de atividades. Esta organização permite às crianças uma “vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade” (Oliveira-Formosinho et al., 2011, p. 11). Desta forma, os papéis sociais, as relações interpessoais e os estilos de interação “são vividos, experienciados, perspectivados nas experiências que cada área específica permite, nas naturais saídas de uma área e entradas numa outra que o desenrolar do jogo educacional vai requerendo” (Oliveira-Formosinho et al., 2011, p. 11 e 12).

É fundamental as crianças terem um papel ativo na organização do espaço da sala. Assim, estas poderão fazer escolhas e utilizar os materiais de diferentes maneiras de forma criativa. Segundo as OCEPE, “o conhecimento do espaço e das suas possibilidades é uma condição do desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo” (Silva et al., 2016, p. 26).

O educador deverá estar atento ao modo como as crianças utilizam um determinado espaço, fazendo uma reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação dos mesmos. Essas observações juntamente com as reflexões, são determinantes para o educador gerir a organização da sala, devendo modificá-la sempre que for necessário de acordo com as necessidades e evolução das crianças (Silva et al., 2016, p. 26).

A Sala dos Ursinhos estava localizada no corredor destinado à valência Pré-Escolar do Infantário. Neste corredor para além das salas de EPE existia também duas casas de banho, sendo que uma era destinada às crianças e a outra era destinada ao pessoal docente e não docente. Tinha também alguns *placards* para a afixação de trabalhos produzidos pelas crianças e locais específicos para colocarem as mochilas e os casacos.

Relativamente ao interior da Sala dos Ursinhos havia alguns *placards* para a afixação de trabalhos realizados pelas crianças, bem como para a afixação de informações importantes dirigidas aos encarregados de educação. Existiam também vários armários para arrumação de material, mesas e cadeiras, uma casa de banho para as crianças e uma porta de acesso ao pátio.

A Sala dos Ursinhos possuía também uma grande janela, tornando este espaço bem luminoso e arejado.

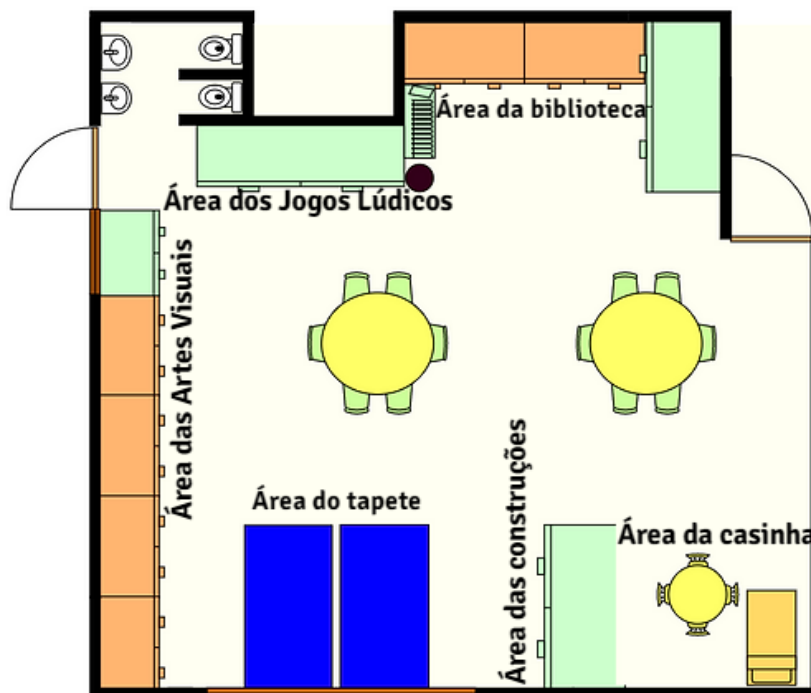
Na Sala dos Ursinhos existia ainda um aquário com um peixe cor de laranja. Este peixe era alimentado diariamente pelas crianças e por vezes pelos adultos. Deste modo, a tarefa de alimentar o peixe desenvolvia um grande sentido de responsabilidade nas crianças. De acordo com Silva et al. (2016), a participação das crianças no processo educativo através “de regras coletivas indispensáveis à vida social e à distribuição de tarefas necessárias à organização do grupo constituem experiências de vida democrática que permitem tomar consciência dos seus direitos e deveres” (p. 25).

Figura 5: Peixe da Sala dos Ursinhos



No que diz respeito às áreas presentes na Sala dos Ursinhos, seguidamente será apresentada uma planta da mesma com a identificação e localização das respetivas áreas.

Figura 6: Planta da Sala dos Ursinhos



Como foi possível observar na figura anterior, a Sala dos Ursinhos possuía seis diferentes áreas, nomeadamente: Área das Artes Visuais, Área da Biblioteca, Área da Casinha, Área das Construções, Área dos Jogos Lúdicos e Área do Tapete.

Na Área das Artes Visuais estavam presentes os materiais necessários para a realização de atividades desta área. Todos os materiais que não representavam perigo para as crianças estavam facilmente ao seu alcance, de modo que os pudessem ir buscar autonomamente. Segundo Silva et al. (2016), “adquirir maior independência significa, na educação pré-escolar, ser progressivamente capaz de cuidar de si e utilizar os materiais e instrumentos à sua disposição” (p. 36). Por outro lado, os materiais mais perigosos, como por exemplo: a tesoura, o x-ato e os pioneses estavam num local inacessível às crianças para salvaguardar a segurança das mesmas.

Esta área não era unicamente utilizada durante as atividades de artes visuais orientadas pelas educadoras. Nas atividades livres, sempre que quisessem as crianças podiam utilizar a mesma para a realização de atividades.

Figura 7: Área das Artes Visuais



Na Área da Biblioteca, havia uma pequena estante com diversos livros infantis. Esta área era muito utilizada por algumas crianças durante as brincadeiras livres, o que demonstrava um particular interesse pelos livros. As crianças que habitualmente frequentavam este espaço observavam atentamente as ilustrações presentes nos livros e algumas até fingiam que os estavam a ler. Em alguns momentos, em vez de simularem a leitura, as crianças escolhiam um livro e pediam a um adulto que lhes contasse a história.

De acordo com Silva et al. (2016), o contacto com os livros e com as bibliotecas deverá ser iniciado na EPE. Deste modo, são criadas “bases para o desenvolvimento de hábitos de leitura e do gosto pela leitura e pela escrita” (p. 67).

Figura 8: Área da Biblioteca



Na Área da Casinha havia alguns móveis e objetos presentes habitualmente nas nossas casas, nomeadamente uma cómoda, uma mesa de cabeceira, uma cama, uma mesa, cadeiras, uma bancada de cozinha, etc. Neste espaço as crianças tinham a oportunidade de simular algumas tarefas domésticas presentes no nosso dia a dia. As crianças nesta área tinham também disponíveis alguns peluches e algumas bonecas que eram usados no jogo do “faz de conta” dessas tarefas domésticas.

Em consonância com Silva et al. (2016), o jogo do “faz de conta” é “uma forma de jogo simbólico em que a criança assume um papel de outras pessoas, animais ou máquinas ou o vive através de um objeto (...) para representar situações “reais” ou imaginárias, e exprimir as suas ideias e sentimentos” (p. 52). Este tipo de jogo é frequente nas crianças em idades da EPE e tem um papel fulcral no desenvolvimento social e emocional e na descoberta de si e do mundo (Silva et al., 2016, p. 52).

A Área da Casinha deverá ser um espaço bem organizado e estimulante, capaz de promover a criatividade e imaginação das crianças. Esta área era frequentada maioritariamente pelas raparigas, no entanto, os rapazes também participavam algumas vezes nestes jogos do faz de conta.

Na visão de Hohmann e Weikart (2011), na Área da Casinha “podem ter lugar, quer brincadeiras individuais, quer brincadeiras que impliquem cooperação” (p. 187). Neste espaço “as crianças podem imitar as atividades de cozinha que viram em casa ou fingir que estão a alimentar um animal de peluche ou uma boneca” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 187).

Figura 9: Área da Casinha



Na Área das Construções estavam presentes alguns legos e jogos necessários para a construção variadíssimas coisas. Nesta área, as crianças construía casas, prédios, animais, objetos, etc. De salientar que as peças dos legos e dos jogos não eram muito pequenas, com o intuito de evitar acidentes, nomeadamente engasgamentos. As crianças gostavam muito desta área e frequentavam-na sobretudo durante o momento do acolhimento.

Figura 10: Área das Construções



Na Área dos Jogos Lúdicos as crianças tinham à sua disposição vários tipos de jogos. Dentro destes jogos destacavam-se os *puzzles*, a associação de formas e de cores e o encaixe de algumas peças em determinadas estruturas. À semelhança do que acontecia com a Área das Construções, as crianças utilizavam mais este espaço no momento do acolhimento.

Figura 11: Área dos Jogos Lúdicos

Por fim, na Área do Tapete eram realizadas, sobretudo, as atividades em grande grupo como é o exemplo dos diálogos e tomada de decisões, audição de histórias, visualização de vídeos, audição e canto de canções, etc. No entanto, esta área era também utilizada pelas crianças noutro momentos, nomeadamente na realização de jogos e construções.

Figura 12: Área do Tapete

4.4 | Rotina Diária

Na visão de Silva et al. (2016), “o tempo educativo tem uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade” (p. 27). Nesse sentido, os dias, as manhãs e as tardes deverão ter uma certa organização, seguindo

um determinado ritmo, de modo a incutir “uma rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações” (Silva et al., 2016, p. 27).

Na mesma linha de pensamento e em consonância com Oliveira-Formosinho et al. (2011), na educação de infância, o educador “organiza o dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens, incorporando os requisitos de uma dinâmica participativa na organização do trabalho e do jogo” (p. 72).

A rotina diária da Sala dos Ursinhos proporcionava às crianças a oportunidade de desenvolverem diferentes atividades. Era uma rotina com momentos fixos, mas também com alguns momentos flexíveis, com o intuito de respeitar a vontade e a liberdade das crianças. Seguidamente será apresentado um quadro com os vários momentos da rotina diária da Sala dos Ursinhos.

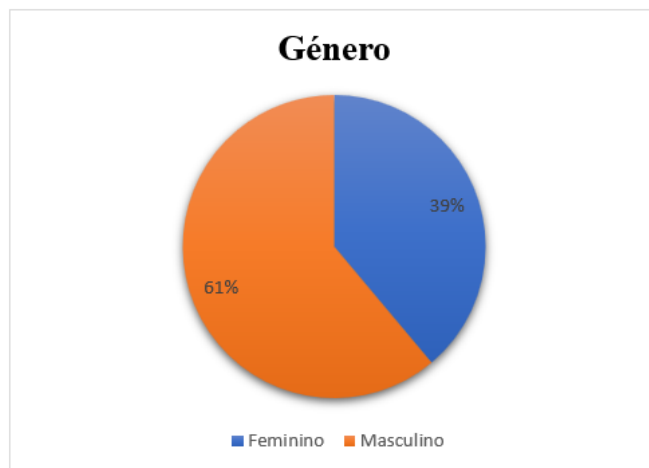
Quadro 3: Rotina diária da Sala dos Ursinhos

8h00 às 9h00	Acolhimento e atividades livres ou orientadas na sala (individuais e em pequeno grupo)
9h00 às 9h30	Higiene, bons dias e preparação para o lanche
9h30 às 10h30	Lanche e recreio (exceto às terças-feiras, pois as crianças tinham música das 9h30 às 10h00)
10h30 às 11h45	Reunião de grande grupo e atividade pedagógica (exceto às quartas-feiras, pois as crianças tinham educação física das 10h30 às 11h00)
11h45 às 12h30	Higiene, preparação para o almoço e almoço
12h30 às 12h45	Higiene e preparação para o repouso
12h45 às 15h00	Repouso
15h00 às 15h30	Despertar e preparação para o lanche
15h30 às 17h00	Lanche, higiene e recreio
17h00 às 18h30	Reunião de grande grupo e atividade pedagógica
18h30	Fecho da sala e encerramento do estabelecimento

4.5 | Caracterização do Grupo

O grupo da Sala dos Ursinhos era constituído por 18 crianças com idades compreendidas entre os dois e os três anos. Dessas 18 crianças, 11 eram do sexo masculino e sete eram do sexo feminino.

Gráfico 1: Género das crianças da Sala dos Ursinhos



No que diz respeito à área de residência, a maioria das crianças residia no concelho do Funchal, mais concretamente nas freguesias de São Martinho e Santo António.

Em relação à nacionalidade, todas as crianças tinham nacionalidade portuguesa à exceção de duas que eram provenientes da Venezuela.

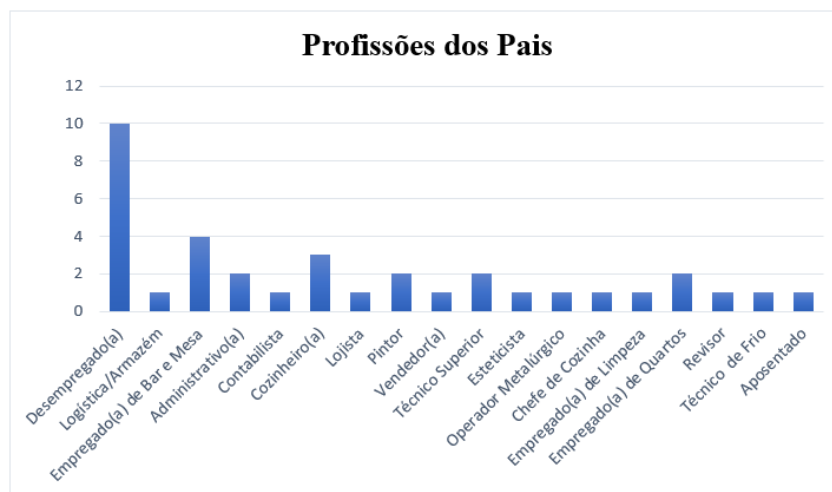
Outro indicador que achei importante ser analisado no grupo de crianças foi a habilitação literária dos pais. O gráfico abaixo analisa esses mesmos dados.

Gráfico 2: Habilitações literárias dos pais das crianças da Sala dos Ursinhos



Para além das habilitações literárias dos pais, achei também pertinente analisar as ocupações profissionais dos mesmos. Deste modo, seguidamente será apresentado um gráfico com as diferentes profissões que estes exercem.

Gráfico 3: Profissões dos pais das crianças da Sala dos Ursinhos



Através das observações e das conversas efetuadas com as crianças, educadora e auxiliares durante a minha prática pedagógica, pude identificar o estado de desenvolvimento das crianças da Sala dos Ursinhos, bem como quais os seus interesses, potencialidades e dificuldades.

De um modo geral, estas crianças eram sempre muito observadoras, curiosas e dinâmicas. Gostavam muito de ouvir histórias e canções e de realizar atividades de educação física e de artes visuais. Algumas crianças gostavam também dos momentos de diálogo, pois sempre que lhes era dada a palavra, exponham a sua opinião e o seu ponto de vista acerca dos assuntos abordados. Seguidamente será feita uma pequena análise às três grandes áreas de conteúdo presentes nas OCEPE.

No que diz respeito à Área de Formação Pessoal e Social, as crianças da Sala dos Ursinhos caracterizavam-se por serem muito ativas e participativas. A maioria delas interagiu espontaneamente, no entanto algumas revelavam algum egocentrismo na partilha dos brinquedos e dos objetos. No entanto, aceitavam e cumpriam as regras simples da sala e da rotina.

No geral as crianças eram autónomas nas tarefas, tinham iniciativa na escolha das áreas onde queriam brincar e exprimiam espontaneamente os seus desejos e as suas

emoções. Gostavam também de liderar o grupo, desempenhando o papel de chefe durante certos momentos da rotina diária.

Em relação à Área de Expressão e Comunicação, mais concretamente no Domínio da Educação Física, a maioria das crianças dominava as diferentes formas de locomoção, explorava o espaço de uma forma autónoma, possuía equilíbrio estático e dinâmico adequado à sua faixa etária e identificava e nomeava as diferentes partes do corpo.

No Domínio da Educação Artística e no Subdomínio das Artes Visuais, as crianças demonstravam interesse por diversas técnicas e formas de expressão e tinham muito interesse e necessidade de explorar os materiais. Quanto ao nível gráfico, muitas crianças utilizavam a garatuja como forma de expressão, no entanto, muitas já atribuíam significado ao seu desenho.

No Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro, as crianças eram capazes de recriar situações do quotidiano através do jogo do faz de conta, realizado sobretudo na Área da Casinha.

No Subdomínio da Música e Dança, as crianças revelavam gosto pela música e memorizavam, com facilidade, letras de pequenas canções acompanhando por vezes com movimentos corporais.

No que toca ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a maior parte das crianças expressava-se de forma correta e perceptível, no entanto, algumas crianças apresentavam ainda alguma dificuldade na articulação das palavras. No geral eram capazes de relatar vivências do seu dia a dia. Tinham interesse em ouvir histórias e algumas crianças faziam até o reconto das mesmas.

Relativamente ao Domínio da Matemática, a maior parte do grupo possuía alguns conceitos lógico-matemáticos normais para esta faixa etária. Algumas crianças já conseguiam utilizar algumas noções espaciais, como por exemplo: à frente, atrás, em cima, em baixo, dentro e fora.

Na Área do Conhecimento do Mundo, as crianças demonstravam um grande interesse em explorar espaços e materiais e revelavam uma grande curiosidade em relação ao meio que as rodeava. A maioria já sabia o seu nome, o dos seus familiares mais próximos e sabia distinguir o grau de parentesco desses familiares. Sabiam também as

características das estações do ano e reconheciam algumas festividades, bem como os seus hábitos associados.

4.6 | Momentos de Aprendizagem

4.6.1 | O Outono já Chegou

As atividades que seguidamente serão apresentadas, foram realizadas durante a segunda semana de estágio e estavam todas relacionadas com o outono e com algumas características desta estação. Numa das atividades foi também abordada a estação anterior, o verão, de maneira que as crianças identificassem algumas diferenças entre elas.

Na primeira atividade realizada nesta semana, optei por apresentar às crianças o quadro do tempo elaborado por mim. Como a Sala dos Ursinhos não possuía um quadro do tempo, após uma conversa com a educadora cooperante, decidi que deveria ser criado um. Este quadro tinha como objetivo o registo do estado do tempo por parte das crianças após a observação do mesmo. A criança responsável por este registo diário era também a responsável por ajudar nas tarefas diárias (chefe do dia).

No momento da apresentação do quadro, foi realizado um breve diálogo com as crianças, de modo que identificassem as imagens presentes no mesmo relacionadas com os diferentes estados do tempo.

Figura 13: Quadro do tempo



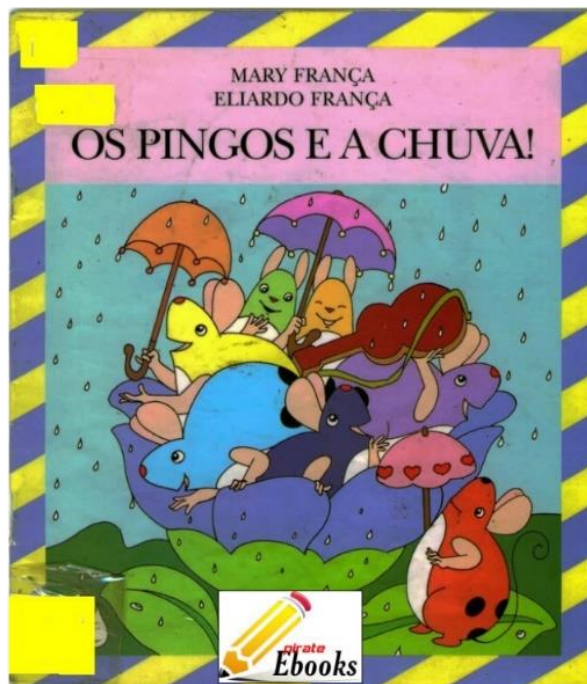
Seguidamente, e aproveitando o facto de as crianças terem já mencionado o tema da chuva durante o diálogo, visto que era um dos estados do tempo presentes no quadro, foi contada a história *Os Pingos e a Chuva* de Mary França e Eliardo França. Nesta história é feita uma alusão às noções do ciclo da água e na minha opinião, dada a pertinência deste assunto e das questões a ele relacionadas, acho que deverá ser falado e discutido desde cedo com as crianças.

De salientar ainda que, as crianças da Sala dos Ursinhos tinham um gosto especial pela audição de histórias. Assim sendo, sempre que eram informadas que seria realizada uma atividade deste género, ficavam muito entusiasmadas e durante a audição das histórias revelavam um grande nível de atenção.

Este entusiasmo evidenciado pelas crianças demonstrava já um grande interesse pelas histórias e sobretudo pelos livros. Na opinião de Silva et al. (2016), o livro é o instrumento fundamental para o contacto com a escrita e é através do mesmo que as crianças descobrem o prazer pela leitura.

As histórias lidas ou contadas pelo/a educador/a, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, 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. (Silva et al, 2016, p. 66)

Figura 14: Livro *Os Pingos e a Chuva*



No dia seguinte, de maneira a dar continuidade ao tema abordado no dia anterior, as crianças visualizaram um pequeno vídeo, num computador, relacionado com o ciclo da água. Mais uma vez as crianças demonstraram um grande entusiasmo nesta atividade, mas neste caso por ser diferente das habituais. Para além de experienciarem uma atividade diferente, a curiosidade das crianças por terem um objeto diferente dentro da sala (um computador) foi bem notória.

De acordo com Silva et al. (2016),

A importância dos meios tecnológicos e informáticos no conhecimento do mundo, próximo e distante, e no contacto com outros valores e culturas faz com que a sua utilização no jardim de infância seja considerada como um recurso de aprendizagem. Deste modo, contribui-se também para uma maior igualdade de oportunidades, uma vez que o acesso das crianças a estes meios poderá ser muito diverso. (p. 93)

Figura 15: Imagem presente no vídeo relacionado com o Ciclo da Água



Após a visualização do vídeo, foi realizado um pequeno diálogo com as crianças, acerca da importância e das atitudes que devemos ter para promover a poupança de água. Seguidamente, as crianças tiveram a oportunidade de realizar uma atividade de elaboração de nuvens e de gotas de chuva. De salientar que esta atividade será descrita no projeto de investigação-ação (ver página 64).

Para finalizar a temática do outono, as crianças tiveram a oportunidade de realizar uma atividade sensorial na Sala Polivalente da instituição. Esta atividade com o nome “Percurso dos Pés Descalços” permitiu às crianças, à vez, caminharem sobre diferentes materiais, tais como: pedras da praia (calhaus), areia, folhas secas e algodão. O algodão inicialmente não iria ser utilizado, mas atendendo ao facto de as crianças demonstrarem um grande interesse no manuseamento e na exploração do mesmo durante a atividade anterior, decidi incluí-lo também na lista de elementos a usar durante esta atividade.

De destacar que, para além de as crianças terem andado sobre estes materiais, puderam também, no fim, colocar os pés num recipiente com água. Deste modo, para além do papel sensorial da água nesta atividade, esta serviu também para deixar os pés das crianças limpos.

Figura 16: Criança a limpar os pés na parte final da atividade



Para esta atividade, os elementos utilizados existem naturalmente em vários locais do nosso arquipélago, à exceção do algodão. Apesar de para nós o contacto com estes elementos parecer ser irrelevante, o mesmo já não podemos dizer em relação às crianças. Assim sendo, pelas reações observadas no decorrer da atividade, parecia que muitas das crianças não tinha um contacto frequente com alguns destes materiais, mais concretamente com as pedras de praia, com a areia e até mesmo com as folhas secas de outono.

Na minha opinião é fundamental proporcionar às crianças um contacto com estes elementos presentes, maioritariamente, em abundância na nossa ilha. Por vezes a

abundância e a grande proximidade com este tipo de elementos/materiais faz com que, contrariamente ao esperado, eles não sejam explorados nem utilizados frequentemente pelas crianças.

Em consonância com Silva et al. (2016),

o conhecimento das crianças sobre a paisagem local, ou seja, o reconhecimento dos seus elementos sociais, culturais e naturais e a interação entre eles, contribui para melhorar a ligação afetiva e pessoal com esta, alicerçando a identidade local e o sentido de pertença a um lugar. (p. 90)

Figura 17: Criança a realizar a atividade “Percurso dos Pés Descalços”



As crianças gostaram muito desta atividade e souberam associar cada elemento presente no percurso à estação do ano correspondente. Algumas educadoras da instituição também apreciaram muito esta atividade e o impacto que teve sobre as crianças de tal forma que, me pediram para disponibilizar os materiais e os elementos utilizados para poderem realizá-la noutra dia com as crianças das suas salas.

4.6.2 | Os Direitos das Crianças

As atividades que seguidamente serão apresentadas, foram realizadas durante a quinta semana de estágio e tinham como tema os Direitos das Crianças. Este tema surgiu devido à proximidade do Dia Universal dos Direitos das Crianças.

Na primeira atividade desta semana, as crianças ouviram a história de São Martinho com recurso à visualização de umas imagens. Na visão de Silva et al. (2016), o desenvolvimento deste tipo de atividades “permitirá à criança conhecer as características da sua e de outras comunidades, os seus hábitos, costumes, tradições e elementos do património cultural e paisagístico, facilitando o desenvolvimento de atitudes de respeito e compreensão face à diversidade” (p. 89).

No dia em que decorreu esta atividade celebrava-se o São Martinho e então achei que fazia todo o sentido realizar uma interligação da sua história tradicional com os Direitos das Crianças. Assim sendo, tal como o pobrezinho da história de São Martinho, foi dito às crianças que todas elas tinham direito a uma casa, proteção e bem-estar.

Após ouvirem a história, as crianças tiveram a oportunidade de ordenar os momentos principais da mesma. Deste modo, em grupo, as crianças sentaram-se à volta das mesas e através das imagens utilizadas durante a história puderam discutir ideias e fazer a ordenação da mesma.

Figura 18: Crianças a realizarem a ordenação da história de São Martinho



Nesta atividade, algumas crianças demonstraram dificuldades na ordenação correta da história. No entanto, o facto de ter sido uma atividade realizada em grupo, o diálogo entre as crianças ajudou aquelas que estavam a sentir mais dificuldades. Deste modo, as crianças exprimiam a sua opinião e identificavam as imagens que estavam na posição errada ajudando assim os colegas que evidenciavam mais dificuldades.

Seguidamente as crianças dramatizaram a história com a ajuda de alguns adereços. Para esta dramatização foi usado um “cavalinho de pau”, uma capa vermelha, uma capa amarela, um molde de nuvens e de chuva e uma espada de cartão. Foram criados grupos de quatro crianças e atribuída uma personagem a cada uma. Inicialmente tinha planeado realizar as dramatizações a pares, sendo uma criança o cavaleiro e outra o pobrezinho. Contudo, após sugestão da educadora cooperante, decidimos introduzir duas personagens: o sol e a chuva. Cada grupo de crianças teve a oportunidade de trocar de personagens, de maneira que experimentassem diferentes adereços e diferentes papéis.

O desenvolvimento de atividades relacionadas com o jogo dramático é muito importante, pois de acordo com Silva et al. (2016),

a interação com outra ou outras crianças, em jogo dramático, permite desenvolver a criatividade e a capacidade de representação, quando os diferentes parceiros recriam situações sociais, tomam consciência das suas reações e do seu poder sobre a realidade, revelando como a constroem e entendem. (p. 52)

Figura 19: Grupo de crianças a dramatizar a história de São Martinho



De salientar que as crianças gostaram muito desta atividade, especialmente de puderem utilizar o cavalinho de pau. No final, todas as crianças puderam explorar e brincar com este objeto, bem como com a capa e com a espada do cavaleiro.

Figura 20: Criança a brincar livremente com os adereços do cavaleiro



Outra atividade desenvolvida foi a decoração de um molde de uma casa realizado pelas crianças, em conjunto com os seus familiares nas suas habitações. Em consonância com Silva et al. (2016), “a colaboração dos pais/famílias, e também de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (p. 30).

Assim, na semana anterior criei estes moldes, distribui aos encarregados de educação e pedi para realizarem a sua decoração em casa juntamente com as crianças. Esta atividade tinha como objetivo a representação da família de cada criança e posteriormente seria exposta no corredor da instituição, num *placard* destinado aos Direitos das Crianças.

No dia em que as crianças trouxeram os moldes já decorados, tiveram a oportunidade de apresentar a sua casa e a sua família aos restantes colegas.

Figura 21: Alguns exemplos dos trabalhos realizados

Nesta atividade houve uma participação de todos os pais/familiars, demonstrando assim a boa colaboração existente entre os mesmos e a instituição, bem como o interesse na participação no desenvolvimento do percurso pedagógico das suas crianças.

Na atividade final desta semana, foi apresentado às crianças um quadro de presenças realizado por mim. Deste modo, como a sala não tinha um quadro de presenças, em conversa com a educadora cooperante ficou decidido que eu seria responsável pela criação de um. A apresentação deste quadro foi realizada nesta semana com a intenção de fazer parte de uma atividade relacionada como os Direitos das Crianças, mais concretamente com o Direito a uma Família. Nesse sentido, foi transmitido às crianças que tal como em casa, na sala também têm uma família e que todos os dias deveriam marcar as suas presenças, de maneira a observarem quais eram os colegas que tinham vindo e os que tinham ficado em casa.

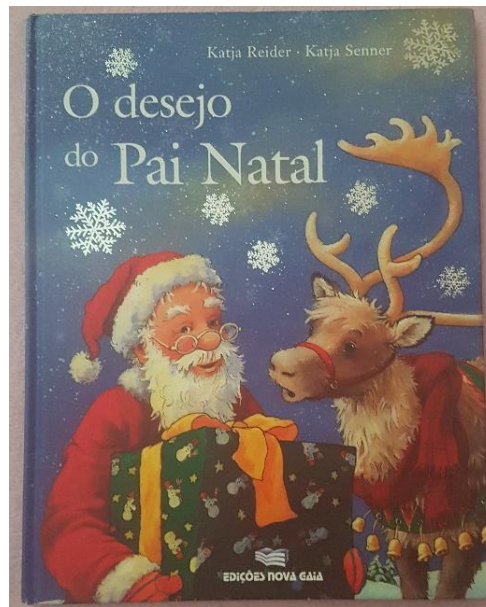
Figura 22: Quadro das Presenças da Sala dos Ursinhos

As crianças ficaram muito entusiasmadas com este quadro de presenças. O facto de terem lá presentes as suas fotos foi o motivo principal para esse entusiasmo e para o interesse em marcarem as suas presenças.

4.6.3 | O Natal Está a Chegar

As atividades que serão apresentadas seguidamente, foram desenvolvidas durante a sexta e a sétima semana de estágio e devido à aproximação da época natalícia estiveram diretamente relacionadas com o Natal.

Na primeira atividade as crianças ouviram a história *O Desejo do Pai Natal* de Katja Reider e Katja Senner. Tal como referido anteriormente, as crianças da Sala dos Ursinhos gostavam muito de ouvir histórias e como tal, mantinham-se muito atentas durante a audição das mesmas. A atenção das crianças era também perceptível nos momentos após a audição das histórias, visto que faziam facilmente o reconto das mesmas.

Figura 23: Livro *O Desejo do Pai Natal*

Após a audição e reconto da história, foi realizado um diálogo com as crianças sobre o Natal. Deste modo, neste momento, através de uma chuva de ideias as crianças foram incentivadas a partilharem todas as informações que tinham acerca desta festividade. Durante este diálogo foram vários os conceitos abordados pelas crianças, sendo os seguintes os mais pertinentes: prendas, Pai Natal, luzes, árvore de Natal, presépio, bolas e estrelas.

Numa atividade seguinte as crianças tiveram a oportunidade de aprender a canção “Brilha, Brilha lá no Céu”. Esta canção foi escolhida não só pela facilidade da sua letra, mas também por estar diretamente relacionada com o tema trabalhado (Natal). Assim sendo, nesta atividade as crianças não só ouviram e cantaram a canção como também puderam mimá-la. Seguidamente, após cantarem e mimarem a canção durante algumas vezes, apresentei uma flauta às crianças. A maior parte delas já sabia o que era uma flauta, pois prontamente identificaram o nome deste instrumento musical. No final, utilizei a flauta para tocar a canção anteriormente trabalhada e pedi às crianças para acompanharem-me nesta atividade cantando e mimando a canção. As crianças adoraram a atividade e prontamente colocaram em prática o que lhes foi solicitado.

Figura 24: Crianças cantando a música tocada na flauta

Numa outra atividade, lembrando um dos conceitos apontados pelas crianças durante o diálogo sobre o Natal, as crianças foram questionadas acerca das decorações que tradicionalmente fazem parte de um presépio. Através deste novo diálogo, uma das decorações abordadas foi as searinhas de Natal. Assim sendo, numa primeira fase as crianças tiveram a oportunidade de decorar um pequeno vaso de barro que seria depois utilizado, numa fase seguinte, para a plantação de trigo. Para a decoração destes pequenos vasos, as crianças tinham à disposição alguns moldes de figuras relacionadas com o Natal, entre elas: anjos, sinos, pinheiros, estrelas e botas.

Figura 25: Criança a decorar o seu vaso

Por fim, na fase final da atividade relacionada com os vasos as crianças puderam realizar a plantação de trigo para a elaboração das searinhas de Natal. Assim, as crianças tinham à sua disposição terra e trigo e consoante as indicações fornecidas pelos adultos realizaram as suas plantações. Durante esta atividade, as crianças não só puderam participar na plantação do trigo, como também tiveram a oportunidade de explorar e brincar livremente com a terra.

É fundamental as crianças explorarem não só os objetos que manuseiam como também os elementos naturais presentes no seu dia a dia. De acordo com Neto e Lopes (2017),

as crianças necessitam de brincar com os elementos naturais, tais como areia, terra, água, pedras, paus, árvores, troncos, etc, com o seu corpo todo, e é fundamental dar-lhes o tempo necessário para que a experiência lúdica seja imersiva e complexa. (p. 100)

Figura 26: Crianças plantando o trigo



4.7 | Projeto de Investigação-Ação

4.7.1 | Enquadramento do Problema

Recorrendo ao diário de bordo e às primeiras semanas de observação e de intervenção, verifiquei que na Sala dos Ursinhos havia alguns problemas relacionados

com as relações interpessoais, mais concretamente com questões de partilha e de cooperação entre as crianças.

Este problema foi observado nos momentos das brincadeiras e dos relacionamentos entre elas, sendo claramente visível que estas crianças não cooperavam, não partilhavam os brinquedos e os diversos objetos presentes na sala, originando assim vários conflitos entre si. Estas situações ocorriam frequentemente entre os mesmos intervenientes e, assim, comecei a desenvolver o meu projeto de investigação-ação com o objetivo de tentar corrigir este problema.

Em consonância com Silva et al. (2016), “a vida em grupo implica confronto de opiniões e necessidade de resolver conflitos que suscitarão a necessidade de debate e de negociação, de modo a encontrar uma resolução mutuamente aceite pelos intervenientes.” (p. 39).

Desta forma, foi fundamental intervir para que estes comportamentos fossem minimizados ou até resolvidos. De acordo com Silva et al. (2016), o educador deverá ser facilitador de uma “aprendizagem cooperada, que dê oportunidade às crianças de colaborarem no processo de aprendizagem umas das outras” (p. 32). Desta forma, decidi desenvolver atividades com as crianças, com o intuito de promover atitudes de partilha e de cooperação.

4.7.2 | Questão Orientadora

Segundo Bento (2011), “um problema de investigação é colocado como uma questão, a qual serve como foco de investigação do investigador” (p. 20). O referido autor diz-nos ainda que estas questões devem ser elaboradas, de maneira que exijam uma recolha de dados para as suas respostas.

Assim sendo, após as situações observadas na prática pedagógica e relatadas anteriormente, foi fundamental pensar numa questão para dar início a esta investigação. Deste modo, surgiu a seguinte questão:

Como é que as crianças da sala dos Ursinhos podem desenvolver o trabalho cooperativo de modo a diminuírem os conflitos entre si?

4.7.3 | Estratégias de Intervenção

As estratégias de intervenção são muito importantes para o sucesso da investigação-ação. Segundo Vieira e Vieira (2005), estas estratégias deverão ser desenvolvidas durante um determinado período de tempo, mais concretamente durante o período de intervenção do investigador.

De acordo com Roldão (2009), o educador tem de ser capaz de selecionar as melhores estratégias de intervenção de modo a motivar as crianças a realizarem as atividades para desenvolverem as suas aprendizagens.

Estas atividades têm ainda de ter em conta a questão de investigação-ação, de modo que as crianças ultrapassem as suas dificuldades, contribuindo assim para o sucesso do projeto.

Durante o meu projeto de investigação-ação, decidi desenvolver as seguintes estratégias: vivenciar situações e momentos de cooperação, definir tarefas, selecionar diferentes pares/grupos consoante os interesses e necessidades das crianças e criar atividades de expressão plástica.

Com o objetivo de desenvolver as estratégias mencionadas anteriormente, planifiquei algumas atividades, tais como:

- Criação de um *placard* alusivo ao outono;
- Elaboração de nuvens e de gotas de chuva;
- Pintura com berlindes;
- Carimbagem dos pés.

Para a criação de um *placard* alusivo ao outono, foi necessária a planificação de várias atividades. Através destas atividades, as crianças começaram a desenvolver o seu espírito cooperativo e desenvolveram também algumas competências cognitivas, motoras e sociais.

Na realização destas atividades, as crianças foram divididas em pequenos grupos, onde lhes foram atribuídas algumas tarefas específicas. Por exemplo, algumas tiveram de colorir folhas de outono, outras tiveram de colar folhas de outono e outras tiveram de decorar ouriços-cacheiros.

Figuras 27 e 28: Crianças realizando atividades para a decoração do *placard*

Ou seja, para além de as crianças estarem a trabalhar de uma forma individual, estas estavam constantemente a interagir umas com as outras, a partilhar materiais, a discutir ideias, etc., e tinham como objetivo comum a construção do *placard* do outono.

Figura 29: *Placard* do outono em fase de construção

Durante a realização de algumas atividades, as crianças escolhiam os seus grupos de trabalho e mostravam sempre uma grande satisfação ao participarem nesta tarefa.

Figura 30: Crianças abraçadas ao escolherem o seu grupo de trabalho

Uma outra atividade realizada que estava relacionada com o outono foi a elaboração de nuvens e de gotas de chuva. Nesta atividade as crianças em grupo tiveram novamente de partilhar materiais e tinham também algumas tarefas específicas. Por exemplo, uma criança era responsável pela criação de bolas de algodão, outra deitava a cola no molde da nuvem, outra colava as bolas de algodão no molde e outra pintava as gotas da chuva. De salientar que as crianças tiveram a oportunidade de desempenhar as tarefas que queriam, trocando de funções com os seus companheiros.

Figuras 31 e 32: Crianças com várias tarefas a elaborarem as nuvens



As nuvens e as gotas de chuva ficaram não só expostas no *placard* do outono, como também no teto da sala, através da técnica de *mobile*.

Figuras 33 e 34: Trabalhos finais elaborados pelas crianças



Na atividade de pintura com berlines, as crianças fizeram uma pintura a pares. Esta técnica é normalmente realizada de forma individual, mas nesta atividade decidi inovar, de modo que houvesse uma interação entre as crianças dos mesmos pares com o objetivo de criarem um trabalho em conjunto. Desta forma, as crianças tiveram um contacto direto com o elemento do seu par, criando estratégias, adequando movimentos e cooperando para a realização da pintura.

Figuras 35 e 36: Crianças realizando a atividade de pintura com berlines

Outra atividade também desenvolvida neste projeto foi a carimbagem dos pés das crianças da Sala dos Ursinhos. Esta atividade tinha também como um dos objetivos a construção de um cenário alusivo aos direitos das crianças, para posteriormente ser afixado num corredor da instituição. Nesta atividade as crianças contaram com a colaboração de alguns colegas.

Figura 37: Etapa de construção de um cenário alusivo aos direitos das crianças

Para realizarem esta atividade foram criados grupos de três crianças e cada uma tinha uma tarefa diferente. Ou seja, uma segurava o pé de um colega e a outra pintava-o.

Figura 38: Crianças realizando a atividade de pintura dos pés

Em modo de conclusão, considero que este projeto de investigação-ação foi bem-sucedido, pois as atividades desenvolvidas durante o mesmo contribuíram para uma notória melhoria nas relações interpessoais das crianças.

No final do projeto já não ocorriam tantos conflitos entre as mesmas, as crianças já conseguiam ser mais tolerantes para com os colegas e era bem visível uma clara intenção de partilha de materiais durante as atividades, bem como de brinquedos durante as brincadeiras.

4.7.4 | Etapas de Concretização do Projeto

Seguidamente será apresentado o cronograma onde constam todas as fases do meu projeto de investigação-ação. Estas fases estão inseridas dentro do intervalo de tempo referente ao meu estágio na valência de Pré-Escolar (8 de outubro a 11 de dezembro de 2019).

Quadro 4: Cronograma alusivo às várias fases do projeto

Cronograma												
Fases	Procedimentos	Duração										
		Meses	outubro				novembro				dezembro	
		Semanas	2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a	1. ^a	2. ^a
Planear	Observação e recolha de dados											
	Identificação do problema											
	Definição de estratégias											
Agir	Operacionalização de estratégias											
Refletir	Recolha e análise de dados											
Avaliar	Avaliação do processo											

Nas duas primeiras semanas de estágio estive a observar o grupo de crianças, de maneira a identificar o problema da minha questão de investigação-ação. Nestas duas primeiras semanas iniciei também a minha recolha e análise de dados, bem como a avaliação do processo. De salientar que estas duas etapas perduraram até ao final do estágio.

Após a identificação do problema, na segunda e terceira semanas de estágio comecei a definir estratégias, de forma a criar atividades que fossem ao encontro de uma possível solução para o problema encontrado.

Finalizada a definição de estratégias, iniciei a operacionalização das mesmas através de atividades com as crianças até à última semana de estágio.

4.8 | Projeto com a Comunidade Educativa

Durante a minha intervenção pedagógica desenvolvida na Sala dos Ursinhos, surgiu a oportunidade de realizar um projeto com a comunidade educativa. Este projeto, para além de ter sido desenvolvido com as crianças, pais, educadoras e auxiliares da Sala dos Ursinhos, foi também desenvolvido com as crianças, pais, educadoras e auxiliares da sala onde a minha colega Alexandra estava a estagiar.

A interação com outros membros da comunidade, nomeadamente os pais, é fundamental para a melhoria das relações entre os intervenientes, bem como para a aprendizagem das crianças. De acordo com Silva et al. (2016), “a colaboração dos pais/famílias, e também de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (p. 30).

Este projeto com a comunidade educativa foi implementado numas semanas anteriores ao Natal e teve três etapas, nomeadamente:

- 1.^a etapa- elaboração de broas de batata com as crianças das duas salas;
- 2.^a etapa- realização de uma peça de teatro para as crianças e pais das duas salas;
- 3.^a etapa- convívio com as crianças e pais das duas salas.

Na primeira etapa, as crianças das duas salas juntaram-se e elaboraram uma receita saudável de broas de batata, para o convívio que seria realizado na semana seguinte com os pais. Durante esta atividade as crianças tiveram a oportunidade de conviver, de trocar ideias e de experienciar momentos diferentes dos habituais. Assim sendo, durante a elaboração da receita, as crianças foram responsáveis pela mistura dos alimentos bem como pela moldagem das broas, ficando os adultos apenas com as tarefas mais difíceis, como é o exemplo da abertura de embalagens e do controlo sobre a porção de massa para cada broa.

Figura 39: Mistura dos ingredientes



Figura 40: Moldagem das broas



Na segunda etapa, eu juntamente com a minha colega, com as nossas educadoras cooperantes e com uma outra educadora da instituição ensaiamos uma peça de teatro para apresentar aos pais e às crianças das nossas salas. Esta peça de teatro foi inspirada numa história infantil e intitulou-se: “O Roubo do Saco do Pai Natal”.

Figura 41: Apresentação da peça de teatro

A peça de teatro foi muito apreciada tanto pelas crianças, como pelos pais e pelas restantes educadoras e auxiliares da instituição. Por terem gostado muito da peça de teatro e por presenciarem a reação positiva das crianças, as educadoras das outras salas pediram para a representarmos noutra dia para as crianças das restantes salas da instituição.

Inicialmente tínhamos planeado realizar a peça de teatro apenas para as crianças e os pais das nossas salas, visto que o espaço onde a realizamos não tinha uma capacidade suficiente para acolher as crianças de todas as salas. No entanto, ao verificarmos o entusiasmo das nossas crianças e após o pedido das outras educadoras, decidimos apresentar também a peça para as restantes salas do Infantário.

Finalmente, na terceira etapa, foi realizado na cantina da instituição um lanche convívio com as crianças e com os pais das nossas salas. A maioria dos alimentos presentes neste lanche foram trazidos pelos pais, pois nas semanas anteriores realizamos um convite para os mesmos e apelamos a que quem pudesse, trouxesse um alimento para fazer parte do nosso convívio.

De salientar que as broas confeccionadas na semana anterior pelas crianças estiveram presentes neste lanche, para que tanto as crianças como os pais as pudessem saborear.

Figura 42: Convívio realizado com as crianças e com os pais



Na minha opinião, este projeto com a comunidade foi bem-sucedido, pois todos os intervenientes foram colaborativos durante as várias etapas do mesmo. Este tipo de atividades deve ser uma prática recorrente nas instituições de ensino, pois para além de criar boas relações entre a comunidade, proporciona o desenvolvimento de competências e de aprendizagens nas crianças.

4.9 | Reflexão Crítica da Prática Pedagógica I

Durante a minha Prática Pedagógica, realizada na Educação Pré-Escolar, surgiu uma constante necessidade de refletir acerca das atividades que iam sendo desenvolvidas. Esta capacidade de reflexão, por parte do educador, é fundamental para a melhoria das suas práticas. Na visão de Silva et al. (2016), a reflexão faz parte de um ciclo interativo, nomeadamente, “observar, planejar, agir, avaliar – apoiado em diferentes formas de registo e de documentação, que permitem ao/à educador/a tomar decisões sobre a prática e adequá-la às características de cada criança, do grupo e do contexto social em que trabalha” (p. 5).

Inicialmente, houve um período de observação de dois dias, onde pude observar diversas situações relacionadas com as crianças, particularmente: os comportamentos, as características, as produções, as necessidades, os interesses, etc. Também dei especial atenção aos momentos de brincadeira das crianças, pois segundo Silva et al. (2016), “observar e envolver-se no brincar das crianças, sem interferir nas suas iniciativas,

permite ao/à educador/a conhecer melhor os seus interesses, encorajar e colocar desafios às suas explorações e descobertas” (p. 11).

Procurei também, não só nas semanas mais dedicadas à observação como também em todo o meu estágio, promover o contacto afetivo com as crianças, com o intuito de lhes dar confiança para comunicarem comigo. Deste modo, através destes contactos foi possível não só ouvir as crianças como também perceber quais eram os seus interesses e as suas motivações (Silva et al., 2016, p. 24).

Durante toda a minha prática pedagógica pude verificar que a Sala dos Ursinhos era um bom espaço para aprender, pois possuía uma excelente organização a nível dos materiais, promovendo assim a liberdade e autonomia das crianças. Nesse sentido, de acordo com Silva et al. (2016), o educador promove o “envolvimento ou a implicação da criança ao criar um ambiente educativo em que esta dispõe de materiais diversificados que estimulam os seus interesses e curiosidade, bem como ao dar-lhe oportunidade de escolher como, com quê e com quem brincar” (p. 11).

Na minha prática pedagógica, durante os momentos e as atividades livres, as crianças tinham sempre a oportunidade de escolher o que queriam fazer, os materiais que queriam usar e as áreas que queriam frequentar. Nesse sentido, e dando seguimento ao trabalho já realizado pela educadora cooperante, durante o meu estágio as diferentes áreas da Sala dos Ursinhos encontravam-se sempre abertas, ou seja, não possuíam “porta nem chave”.

Durante a minha prática e com o desenvolver das atividades, foi possível verificar algumas evoluções nas crianças. No início do estágio tinha uma criança que mal falava e não percebíamos o que dizia. Contudo, com o passar das semanas esta criança desenvolveu a sua linguagem verbal e começou a contruir pequenas frases. Outra evolução que pude presenciar foi na área das artes visuais mais concretamente no desenho. No início, nenhuma criança era capaz de desenhar a figura humana e no fim do estágio três crianças já eram capazes de a desenhar. Outra grande evolução que pude testemunhar, fruto das atividades desenvolvidas, foi na cooperação e nas relações interpessoais das crianças.

Assim sendo, na maior parte das atividades planeadas e desenvolvidas, procurei promover a cooperação e a melhoria das relações interpessoais das crianças da Sala dos Ursinhos. Em consonância com Silva et al. (2016), o trabalho cooperativo dá às crianças

a “oportunidade de confrontarem os seus pontos de vista e de colaborarem na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum”, alargando assim as oportunidades educativas e favorecendo “uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e para a aprendizagem das outras” (p. 25).

No que diz respeito ao trabalho desenvolvido com a comunidade, destaco a boa relação existente entre as famílias e a restante comunidade no processo educativo das crianças. Deste modo, juntamente com a minha colega Alexandra, com algum pessoal docente e não docente da instituição e com as crianças, realizamos uma atividade em que o seu objetivo principal visava a colaboração e participação dos vários elementos envolvidos.

De uma maneira geral, considero que o desenvolvimento da minha Prática Pedagógica foi positivo. No entanto, tenho a consciência de que algumas atividades poderiam ter sido abordadas de outra forma, mas esta dinâmica de tentativa erro faz parte da aprendizagem de um educador. O educador deverá realizar sempre uma autoavaliação, de modo a refletir e perceber onde é que as coisas correram menos bem. Assim, deste modo, será capaz de modificar as suas atividades e planificar tendo em conta uma intencionalidade pedagógica.

Em modo de conclusão, tenho a frisar a importância desta prática pedagógica no meu percurso académico, pois permitiu-me ter um contacto direto com a Educação Pré-Escolar. Assim sendo, tive a oportunidade de me envolver na realidade de uma sala desta valência, podendo planificar e desenvolver atividades junto das crianças. Sem dúvida que, mais importante do que a parte teórica, é a oportunidade de colocarmos em prática todos esses conhecimentos teóricos adquiridos. Considero assim que esta experiência foi muito gratificante e enriquecedora, pois sem dúvida que, as diversas situações e desafios vivenciados durante a prática, fizeram com que me adaptasse e arranjasse alternativas, preparando-me melhor para o meu futuro profissional.

Capítulo 5 | Prática Pedagógica II nos 3.º e 4.º Anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico

5.1 | Parte I

5.1.1 | Planificações e Reflexões Críticas Após a Visualização das Aulas do Estudo em Casa

Devido à pandemia de covid-19 que se instaurou em todo o mundo, os estabelecimentos de educação de todos os ciclos de ensino do nosso país, foram forçados a encerrar, à semelhança da maioria dos estabelecimentos de outros setores de atividade. As escolas fecharam durante a minha Prática Pedagógica II (PPII), numa altura em que iria iniciar a segunda semana de observação numa turma de 23 crianças do 3.º ano do 1.º Ciclo numa Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar.

Desta forma, devido a esta circunstância excecional, fiquei impedido de realizar o meu estágio numa situação normal.

A solução encontrada para contornar esta situação foi realizar metade do estágio (Parte I - 60 horas) em regime de Telescola e de Ensino à Distância. Esta metade do estágio seria realizada através da observação das aulas do Estudo em Casa (EC) transmitidas pela Rádio e Televisão de Portugal (RTP), elaborando reflexões críticas acerca das mesmas e trabalhando em conjunto com a minha professora cooperante, de modo a participar em aulas síncronas ou na produção de materiais. A outra metade do estágio (Parte II - 60 horas) seria feita normalmente em regime presencial no semestre seguinte. No entanto, devido a uma situação inesperada, eu e mais alguns colegas ficamos impossibilitados de participar em aulas síncronas na 1.ª parte do estágio (Parte I). Assim sendo, trabalhei apenas em regime de Telescola, ou seja, realizei reflexões críticas e planificações com base na observação das aulas do Estudo em Casa.

Estas planificações realizadas, tinham como base os conteúdos que estavam a ser abordados nas aulas do EC, e destinavam-se, ficticiamente, à turma em que era suposto estar a estagiar em situação normal (turma de 3.º ano).

Estas reflexões/planificações eram feitas semanalmente de forma alternada, isto é, numa semana observava as sessões do Estudo em Casa dirigidas ao ano em que estava a realizar o estágio (3.º ano) e fazia uma reflexão crítica acerca desses conteúdos, ou seja, da forma como eram abordados, dos materiais utilizados, das metodologias utilizadas,

etc. Na semana seguinte, observava novamente as sessões do EC e realizava uma planificação com esses conteúdos, como se a fosse implementar na hipotética turma que estava a estagiar.

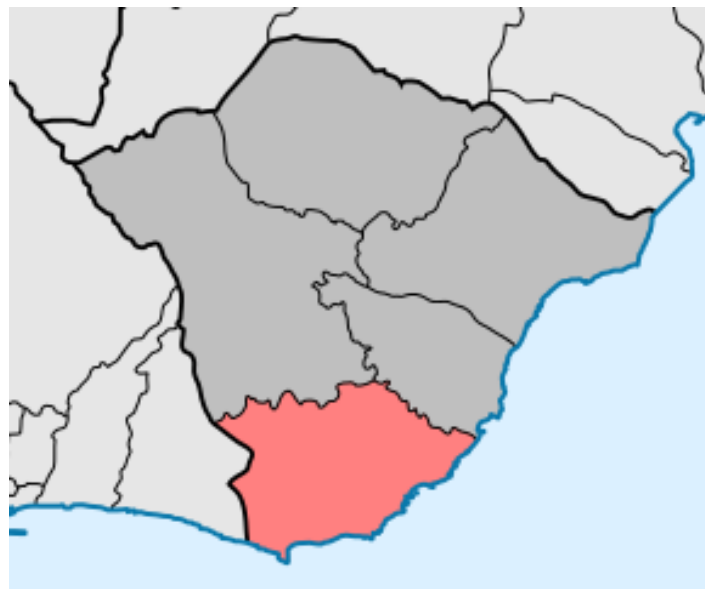
Na segunda parte do estágio (Parte II), que foi realizada no ano letivo seguinte, continuei com a mesma professora cooperante, na mesma turma em que tinha iniciado este estágio, no entanto, como já estávamos no ano letivo seguinte, esta turma já não era de 3.º ano, mas sim de 4.º ano. De salientar que esta metade do estágio já decorreu normalmente de forma presencial.

5.2 | Parte II

5.2.1 | Caracterização do Meio

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar, está localizada na freguesia do Caniço pertencente ao concelho de Santa Cruz. Esta escola está situada numa zona residencial com muitos prédios de habitação.

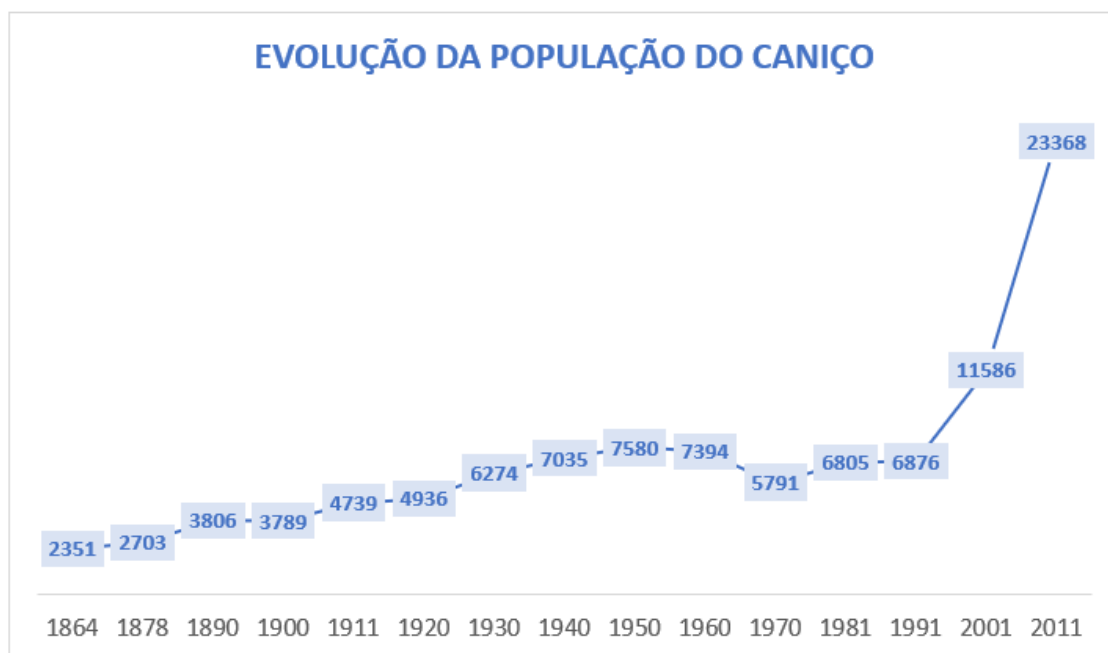
Figura 43: Freguesia do Caniço



A nível geográfico, o Caniço faz fronteira com as freguesias da Camacha, Gaula e São Gonçalo, sendo as duas primeiras também do concelho de Santa Cruz e a última do concelho do Funchal.

A freguesia do Caniço tem registado um grande aumento da população nos últimos anos. Segundo a informação presente nos censos de 2001, o Caniço possuía 11 586 habitantes, sendo a sexta freguesia mais populosa da Região Autónoma da Madeira (RAM). Atualmente, segundo os dados presentes nos censos de 2011, o Caniço é a terceira freguesia mais populosa da RAM com 23 368 habitantes. Ou seja, num espaço de 10 anos, os números da sua população mais do que duplicou, tornando esta freguesia uma das mais populosas da RAM. Deste modo, devido a este grande crescimento populacional e ao número de equipamentos de utilização coletivos existentes na freguesia, o Caniço foi elevado a cidade no dia 9 de junho de 2005.

Gráfico 4: Evolução da população do Caniço, de acordo com o Instituto Nacional de Estatística



De maneira a acompanhar e a satisfazer este grande volume populacional, a freguesia do Caniço tem registado também um grande desenvolvimento de infraestruturas. Nos últimos anos foram realizadas várias remodelações e novas construções em diversos locais públicos, foram criados espaços verdes e de lazer e foram

também instalados alguns serviços e bens essenciais de forma a dar um maior e melhor apoio à população.

5.2.2 | Caracterização da Instituição²

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar possuía duas valências, uma de EPE e outra de 1CEB.

O edifício da escola era constituído por dois pisos (rés do chão e 1.º andar). Nestes pisos existiam diversas divisões, entre elas: salas de aula curriculares, salas de EPE, salas de apoio, gabinete de direção, gabinete administrativo, sala de informática, sala de Educação Musical e Dramática, sala de educação especial, sala de professores, casas de banho, sala de arrumações, cozinha e cantina. Para além do edifício principal, a escola possuía também um ginásio e um campo desportivo.

Figura 44: Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar



No que diz respeito aos espaços exteriores, existia um parque infantil, uma grande área de recreio coberta e ao ar livre e alguns jardins que para além de serem utilizados para o cultivo de flores, eram também utilizados para o cultivo de alguns produtos agrícolas

² Esta caracterização diz respeito ao ano letivo 2020/2021 e resulta da análise do PEE (2020-2024), bem como de observações realizadas no decorrer do estágio.

Figura 45: Área do jardim destinada ao cultivo de produtos agrícolas



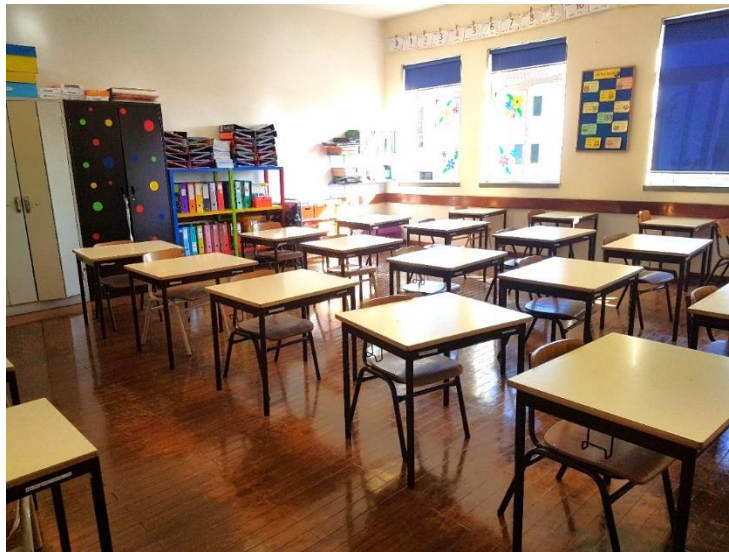
A nível de recursos materiais, a escola estava equipada com diversos equipamentos, entre eles: tablets, computadores, quadros interativos, projetores multimédia, impressoras, livros, cartazes, quadros brancos, televisores, leitores de *DVD* e *CD* e diverso material para as ciências experimentais e robótica.

Em relação aos recursos humanos, a escola possuía 33 docentes e 17 não docentes.

5.2.3 | Caracterização da Sala

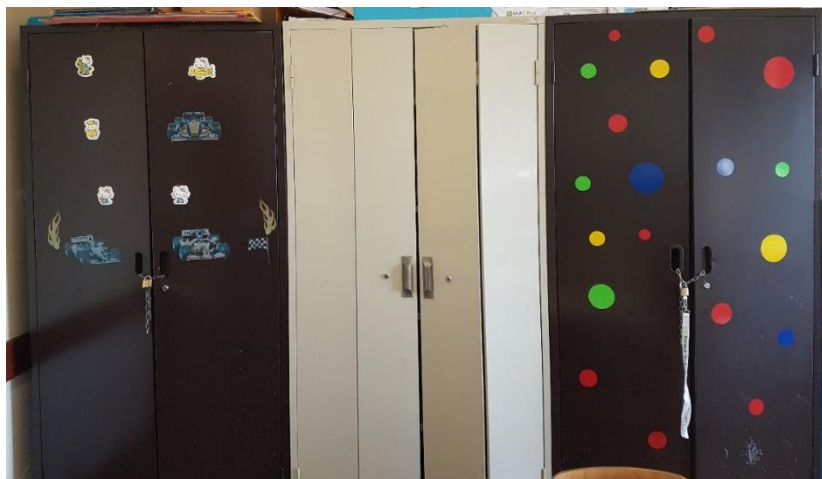
A sala da turma do 4.ºB ficava localizada no 2.º piso da instituição, na lateral direita ao fundo do corredor do lado nascente. Este espaço era partilhado no turno da manhã com uma turma de 2.º ano. A sala não era muito ampla, no entanto possuía muitas janelas equipadas com estores, tornando assim este espaço bem arejado e iluminado. Segundo Peterson (2012), a sala de aula deverá ser um espaço acolhedor, capaz de promover uma boa relação entre o professor e os alunos facilitando assim a aquisição de conhecimentos.

Em relação à disposição das mesas, estas estavam na maior parte do tempo dispostas individualmente em filas. Contudo, sempre que fosse necessário esta disposição podia ser alterada de maneira a facilitar o decorrer das atividades.

Figura 46: Sala do 4.ºB

De acordo com Morgado (2003), a organização e gestão da sala de aula deverá ter em conta os objetivos do professor, bem como as suas práticas e metodologias.

Na sala estavam presentes alguns armários, estantes e prateleiras para a arrumação do material escolar dos alunos. Como a sala era partilhada por duas turmas, cada turma tinha acesso a um armário, sendo que havia um terceiro que era partilhado.

Figura 47: Armários presentes na sala do 4.ºB

Nas paredes da sala do 4.B existiam alguns placares para a afixação dos trabalhos realizados pelos alunos bem como para a afixação de algumas informações pertinentes. Assim sendo, num desses placares estavam afixados alguns cartazes com informações

relacionadas com a área do Português, mais concretamente com a Gramática. Assim, os alunos sempre que necessitassem podiam consultar essas informações presentes no placar.

Figura 48: Placar com informações gerais e gramaticais



De salientar ainda que numa das paredes da sala estava presente um cartaz com as “Regras da Sala de Aula”. Através deste cartaz, os alunos sempre que necessário podiam consultar as regras anteriormente estipuladas.

Outro recurso presente na sala de aula era um alfabeto de parede. Este alfabeto encontrava-se exposto por cima do quadro da sala e para além das letras, possuía também imagens de elementos começados por cada letra do alfabeto.

Esta sala estava equipada com *Wi-Fi*, possuía um quadro branco e um quadro interativo. O quadro interativo foi um recurso muito importante e muito utilizado durante o meu estágio, pois para além de ser uma forma de captar mais facilmente a atenção das crianças, era uma forma de reproduzir diversa informação em vários formatos, nomeadamente: textos, imagens, vídeos e áudios.

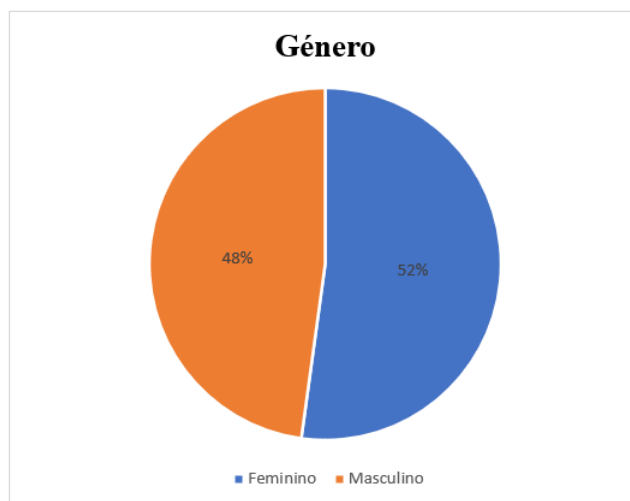
Figura 49: Quadro interativo da sala do 4.B

Esta sala possuía ainda um computador portátil em cima da secretária do professor, com o objetivo de ser utilizado na reprodução dos conteúdos escolares. Perto da porta de entrada da sala estavam também presentes alguns sacos de várias cores, que serviam de ecopontos para que os alunos realizassem a devida separação do lixo.

Figura 50: Ecopontos da sala do 4.B

5.2.4 | Caracterização da Turma

A turma do 4.ºB era composta por 23 alunos com idades compreendidas entre os nove e os onze anos. Desses 23 alunos, 12 eram do sexo feminino e 11 do sexo masculino.

Gráfico 5: Género dos alunos do 4.ºB

No que diz respeito à área de residência, a maioria das crianças eram residentes no concelho de Santa Cruz, exceto uma criança que era residente no concelho do Funchal.

No início do estágio, através das conversas com a professora cooperante, fiquei a conhecer algumas características dos alunos da sala do 4.ºB. Esta turma possuía dois alunos que beneficiavam de Apoio à Educação Inclusiva. Um desses alunos estava diagnosticado com Perturbações do Espectro do Autismo (PEA) e o outro estava diagnosticado com Dificuldades no Funcionamento Intelectual (DFI). Estes alunos tinham um apoio pedagógico personalizado, bem como algumas adequações no processo de avaliação. Este apoio era dado quatro vezes por semana, distribuído entre apoio individualizado e apoio cooperativo dentro da sala de aula. Ao longo do estágio, através da minha observação verifiquei que o aluno com PEA tinha um bom desempenho escolar e que as suas limitações eram sobretudo na fala, onde possuía uma grande insegurança para dialogar, gerando-lhe alguma ansiedade e frustração. O aluno com DFI fez alguns progressos nas diferentes áreas do currículo, no entanto o seu ritmo de aprendizagem era muito lento.

No que diz respeito ao restante grupo da turma do 4.ºB, este era um grupo muito heterogéneo com características muito distintas no que concerne às suas capacidades cognitivas, bem como nos comportamentos e atitudes na sala de aula. Na área socioafetiva, eram alunos muito sociáveis, afetuosos, alegres, dinâmicos, solidários para com os outros. No entanto, por vezes eram ainda imaturos na resolução de conflitos e no respeito das regras da sala.

No domínio cognitivo, a turma apresentava três grupos distintos. Um grupo tinha alunos com desempenho muito bom, apresentando muitas capacidades, era um grupo autónomo, trabalhador, participativo, empenhado pelas tarefas propostas e responsável. Outro grupo tinha um desempenho bom, era também responsável e trabalhador, mas tinha necessidade de algum apoio dos professores na concretização das tarefas com maior grau de dificuldade. Finalmente, o outro grupo tinha um desempenho satisfatório, era um grupo um pouco imaturo, conversador, pouco responsável e organizado na execução das atividades e era muito dependente da ajuda dos professores para a realização das tarefas mais elementares. Devido às dificuldades de alguns alunos deste último grupo, foi proposto pela professora cooperante um apoio pedagógico acrescido para quatro alunos, de forma a minimizar as dificuldades que apresentavam na área do Português e da Matemática.

5.2.5 | Momentos de Aprendizagem

5.2.5.1 | Domínio de Autonomia Curricular (DAC) com Educação

Física e Português

Durante a minha prática pedagógica realizada neste estabelecimento de ensino, tive a oportunidade de planificar vários DAC com atividades de várias componentes do currículo.

Segundo o artigo 10 da Portaria n.º 223-A/2018 de três de agosto, os DAC “constituem uma opção curricular de trabalho interdisciplinar e ou articulação curricular, cuja planificação deve identificar as disciplinas envolvidas e a forma de organização.” (p. 3790-(4)).

Em conversa com a professora cooperante e com o professor de educação física, foi sugerido que eu criasse, neste DAC, uma atividade que interligasse pelo menos a área da Expressão Físico-motora e do Português, tendo como principal objetivo a realização de uma revisão dos verbos.

Assim sendo, planifiquei uma atividade com as duas componentes do currículo mencionadas anteriormente, para ser realizada no ginásio da escola durante a minha 2.^a semana de prática pedagógica.

Antes de iniciar a atividade, os alunos fizeram o jogo da “apanhada” como forma de exercício de aquecimento.

Finalizado este exercício inicial, dividi os alunos em quatro grupos e expliquei as regras da atividade. Após este momento, coloquei os grupos em fila de modo a realizarem a atividade. Cada fila tinha à sua frente quatro estações com quatro exercícios. Na primeira estação, os alunos tinham de saltar dentro de alguns arcos ao pé-coxinho alternadamente com os pés afastados. Por sua vez, na segunda estação tinham de bater uma bola contra o solo 10 vezes e lançá-la 10 vezes acima das suas cabeças e apanhá-la com as duas mãos. Na terceira estação tinham de saltar à corda 10 vezes.

Figura 51: Alunos a realizarem os exercícios



Finalmente na quarta estação, os alunos tinham de apanhar do chão alguns cartões que estavam virados para baixo com diversas formas verbais e levá-los rapidamente ao seu grupo. Ao chegarem ao seu grupo, mostravam o cartão com a forma verbal e eu juntamente com a professora cooperante e com o professor de educação física fazíamos algumas perguntas sobre a mesma. Um exemplo de uma forma verbal era “partiremos” e as perguntas eram: “A que verbo pertence esta forma verbal?”, “Qual é a conjugação desse verbo?”, “Em que tempo se encontra essa forma verbal?” e “Em que pessoa se encontra essa forma verbal?”. Após cada pergunta o grupo reunia, chegava a um consenso acerca de uma resposta e escolhia um porta-voz para anunciá-la.

Figura 52: Cartões presentes na última estação

De salientar que cada grupo respondia apenas às perguntas relativas à sua forma verbal, no entanto essa forma verbal era mostrada a todos os grupos e as perguntas eram feitas em voz alta. Assim, todos os alunos e grupos tinham a possibilidade de ver as formas verbais dos colegas e podiam também pensar nas respostas acerca das mesmas.

Esta atividade foi muito importante, pois foi uma maneira lúdica e divertida de os alunos fazerem alguns exercícios físicos, bem como uma revisão acerca de um conteúdo que já estava um pouco esquecido e que seria trabalhado em contexto de sala de aula nas semanas seguintes. Durante os exercícios o espírito competitivo esteve sempre presente entre os alunos, pois estes tentavam sempre ser os mais rápidos a chegar à quarta estação para serem os primeiros a levar a forma verbal ao seu grupo.

Finalizada esta atividade, os alunos realizaram um exercício de relaxamento, de forma a regressarem à sala de uma forma calma e tranquila.

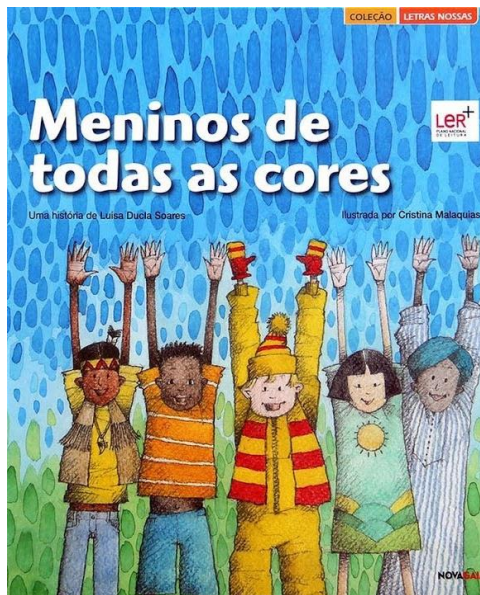
5.2.5.2 | Meninos de Todas as Cores

O conjunto de atividades que irei apresentar de seguida, foi implementado na 2.^a e 3.^a semana da minha prática pedagógica e estava inserido nas componentes do currículo de Português, Estudo do Meio e Educação Artística (Música e Artes Visuais).

Para iniciar este momento de aprendizagem utilizei o livro “*Os meninos de todas as cores*” de Luísa Ducla Soares. Antes de proceder ao conto da história, mostrei a capa

do livro aos alunos, para que através da observação da mesma, expusessem as suas opiniões acerca do que achavam ser o tema e o conteúdo da história.

Figura 53: Capa do livro “*Os meninos de todas as cores*”



Em consonância com Buescu et al. (2015), os docentes deverão permitir que as crianças tenham um contacto próximo com diversos textos literários, pois estes ampliam o espectro da leitura e favorecem a interação discursiva bem como o enriquecimento da comunicação.

Após a leitura da história, foi realizada a sua exploração através de um diálogo em grande grupo. Neste diálogo foram abordados os temas inerentes à história, entre eles: diversidade de raças, direitos humanos e racismo. Com esta atividade, foi possível verificar quais as concepções dos alunos sobre estes determinados assuntos.

De acordo com Vegas (2004), o diálogo em grande grupo, utilizado como uma estratégia recorrente na sala de aula, estimula os processos cognitivos dos alunos, promovendo assim uma construção conjunta do conhecimento. Neste sentido, Johnson e Johnson (2018) afirmam que através do diálogo, os alunos têm a oportunidade de organizar as suas ideias, ouvir e respeitar os pontos de vista dos outros, de forma a chegarem a um consenso em conjunto sobre um determinado assunto.

Seguidamente, pedi a um aluno para distribuir pelos colegas o texto da história que tinham acabado de ouvir. Durante a minha prática pedagógica, utilizei sempre que

possível esta estratégia de atribuir responsabilidades aos alunos, essencialmente na recolha e distribuição de materiais. Este procedimento, para além de desenvolver a autonomia e o sentido de responsabilidade nos alunos, libertava-me para realizar outras tarefas necessárias para a realização das atividades, tornando assim a gestão do tempo e da sala de aula muito mais eficiente.

Após a distribuição dos textos pedi aos alunos para realizarem uma leitura silenciosa, de maneira a identificarem palavras desconhecidas que pudessem existir. Essas palavras foram depois expostas em grande grupo, com o objetivo de verificar se alguém sabia o seu significado. Se nenhum aluno soubesse, eu explicava o seu significado e os alunos faziam o seu registo no caderno.

Em seguida, coloquei no quadro interativo um vídeo da Escola Virtual acerca dos verbos. Os alunos visualizaram o vídeo e em grande grupo pedi para identificarem todos os verbos e formas verbais presentes no texto. Estes verbos e formas verbais foram escritos no quadro e os alunos copiaram para o caderno.

Posteriormente, e de modo a aproveitar o tema iniciado na componente de Português, foi abordado o tema da “pele” na componente de Estudo do Meio. Assim sendo, os alunos visualizaram um vídeo da Escola Virtual sobre este tema e realizaram a leitura e exploração de umas páginas do manual.

Seguidamente, foi colocado no quadro interativo um episódio da série “Era uma vez... a vida”, sobre a pele, para os alunos visualizarem.

Este momento de aprendizagem foi finalizado na semana seguinte com a realização de uma atividade inserida num DAC de Música e Artes Visuais.

Para iniciar esta atividade, foi colocado um vídeo de uma música africana com crianças a dançar. Seguidamente, em grande grupo pedi aos alunos para comentarem o vídeo que tinham acabado de visualizar e rapidamente foi realizada uma transição para a história que foi trabalhada na semana anterior “*Os meninos de todas as cores*”.

Terminado este diálogo, foram distribuídos pelos alunos uns instrumentos criados por eles na componente de Música e a turma foi dividida em dois grupos consoante os tipos de instrumentos existentes. Um grupo tinha maracas e o outro tinha tambores. Após esta divisão, os alunos exploraram o ritmo da música com os dois tipos de instrumentos.

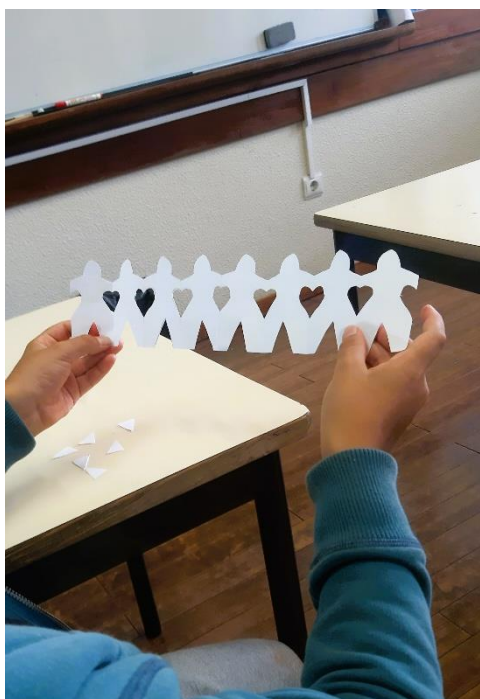
Figura 54: Alunos a explorarem o ritmo da música

Finalizado este momento, três alunas disseram que sabiam dançar uma coreografia da dança que viram no vídeo e perguntaram se podiam mostrar aos colegas. Apesar de esta atividade não estar presente na planificação, aceitei este pedido das alunas. Um professor deve ter consciência da importância da planificação, reconhecendo também que para além de ser um documento orientador este deverá ser flexível e deverá ser ajustado sempre que existir alguma situação imprevisível.

Figura 55: Alunas a realizarem a coreografia da dança

De modo a concluir este momento de aprendizagem, os alunos realizaram uma atividade de artes visuais. Nesta atividade, com a dobragem, desenho e recorte foram criadas correntes de papel que retratavam crianças de mãos dadas, aludindo aos valores trabalhados durante a semana anterior através da história “*Os meninos de todas as cores*”. Nesta atividade, com a ajuda do quadro eu dava as indicações e demonstrava os passos necessários para os alunos realizarem a atividade. Finalizada a construção, os alunos coloriram as suas correntes de papel.

Figura 56: Corrente de papel



5.2.5.3 | Sismos

Este momento de aprendizagem decorreu na 3.^a semana da minha prática pedagógica e contemplava atividades da componente curricular de Português e Estudo do Meio.

Inicialmente, os alunos visualizaram um vídeo de uma notícia de telejornal, relacionada com o sismo ocorrido no arquipélago da Madeira no dia sete de março de 2020. Após a visualização do vídeo, os alunos foram questionados acerca do tema do mesmo e nesse momento puderam também relembrar e partilhar as experiências vivenciadas nesse dia. Através de um diálogo, os alunos foram também questionados

acerca do tipo de vídeo que tinham visualizado, conduzindo-os assim para o tema da “notícia”. Seguidamente, pedi aos alunos que identificassem algumas particularidades da notícia, ou seja, qual a sua finalidade e quais os seus meios de difusão.

Finalizada esta parte inicial, foi distribuído um pequeno excerto com o conteúdo e as finalidades de uma notícia, para os alunos colarem no caderno.

Figura 57: Excerto distribuído

Notícia		
Partes do texto	Conteúdo	Características
Título	Palavra, expressão ou pequena frase com a ideia essencial da notícia.	<ul style="list-style-type: none"> – Relato de um acontecimento atual e de interesse público. – Texto breve. – Linguagem clara.
Parágrafo inicial	Informação que responde às perguntas “Quem?” (pessoas ou seres envolvidos), “O quê?” (o acontecimento), “Onde?” (o local) e “Quando?” (a data, o momento).	
Outro(s) parágrafos	Informação que responde às perguntas “Como?” (de que maneira se deram os acontecimentos) e “Porquê?” (a causa, o motivo).	

Num momento seguinte, os alunos voltaram a visualizar um vídeo, mas desta vez da Escola Virtual, relativamente ao tema da “notícia”. A utilização de vídeos durante a minha prática pedagógica foi uma estratégia recorrente, pois apesar de ser um recurso apelativo aos alunos e capaz de reter facilmente a sua atenção, é um recurso audiovisual que pode englobar três diferentes tipos de aprendizagem: visual, auditiva e leitora.

Atualmente é exigida uma maior dedicação por parte dos docentes para que o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, em contexto de sala de aula ou fora dela, seja feito de uma forma dinâmica, motivadora e eficaz. Assim sendo, na visão de Ferreira (2010), “o ensino em contexto escolar não deve estar confinado apenas ao livro didático, pois o uso exclusivo do manual escolar não permite que o aluno compreenda de forma clara as dinâmicas que perpassam os diferentes conteúdos ministrados.” (p.16). Além disso, Lopes e Silva (2010) afirmam que “é essencial que o professor apresente a informação usando códigos diferentes: a voz, gestos, escrevendo os textos no quadro, socorrendo-se de outros meios de comunicação e, claro, usá-los adequadamente, com sentido e propriedade.” (p. 252).

Após a visualização do vídeo, os alunos recortaram e colaram no caderno a notícia do Jornal da Madeira acerca do sismo ocorrido no dia sete de março de 2020. Posteriormente foi realizada a análise da notícia em grande grupo. Nesta análise, os alunos

identificaram a estrutura da notícia (título, abertura e corpo) e as respostas às perguntas: Quem?, Onde?, Quando?, O quê?. Estas respostas foram escritas no quadro de modo que os alunos as registassem no caderno. Para finalizar o tema da notícia neste dia, os alunos analisaram uma outra notícia, mas desta vez de forma individual.

Finalizada a análise e correção das perguntas relativas à notícia fornecida aos alunos, fiz uma transição para a componente de Estudo do Meio, pedindo aos alunos para relembrem o tema abordado na notícia que ouviram no início da aula. Assim sendo, após a identificação do tema (sismos), os alunos foram questionados acerca deste fenómeno natural e sobre o porquê de eles existirem. Este diálogo foi muito produtivo e interessante pois a maioria expôs os seus conhecimentos acerca do tema. No entanto, muitos deles não sabiam bem explicar a origem deste fenómeno natural.

Seguidamente foi realizada a leitura e exploração de duas páginas do manual de Estudo do Meio, acerca do tema abordado. Após este momento, os alunos viram dois vídeos. No primeiro vídeo assistiram a algumas informações acerca dos sismos e no segundo vídeo puderam visualizar uma simulação e as consequências do terramoto de Lisboa ocorrido a um de novembro de 1755. Finalizada a visualização dos vídeos, os alunos participaram num diálogo de modo a comentarem as imagens que tinham acabado de assistir.

No dia seguinte, os alunos lembraram o tipo de texto trabalhado na aula anterior, bem como as suas características, a sua finalidade e a sua estrutura. Após este momento, informei os alunos que iriam ser jornalistas por um dia, pois iriam ter de escrever uma notícia. Essa notícia podia ser algo que eles tenham vivido ou presenciado, ou então podia ser algo fictício dando assim liberdade à sua criatividade. Esta atividade foi feita a pares, pois achei que alguns alunos iriam sentir muitas dificuldades se a realizassem de forma individual. Assim sendo, os pares foram escolhidos por mim, tendo em conta as especificidades dos alunos.

Após sugestão da professora Adérta, que foi a minha orientadora científica de estágio, a criação desta notícia iniciou com uma planificação textual, para ajudar os pares de alunos a estruturarem as suas ideias. De acordo com o documento das Aprendizagens Essenciais de Português do 4.º Ano do Ensino Básico (2018), é pretendido que os alunos, no domínio da escrita utilizem “processos de planificação, textualização e revisão, realizados de modo individual e/ou em grupo.” (p. 10).

Figura 58: Documento com a estrutura da planificação, produção e revisão textual fornecido aos alunos

Nome: _____ Ano/Turma: _____
 Data: ____/____/____

Juntamente com o teu colega, irás escrever uma notícia sobre uma situação à vossa escolha.

Planificação

1. Preenche a tabela, respondendo às questões com palavras-chave.

Título		
Subtítulo	Quem?	
	O quê?	
	Quando?	
Corpo da notícia	Onde?	
	Como?	
	Porquê?	

Textualização

2. Começa por escrever no caderno o subtítulo, respondendo às questões: Quem?, O quê?, Onde?, Quando?

2.1. Organiza o corpo da notícia em pequenos parágrafos, desenvolvendo a informação do subtítulo e respondendo às restantes questões da planificação (Como? e Porquê?).

2.2. A notícia deve ser escrita na 3.ª pessoa do singular ou do plural numa linguagem simples, clara e objetiva.

2.3. No final, deves resumir a notícia que redigiste, escrevendo um título curto e apelativo.

Revisão

3. Verifica se cumpriste os seguintes itens, assinalando com X.

- Escrevi a notícia respeitando a sua estrutura.
- As informações do subtítulo respondem às questões Quem?, O quê?, Onde? e Quando?
- Escrevi na 3.ª pessoa.
- Utilizei uma linguagem simples, clara e objetiva.
- Utilizei uma pontuação adequada.

Esta atividade foi explicada aos alunos com o intuito de retirar algumas dúvidas que eles possuíam, e dei um exemplo de preenchimento de uma planificação textual no quadro. Inicialmente os alunos evidenciaram algumas dificuldades com esta metodologia de trabalho, mas como estavam a realizar a atividade a pares, foram percebendo as etapas da planificação e conseqüentemente realizaram a textualização e a revisão sem grandes problemas.

No final da atividade, os pares que queriam apresentar os seus trabalhos, foram convidados a ir à frente ler as notícias produzidas.

Figura 59: Pares a apresentarem as notícias

Devo salientar que os resultados desta atividade foram muito satisfatórios, pois os pares não só revelaram uma grande criatividade na elaboração das notícias, como também uma boa percepção da estrutura deste tipo de texto.

5.2.6 | Projeto de Investigação-ação

Devido às alterações ocorridas na dinâmica da realização do estágio da Prática Pedagógica II, ficou estipulado que durante as semanas de estágio em que iríamos realizar a nossa intervenção pedagógica, teríamos apenas de observar e identificar uma situação para ser desenvolvida durante o nosso projeto de investigação-ação. Deste modo, o projeto teria continuidade na Prática Pedagógica III (PPIII), onde iríamos aplicar as nossas estratégias, visto que iríamos realizar essa prática pedagógica na mesma turma da PPII.

Sendo assim, passarei agora a apresentar o enquadramento do problema e a questão orientadora, sendo que, as estratégias serão depois apresentadas na Prática Pedagógica III.

5.2.6.1 | Enquadramento do Problema

Na turma do 4.ºB existia um núcleo de alunos que realizava as tarefas e os exercícios das diferentes componentes curriculares sem grandes dificuldades e, por isso, terminavam muito mais cedo do que os restantes colegas. Deste modo, os alunos que

demoravam mais tempo na realização das tarefas, eram os que evidenciavam maiores dificuldades e chamavam-me constantemente para retirar algumas dúvidas.

Assim, apesar de utilizar diferentes estratégias na apresentação dos conteúdos (visuais, auditivas, interativas) logo nas primeiras semanas de estágio, verifiquei que não estava a conseguir chegar a todos os alunos. Como alguns alunos ainda continuavam com algumas dificuldades, tinha a necessidade de andar constantemente pela sala a esclarecer dúvidas. Por outro lado, os alunos que acabavam as tarefas rapidamente, sentiam a necessidade de realizarem outras tarefas, de maneira que não ficassem sem fazer nada.

Após verificar estas situações, comecei a pensar na minha questão de investigação-ação, com o objetivo de tentar colmatar as dificuldades de alguns alunos com as potencialidades de outros. Na altura pensei que se conseguisse arranjar uma estratégia para combater as dificuldades sentidas por alguns alunos e ao mesmo tempo conseguisse manter aqueles que terminavam as tarefas mais rápido ocupados, provavelmente iria conseguir tornar as aulas muito mais interessantes e produtivas. Desta forma, cheguei à seguinte questão:

Como aproveitar as potencialidades dos alunos do 4.ºB para superar algumas dificuldades sentidas pela turma?

5.2.7 | Reflexão Crítica da Prática Pedagógica II

A covid-19 veio impedir a realização de muitas atividades que faziam parte do dia-a-dia da população. O isolamento e a obrigatoriedade do uso de máscara em espaços públicos incutiram nas pessoas o medo e as dúvidas acerca do futuro e desta nova realidade. Perante a impossibilidade de manter os estabelecimentos de ensino abertos, o sistema de ensino teve de agir rapidamente na procura de soluções para dar continuidade ao ano letivo que já estava a decorrer. Assim sendo, a solução encontrada para contornar esta situação foi a realização de aulas síncronas, desafiando assim não só os professores como também os alunos e as suas famílias. No entanto, esta solução apesar de ter sido a única possível, dadas as circunstâncias, acarretava muitos problemas não só para os professores, como também para os alunos e para as famílias.

Um dos entraves para a eficácia desta metodologia, passou pelo facto de os alunos participarem nas aulas síncronas, estando no conforto das suas casas. Este foi um dos obstáculos na recriação de um ambiente de sala de aula, pois os alunos em casa têm objetos e atividades aliciantes, que facilmente os leva a perderem a atenção e o interesse pela aula. Para além disso, numa aula síncrona o contacto entre o professor e os alunos não é igual ao contacto existente numa sala de aula, dificultando assim o processo de ensino-aprendizagem.

Outro problema relacionado com esta metodologia surge pelo facto de muitas famílias portuguesas, infelizmente, possuírem algumas dificuldades económicas. Nesse sentido, nem todos tinham ou têm acesso à *internet*, impossibilitando assim alguns alunos de participarem nas aulas síncronas ou de terem acesso aos ficheiros enviados pelos professores.

Por fim, outro obstáculo sentido pelas famílias e pelos alunos, foi a falta de equipamentos para assistirem às aulas síncronas. Esta situação deveu-se não só pelas dificuldades económicas sentidas, como também pelo número de crianças que cada família possuía. Se pensarmos num caso de um agregado familiar que tinha três filhos e possuía apenas um equipamento para assistir às aulas, conseguimos perceber a dificuldade que provavelmente sentiram para conciliar os horários do uso desse equipamento.

No que diz respeito ao meu estágio, referente à Prática Pedagógica II, posso afirmar que foi talvez o momento mais desafiante de toda a minha formação académica. Digo isto por todas as dúvidas e incertezas que tive durante a metodologia do EC, para substituir uma parte da prática pedagógica.

No entanto, compreendo que esta metodologia adotada foi a que mais se assemelhou a um estágio, visto que também fiquei privado de participar no Ensino à Distância com uma turma real, tal como a maioria dos meus colegas.

Assim sendo, na minha opinião, com esta metodologia não consegui adquirir os conhecimentos que porventura adquiriria com a realização de um estágio normal. Ainda assim, consegui desenvolver algumas competências na parte da construção de planificações. Em contrapartida, os meus colegas que tiveram oportunidade de trabalhar com as suas professoras cooperantes, com uma turma real através do Ensino à Distância,

desenvolveram outras competências, como por exemplo, a construção dos materiais, a interação com as crianças e o trabalho com a professora cooperante.

No meu entender, o visionamento das aulas do Estudo em Casa foi muito benéfico, no que diz respeito ao sentido de observação e de análise crítica. Com a observação destas aulas pude verificar algumas situações positivas e outras menos positivas, relacionadas com o modo como os conteúdos eram abordados. A ocorrência de situações menos positivas, foram tão importantes quanto as positivas, pois assim tive a oportunidade de refletir e demonstrar a minha opinião não só sobre aquilo que achava que estava bem como também daquilo que achava que estava mal. Por conseguinte, as situações menos positivas alertaram-me para o facto de ter um maior cuidado durante o estágio seguinte, evitando assim que estas fossem reproduzidas.

No que diz respeito às planificações que realizei com base nos temas patentes nas sessões do Estudo em Casa, penso que sem dúvida fiquei mais bem preparado. É certo que uma planificação fictícia não deve ser comparada com uma planificação real. Contudo, acredito que este “treino” foi muito útil para a realização do estágio ocorrido no semestre seguinte.

Relativamente à segunda parte do estágio, que decorreu no primeiro semestre do ano letivo subsequente, posso afirmar que decorreu sem grandes complicações, atendendo à nova realidade que estávamos a viver. No entanto, as novas medidas para a contenção da covid-19, nomeadamente a obrigatoriedade do uso de máscara dentro das salas de aula e o distanciamento social levou-me a ter um especial cuidado com as atividades e com as dinâmicas realizadas.

Durante as quatro semanas de estágio, foi necessário fazer algumas revisões e um reforço dos conteúdos lecionados durante o período de confinamento. As dúvidas que no geral os alunos apresentavam, foi um grande indicador dos problemas trazidos pelo confinamento onde os alunos apenas tiveram acesso aos conteúdos através do EC e de plataformas *online*. Desta forma, podemos afirmar que o confinamento atrasou o desenvolvimento escolar dos alunos e levou a uma reestruturação do ano letivo por parte das escolas, de maneira que os professores abordassem novamente os conteúdos trabalhados durante a pandemia.

Em modo de conclusão, considero que apesar dos diferentes contextos em que este estágio decorreu, o seu resultado foi positivo. Deste modo, este estágio dado as suas

caraterísticas, foi muito enriquecedor e permitiu-me adquirir algumas competências, que talvez em situação normal não seriam tão facilmente adquiridas. Numa primeira parte, desenvolvi as minhas capacidades de observação, reflexão e planificação, que me foram muito úteis na segunda parte onde pude também desenvolver a minha capacidade de intervenção. Todos estes momentos contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional e certamente ajudar-me-ão no meu futuro profissional.

Capítulo 6 - Prática Pedagógica III no 4.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Esta prática pedagógica foi realizada na mesma instituição e na mesma turma da prática pedagógica II (4.ºB), e assim sendo, as caracterizações do meio, instituição, sala e turma são as mesmas da prática pedagógica anterior.

6.1 | Momentos de Aprendizagem

6.1.1 | Ângulos Divertidos

Este momento de aprendizagem foi realizado na 2.^a e 3.^a semanas da minha prática pedagógica, envolveu atividades da componente curricular de Matemática, de Artes Visuais e ainda uma atividade de um DAC entre a componente curricular de Matemática e de Expressão Físico-motora.

De modo a dar início a este momento de aprendizagem, questionei os alunos acerca do conceito “ângulo”. Alguns alunos não sabiam bem o seu significado, mas um dos alunos prontamente disse assim “Isso é um nome utilizado no futebol, quando é golo e a bola vai ao ângulo!”. Achei curioso esta intervenção, pois através deste exemplo fez despertar mais alguns colegas para o significado deste conceito. De acordo com Ausubel (2003), a aprendizagem significativa é “um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante de estrutura de conhecimento do indivíduo” (p.17), deste modo, este mesmo autor diz-nos que os novos conceitos “são o produto de uma interação ativa e integradora entre novos materiais de instrução e ideias relevantes da estrutura de conhecimentos existentes do aprendiz” (p.43).

Após este diálogo inicial, os alunos visualizaram um vídeo na plataforma da Escola Virtual com algumas noções básicas acerca dos ângulos. Neste vídeo estavam presentes alguns conceitos, tais como: ângulos, semirretas, pontos, origem, lados do ângulo, um quarto de volta, meia-volta, vértices, interseção, etc. Após a visualização do vídeo, foi realizado novamente um breve diálogo acerca destes conceitos. Seguidamente, projetei algumas imagens no quadro interativo para que os alunos fossem ao quadro e com a ajuda de um marcador, identificassem diferentes ângulos presentes nas mesmas.

Figura 60: Exemplo de uma imagem projetada



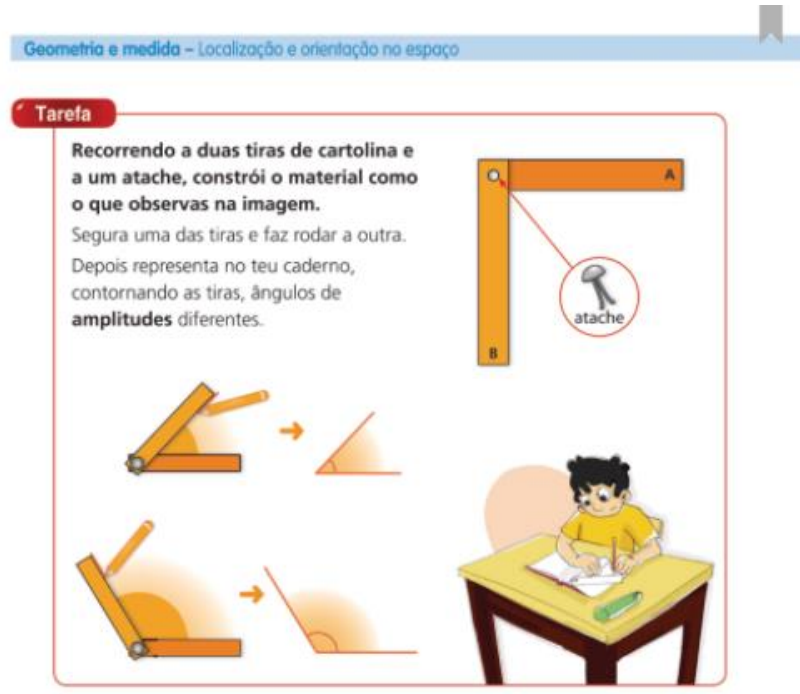
A título de curiosidade, no momento da projeção da imagem acima mostrada (Sé Catedral do Funchal), aproveitei para questionar os alunos se conheciam o nome daquela igreja e onde ficava. Alguns alunos reconheceram e disseram que ficava no Funchal, no entanto não souberam identificar o seu nome.

Finalizada a atividade anterior, os alunos realizaram a leitura e exploração de uma página do manual de matemática, relacionada com os ângulos. Durante esta exploração, pedi que identificassem alguns ângulos presentes no interior da sala de aula. Após este exercício, foi distribuída uma informação acerca dos ângulos para os alunos colarem nos seus cadernos diários.

Seguidamente, os alunos realizaram novamente uma exploração de uma página do manual e realizaram também uma tarefa presente na mesma. Para a realização desta tarefa, foi necessária a construção de um material, e assim sendo, distribuí duas tiras de cartolinas e um *atache* para a construção do mesmo. Após este momento, realizei a explicação dos procedimentos para a construção deste material e finalizada a sua construção, os alunos realizaram a tarefa presente no manual. De salientar que nesta tarefa era pretendido que os alunos com a ajuda do material construído, desenhassem vários

ângulos com amplitudes diferentes e identificassem a constituição dos mesmos (vértice, lados e ângulos).

Figura 61: Tarefa realizada pelos alunos



No decorrer das atividades deste dia, verifiquei que esta temática suscitou algum interesse e entusiasmo em alguns alunos. Como exemplo disso, após a pausa do intervalo, um aluno ao chegar à sala dirigiu-se a mim e disse: “Professor, durante o intervalo, para todo o sítio que eu olhava os meus olhos só conseguiam identificar ângulos!”

No dia seguinte, os alunos continuaram a trabalhar este tema na componente curricular de matemática. Deste modo, através da leitura de uma página do manual foi iniciada a temática da “Amplitude” e dos “Ângulos Geometricamente Iguais”. Após esta leitura, os alunos realizaram umas atividades presentes na página. Para a realização destas atividades, foram distribuídas folhas de papel vegetal, os compassos pessoais dos alunos e foi também pedido que utilizassem o material construído na aula anterior. Após a realização destes exercícios, os alunos colaram uma informação com a definição de ângulos geometricamente iguais no caderno diário.

De salientar ainda que durante a exploração anterior da página do manual, foi realizada uma interligação com o tema que estava a ser abordado na componente curricular de português. Assim sendo, esta interligação foi realizada entre o grau

comparativo dos adjetivos com os lados e a amplitude dos ângulos presentes na página do manual. Deste modo, oralmente pedi aos alunos que completassem as seguintes frases: O lado do ângulo O1B é mais comprido do que o lado O1A; O lado O1A é menos comprido do que o lado O1B; O ângulo O1AB é tão amplo como o ângulo O2DF. Após a realização destes exercícios de forma coletiva, os alunos realizaram alguns exercícios de forma individual, sendo que no fim foi realizada a sua correção no quadro.

Seguidamente, realizei um exercício dentro da sala de aula de caráter mais lúdico, fazendo com que os alunos se colocassem de pé e movimentassem o seu corpo. Neste exercício foi realizado o jogo tradicional “O Rei Manda”. Para a realização deste jogo escolhi alguns alunos à vez para virem à frente desempenhar o papel de “Rei”, e com a ajuda de um saco e de alguns papéis, estes tiravam uma instrução para os colegas realizarem. Como instruções tinha por exemplo “dá 1 quarto de volta para a direita” e “dá meia-volta para a esquerda”. Através desta atividade, os alunos puderam não só identificar os conceitos de “meia-volta”, “um quarto de volta”, “dois quartos de volta”, “três quartos de volta” e de “uma volta” bem como as noções de lateralidade (esquerda e direita).

Para finalizar os trabalhos deste dia, os alunos realizaram uma atividade na componente curricular de Artes Visuais. Nesta atividade era pretendido que os alunos dessem continuidade ao tema dos ângulos, realizando um desenho apenas com a ajuda do compasso e do material construído na componente curricular de Matemática para a construção dos ângulos. Antes de iniciarem a atividade, projetei no quadro interativo algumas pinturas de alguns pintores famosos que recorriam maioritariamente a figuras geométricas para a criação das suas obras. Com esta demonstração, era pretendido que os alunos apreciassem este tipo de obras e que retirassem algumas ideias para a realização da atividade proposta. Devido ao pouco tempo disponível, esta atividade foi terminada em casa. De salientar que alguns alunos não cumpriram a regra de utilizarem apenas o compasso e o material construído anteriormente, na realização desta atividade.

Figura 62: Desenhos realizados pelos alunos

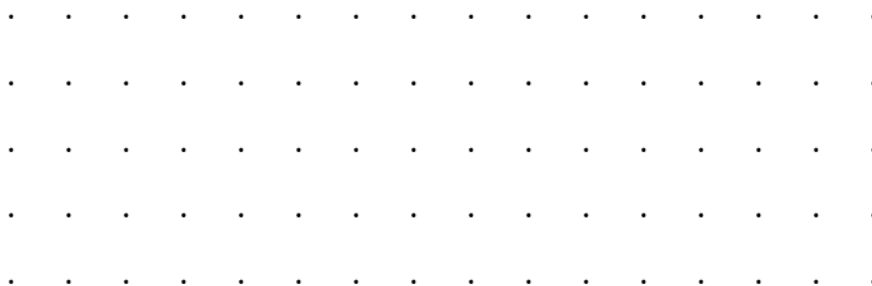
Na semana seguinte, os alunos continuaram a trabalhar os “Ângulos”. Deste modo, foi realizada uma revisão acerca de alguns conceitos abordados na semana anterior (ângulos, lados, vértices, amplitude, semirretas e segmentos de retas). Como forma de revisão, foram também projetadas algumas imagens no quadro interativo para os alunos identificarem diferentes tipos de ângulos.

Seguidamente pedi aos alunos para colocarem o seguinte título no caderno: “Ângulos convexos e côncavos”, e que desenhassem um ângulo qualquer com a ajuda do material construído na semana anterior. Após desenharem o ângulo, pedi que identificassem o lado que tinha uma amplitude menor (interior) e que pintassem com uma cor de pau. Posteriormente disse aos alunos que esse ângulo tinha o nome de “convexo” e que escrevessem “ângulo convexo” no seu interior. De igual forma foram realizados os mesmos procedimentos para o ângulo com maior amplitude (exterior).

Após o momento anterior, foi distribuído pelos alunos uma tira com um exercício relacionado com os ângulos convexos e côncavos, bem como um excerto com a definição sobre os mesmos para colarem no caderno.

Figura 63: Exercício distribuído pelos alunos**Exercício:**

No ponteadado representa um ângulo convexo e um ângulo côncavo. Pinta o ângulo convexo de azul e o ângulo côncavo de verde.



Após a resolução e correção do exercício, foi pedido aos alunos que colocassem o seguinte título no caderno “Ângulos verticalmente opostos”. Seguidamente, desenhei no quadro duas semirretas em forma de “X” e pedi aos alunos para encontrarem os vários ângulos. Nesta atividade era pretendido que os alunos identificassem os quatro ângulos presentes e a partir daí, introduzi e expliquei o conceito de ângulos verticalmente opostos. Para os alunos perceberem melhor este conceito, foi pedido que com a ajuda de uma régua, desenhassem as duas semirretas em forma de “X” no papel vegetal utilizado na semana anterior. Seguidamente pedi para dobrarem o papel pelo vértice do “X” e assim comprovaram que os dois ângulos ficaram sobrepostos, logo eram geometricamente iguais e verticalmente opostos.

Finalizada esta atividade, distribuí novamente pelos alunos um excerto com um resumo relativo aos ângulos verticalmente opostos, para realizarem a leitura e a colagem no caderno.

No dia seguinte, dando continuidade ao tema trabalhado, foi realizado um diálogo com os alunos com o objetivo de fazer uma revisão dos conceitos abordados anteriormente.

Após esta revisão, foi introduzida a temática “Ângulo nulo, raso e giro” através de uma atividade prática que exigia a criação de uma roseta/leque de papel. Para a construção deste material, forneci os materiais necessários (tiras de cartolina e tiras de papel) e dei as instruções adequadas aos alunos. Esta atividade foi realizada em conjunto, passo a passo, de maneira que todos os alunos conseguissem acompanhar a construção

do material. Como esta atividade exigia alguma perícia na motricidade fina (dobragem em forma de leque de uma tira de papel e colagem numa tira de cartolina), alguns alunos sentiram algumas dificuldades o que motivou o meu auxílio na execução das tarefas. Finalizada a construção do material, os alunos puderam fazer livremente a sua exploração. Esta atividade teve como objetivo a visualização e representação de ângulos de diversas amplitudes, nomeadamente, ângulos nulos, rasos e giros.

Figura 64: Alunos com os materiais construídos



Após a construção deste material, fiz um esquema no quadro com os três tipos de ângulos (nulo, raso e giro). Em cada representação, utilizei o material que os alunos contruíram, de forma a exemplificar a amplitude de cada ângulo. No caderno, os alunos colocaram o título “Ângulo nulo, raso e giro” e passaram o esquema realizado no quadro, de maneira a ficarem com essa informação registada.

Figura 65: Registo da informação feita por uma aluna

Posteriormente, os alunos realizaram uma ficha de exercícios sobre os ângulos como forma de fazerem uma revisão de todos os conceitos abordados.

De modo a finalizar este momento de aprendizagem, os alunos realizaram um exercício relativo aos ângulos, num DAC entre a componente curricular de Matemática e Expressão Físico-motora. Neste DAC, os alunos em grupos de cinco e seis elementos realizaram um circuito com quatro estações, sendo que numa dessas estações tinham de formar ângulos utilizando o seu corpo. Na estação dos ângulos, eu indicava um ângulo ao grupo de alunos e estes tinham de arranjar a melhor estratégia para representá-lo coletivamente. De salientar que todos os elementos do grupo tinham de participar na formação do ângulo. Cada ângulo era registado fotograficamente, para que após a realização do exercício o grupo pudesse verificar se estava ou não correto.

Figura 66: Grupo a formar um ângulo reto

6.1.2 | A 1.^a Dinastia

Este momento de aprendizagem decorreu na 4.^a semana da minha prática pedagógica, envolveu atividades da componente curricular de Estudo do Meio, Português e ainda uma atividade de um DAC entre a componente curricular de Português, Estudo do Meio e Música.

A atividade introdutória deste momento de aprendizagem estava inserida num DAC e foi iniciada através do jogo tradicional “Jogo da Forca”. O objetivo deste jogo foi a introdução da palavra “lengalenga”. Assim sendo, para a realização do mesmo solicitei a participação de alguns alunos, com o objetivo de tentarem adivinhar as letras que formavam a palavra mistério. Após descobrirem a palavra, foi realizado um breve diálogo para a identificação do significado da mesma.

Após este momento inicial, os alunos ouviram a canção “Lengalenga dos reis – 1.^a Dinastia” de Maria de Vasconcelos. Finalizada a audição da canção, através de um novo diálogo, os alunos identificaram o tema e o conteúdo presente na letra da mesma.

Seguidamente, distribuí uma folha com a letra da canção com algumas lacunas para os alunos preencherem. Para a realização deste exercício, os alunos ouviram a canção novamente por três vezes, de maneira a terem tempo para identificar e escrever as palavras

que estavam em falta. Finalizada a identificação das palavras e com a ajuda da letra completa, em grande grupo cantei com os alunos a canção.

Figura 67: Letra da canção com lacunas, distribuída aos alunos

Afonso, Sancho, Afonso, Sancho, Afonso e vai mudar
Dinis, Afonso, Pedro e o Fernando é pr'acabar

} Refrão (x2)

D. Afonso Henriques, o _____
Sancho, o primeiro, o povoador
O segundo Afonso, _____, redondinho
E o segundo Sancho, capelo de pequenino
Veio o seu irmão de _____, de Bolonha
O terceiro Afonso, foi o Bolonhês
E logo a seguir Dinis, o _____
Com a rainha Santa "São Rosas meu Senhor"
O filho Afonso IV, _____ e destemido
E a sucedê-lo, Pedro o primeiro
Teve um grande _____, por Inês de Castro
Todos lhe chamaram, Pedro o justiceiro
E a terminar a _____ Dinastia
Está o D. Fernando formoso tão bonito
Vamos lá rever, estes _____ reis
Para decorar, tudo bem sabido

Afonso, Sancho, Afonso, Sancho, Afonso e vai mudar
Dinis, Afonso, Pedro e o Fernando é pr'acabar

} Refrão (x2)

Este momento de aprendizagem teve continuação no dia seguinte, através de uma atividade interdisciplinar entre as componentes curriculares de Estudo do Meio e de Português.

Inicialmente, distribuí pelos alunos uma tira de papel (Bilhete à Entrada) com a seguinte pergunta: "O que é uma Dinastia?". Esta atividade estava inserida numa técnica de avaliação formativa (Bilhete à Entrada e Bilhete à Saída), e teve como objetivo perceber quais os conhecimentos prévios dos alunos em relação ao tema que seria abordado. Segundo Lopes e Silva (2012), o "Bilhete à Entrada é a resposta de um aluno a uma opinião, crença ou pergunta a que o professor pede para responder, relacionada com a matéria que vai ser tratada a seguir" (p. 49).

Após esta atividade, foi distribuído pelos alunos um friso cronológico, com algumas lacunas, referente à 1.^a Dinastia. Este friso foi preenchido coletivamente através da visualização e exploração de um friso cronológico da Escola Virtual, referente aos reis

da 1.^a Dinastia, projetado no quadro interativo. No final, o friso preenchido pelos alunos foi colado no caderno diário.

Figura 68: Friso cronológico distribuído aos alunos

1.ª Dinastia – Dinastia Afonsina ou de Borgonha								
Século XII	Século XIII					Século XIV		
D. Afonso Henriques	D. Sancho I					D. Afonso IV		
• 1128 - D. Afonso Henriques trava a Batalha de _____ contra a sua mãe, D. Teresa, e os nobres galegos que a apoiavam. Depois da batalha, D. Afonso Henriques assumiu o governo do Condado de _____.	• D. Sancho I, filho de D. Afonso Henriques e os seus sucessores continuaram a lutar contra os _____.					• D. Afonso IV destacou-se pela forma como combateu as adversidades (ameaças à independência do reino e Peste Negra).		
• 1139 - D. Afonso Henriques conseguiu uma grande vitória contra os Muçulmanos na Batalha de _____.	• 1211 - D. Afonso II convocou, pela primeira vez, cortes com representações do clero e da nobreza, onde foram criadas as primeiras _____ do país.					• D. Pedro I ficou conhecido não só pelo modo como vingou a morte de D. Inês de Castro, como também por aplicar a justiça de forma dura.		
• 1143 - D. Afonso Henriques foi reconhecido como rei de _____ pelo rei de _____.	• 1217 - Conquista de _____ aos Muçulmanos.					• D. Fernando desenvolveu a marinha e as relações comerciais.		
• 1147 - D. Afonso Henriques conquistou Lisboa aos _____.	D. Sancho II					D. Fernando		
• 1149 - O Papa Alexandre III confirmou a independência do Reino de Portugal e reconheceu _____ como _____ de Portugal.	• 1234 - Conquista de _____.					• 1375 - Crise a Lei das _____ Esta lei tinha como objetivo desenvolver a agricultura, obrigando os proprietários das terras a cultivá-las sob pena de as perderem.		
	• 1239 - Conquista de Tavira e Alvor.							
	D. Afonso III							
	• 1249 - Conquista definitiva de _____.							
	• 1254 - Cortes de Leiria (participação de representantes do povo pela primeira vez).							
	• 1255 - D. Afonso III torna Lisboa a _____ do reino.							
	D. Dinis							
	• 1289 - Decretou o Português como a língua oficial do reino.							
	• 1290 - Fundação da primeira Universidade Portuguesa, a Universidade de _____.							
	• Mandou plantar o pinhal de _____ e criou leis que protegiam os terrenos cultivados.							
	• 1297 - O Tratado de _____ foi assinado por D. Fernando IV de Castela e por D. Dinis de Portugal, definindo os limites das fronteiras entre os dois reinos.							
Reinado de D. Afonso I (1139 - 1185) "O Conquistador"	Reinado de D. Sancho I (1185 - 1211) "O povoador"	Reinado de D. Afonso II (1211 - 1223) "O Gordo"	Reinado de D. Sancho II (1223 - 1248) "O Capelo"	Reinado de D. Afonso III (1248 - 1279) "O Bolonhês"	Reinado de D. Dinis (1279 - 1325) "O Lavrador"	Reinado de D. Afonso IV (1325 - 1357) "O Bravo"	Reinado de D. Pedro I (1357 - 1367) "O Justiciero"	Reinado de D. Fernando (1367 - 1383) "O Formoso"

Finalizado o preenchimento do friso cronológico, os alunos visualizaram o vídeo da canção “Sempre D. Pedro e D. Inês” de Maria de Vasconcelos que abordava a lenda de D. Pedro I e de D. Inês de Castro. Após este momento, através de um diálogo, os alunos foram questionados acerca das emoções sentidas durante a visualização do vídeo.

Seguidamente, foi distribuído um texto que abordava a lenda para os alunos realizarem a sua leitura silenciosa. Após esta leitura, pedi à vez a alguns alunos para fazerem o reconto da história que tinham acabado de ler. Posteriormente, através do texto que estavam a trabalhar realizei uma avaliação da leitura de alguns alunos. Durante estes momentos de avaliação da leitura, utilizava uma grelha com alguns parâmetros de avaliação que achava pertinentes serem observados.

Figura 69: Exemplo de uma grelha de avaliação utilizada

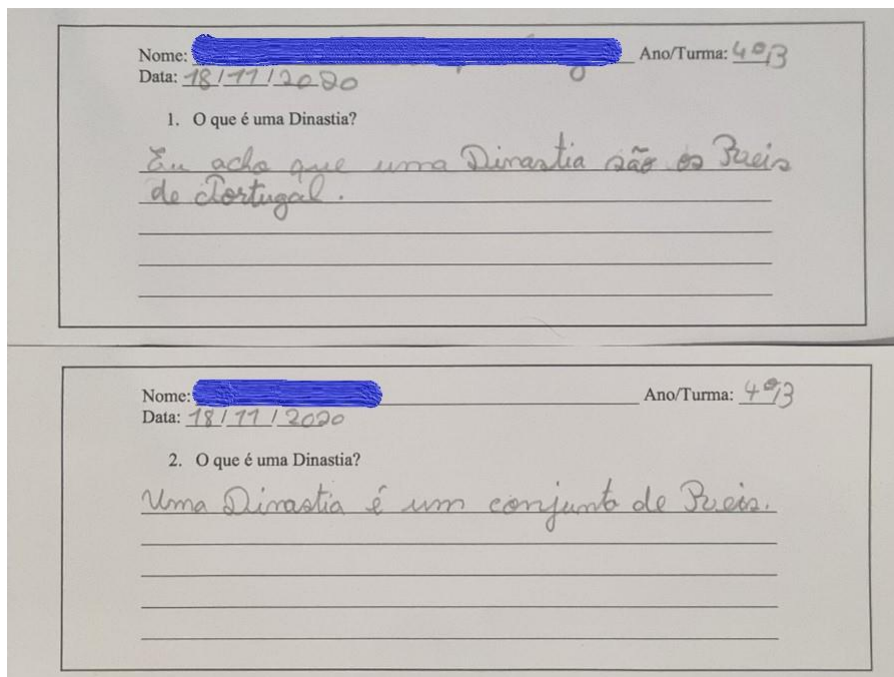
Avaliação da Leitura					
Aluno(a): _____					
Critérios de avaliação	Momentos de avaliação				
	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º
Realiza uma leitura com um ritmo adequado.	CP	C	C		
Realiza uma leitura com uma boa expressividade.	CP	C	C		
Realiza uma leitura sem trocar palavras.		C	CP	C	
Realiza uma leitura sem omitir palavras.		C	C	C	
Realiza uma leitura respeitando os sinais de pontuação.		C	CP	CP	
Realiza uma leitura num tom de voz adequado.		CP	C	C	

Legenda:
 SEA- Sem elementos de avaliação
 NC- O aluno não conseguiu
 CP- O aluno conseguiu parcialmente
 C- O aluno conseguiu, mas pode melhorar
 CT- O aluno conseguiu totalmente

Finalizada a avaliação da leitura, os alunos construíram um texto dialogal relacionado com a lenda trabalhada. Para a construção deste texto dialogal distribuí uma ficha com as três etapas para a produção deste texto: planificação, produção e revisão textual. Um dos requisitos para a produção deste texto foi a criação de um novo final para a história de D. Pedro I e de D. Inês de Castro. Durante esta atividade existiu um momento curioso protagonizado por uma aluna. A certa altura, quando iriam iniciar a escrita do texto no caderno, a aluna perguntou-me o seguinte: “Professor, qual é o caderno que uso? O de Português ou o de Estudo do Meio?” e logo de seguida disse outro aluno: “Pois, eu acho que estamos a trabalhar as duas coisas!”. Rapidamente respondi que era no caderno de Português, mas neste momento senti uma enorme satisfação, pois percebi que o meu objetivo de desenvolver nesta atividade uma interdisciplinaridade entre estas duas componentes curriculares tinha sido cumprido.

Para terminar este momento de aprendizagem, no final da aula foi distribuída novamente uma tira de papel (Bilhete à Saída), com a mesma pergunta realizada no início da aula. De acordo com Lopes e Silva (2012), o “Bilhete à saída é a resposta de um aluno a uma opinião, crença ou pergunta que o professor coloca, relacionada com o conteúdo ensinado naquele dia” (p. 49).

Figura 70: Bilhete à Entrada e Bilhete à Saída realizado por um aluno



Nome: [Redacted] Ano/Turma: 4ºB
Data: 18/11/2020

1. O que é uma Dinastia?
Eu acho que uma Dinastia são os Reis de Portugal.

Nome: [Redacted] Ano/Turma: 4ºB
Data: 18/11/2020

2. O que é uma Dinastia?
Uma Dinastia é um conjunto de Reis.

De salientar que na figura anterior temos a resposta à pergunta n.º 1 que pertence ao Bilhete à Entrada, sendo que a resposta à pergunta n.º 2 pertence ao Bilhete à Saída. Nessa figura podemos verificar que de um bilhete para o outro houve uma mudança de opinião por parte do aluno, relativamente ao conceito apresentado. Assim sendo, esta técnica inicialmente permitiu-me verificar quais os conhecimentos prévios dos alunos bem como os seus níveis atuais de compreensão acerca deste conteúdo. Por outro lado, no final, não só consegui realizar uma avaliação acerca dos conhecimentos dos alunos relativamente ao conteúdo trabalhado, como também perceber se havia a necessidade de voltar a abordar o mesmo conteúdo de uma forma diferente.

Importa referir que em algumas atividades deste momento de aprendizagem, os alunos demonstraram o seu agrado com o facto de estarem a utilizar novas estratégias, inclusive canções para aprenderem os conteúdos de Estudo do Meio. Na semana seguinte, a professora cooperante disse na sala de aula que a encarregada de educação de uma aluna tinha enviado um e-mail a elogiar o meu trabalho. Isto pelo facto da filha demonstrar um grande interesse na matéria abordada, pois em casa estava constantemente a cantar a canção da 1.ª Dinastia. Ainda nesse e-mail, a encarregada de educação também comentou que tinha pena de na altura em que andava na escola, os conteúdos não serem trabalhados desta forma, pois assim eram muito mais fáceis de aprender.

6.1.3 | Jogar com as Frações

Este momento de aprendizagem decorreu na 4.ª e 5.ª semanas da minha prática pedagógica e envolveu atividades da componente curricular de Matemática. Estas atividades estavam relacionadas com as frações e surgiram como forma de revisão, visto que este tema tinha sido abordado no 3.º ano. No entanto, como foi um tema abordado na época da pandemia, onde os alunos estavam a frequentar as aulas através do Ensino à Distância, este podia ser um tema que precisasse de um maior reforço de atividades que garantisse que a aprendizagem fosse consolidada.

Para dar início a este momento de aprendizagem, na primeira semana os alunos realizaram o jogo “Bingo das Frações”. Este jogo é praticamente igual ao jogo do “Bingo” tradicional, mas com algumas alterações. Assim, nos cartões em vez de estarem presentes números, estão presentes algumas imagens representativas de frações. Por sua vez, não existe sorteio de números para preenchimento dos cartões, existindo apenas um cubo (dado) com várias frações representadas nas suas faces.

De acordo com Moreira e Oliveira (2004), os jogos em contexto de sala de aula são muito importantes, pois permitem na maioria das vezes aprender de uma forma divertida e eficaz visto que são capazes de captar a atenção dos alunos para conteúdos que, numa abordagem normal, seriam mais difíceis de compreender.

Para a realização do jogo “Bingo das Frações”, a sala e os alunos foram organizados de forma a existirem seis grupos (cinco grupos de quatro alunos e um grupo de três alunos). Decidi realizar este jogo em grupo com o objetivo de os alunos trocarem ideias e se ajudarem mutuamente na revisão da leitura e identificação de frações. Durante a realização do jogo, cada grupo tinha um cartão do bingo. O dado com as frações era lançado por mim e os grupos marcavam as frações presentes nos seus cartões com a ajuda de tampas de plástico. Ganhava o grupo que conseguisse completar primeiro e corretamente o seu cartão.

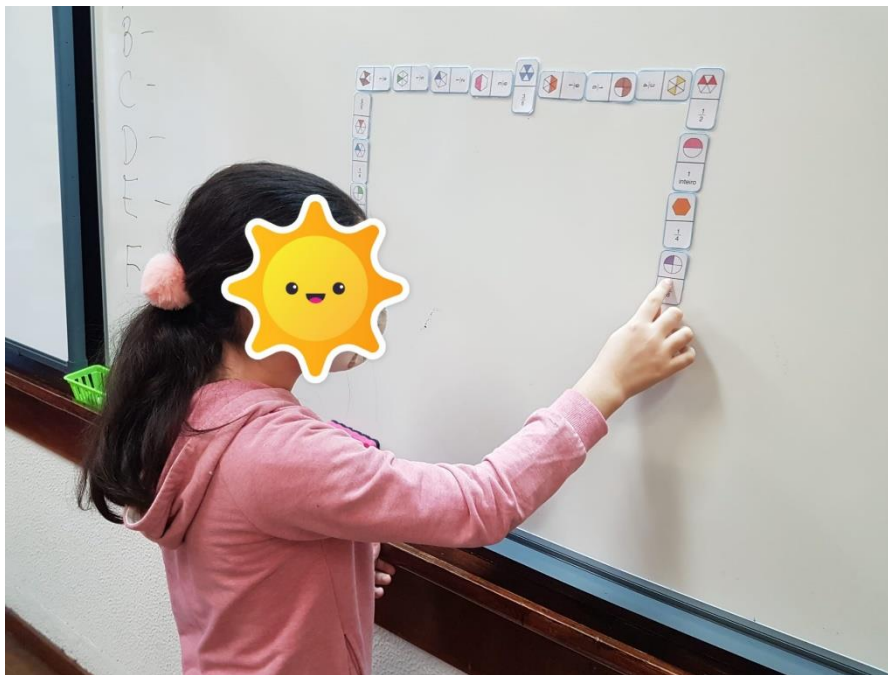
Figura 71: Grupo a realizar o jogo “Bingo das Frações”



Finalizado este jogo, os alunos continuaram distribuídos em grupo pois iriam realizar outro jogo, o “Dominó das Frações”. Este jogo foi realizado em grupo pelas mesmas razões do jogo anterior. Também, tal como no jogo anterior, o objetivo deste jogo era praticamente igual ao do jogo tradicional. No entanto, a única diferença eram as peças, pois em vez de terem números representados através de pontos, tinham frações e imagens representadas.

Neste jogo, cada grupo tinha quatro peças de dominó e foi definida uma ordem de jogadas consoante a posição dos mesmos. O grupo que deu início ao jogo foi o grupo que possuía a peça *double*. Cada grupo, na sua vez, vinha ao quadro colocar a sua peça e se algum grupo não tivesse uma peça compatível com a jogada, escolhia uma das peças que tinha sobrado no momento da divisão. No entanto, se mesmo assim não saísse uma peça compatível, teria de passar a vez ao grupo seguinte. Vencia o grupo que conseguisse colocar todas as suas peças. Se não fosse possível a continuação do jogo (por bloqueio), vencia o grupo que tivesse menos peças.

Figura 72: Aluna a colocar a peça de dominó no quadro



De referir que estes dois jogos foram realizados várias vezes, pois os alunos gostaram muito de os realizar. Sempre que algum grupo vencia, os alunos desse mesmo grupo festejavam efusivamente.

Na segunda semana deste momento de aprendizagem, os alunos através de um diálogo realizaram uma revisão acerca do tema iniciado na semana anterior (frações). Seguidamente fizeram a leitura e exploração de uma página do manual.

Seguidamente, os alunos visualizaram um vídeo da Escola Virtual acerca do tema abordado. Finalizada a visualização do vídeo foi realizado um jogo na sala de aula. Este jogo tinha como nome “Jogo do Saco”, e nesta atividade era pretendido que alguns alunos fossem à frente retirar um papel de dentro de um saco com uma fração. Após a retirada

do papel, deviam realizar a leitura da fração para o grande grupo e posteriormente a sua escrita por extenso no quadro. Os restantes alunos deveriam copiar as frações por extenso para os seus cadernos.

Finalizada a atividade anterior e devido ao grande entusiasmo demonstrado pelos alunos na semana anterior no momento da realização dos jogos relacionados com as frações, estes tiveram novamente a oportunidade de realizarem em grupo o jogo “Dominó das Frações”.

6.2 | Projeto de Investigação-ação

6.2.1 | Estratégias de Intervenção

Tal como referido anteriormente, este projeto de investigação-ação iniciou durante a Prática Pedagógica II com a observação e identificação de um problema na turma do 4.ºB, sendo que, as estratégias de intervenção utilizadas para a resolução desse problema foram executadas durante a Prática Pedagógica III.

Assim sendo, ao longo deste projeto de investigação-ação, decidi realizar atividades que fossem ao encontro das seguintes estratégias: promover a tutoria entre pares, desenvolver a aprendizagem cooperativa e realizar uma avaliação formativa.

Por sua vez, algumas das atividades realizadas para a operacionalização destas estratégias tinham como objetivo: o auxílio entre alguns alunos durante tarefas realizadas na sala de aula, a realização de trabalhos a pares e a realização de *quizz's* através de uma plataforma informática.

Durante a minha prática pedagógica, ao desenvolver a estratégia da tutoria entre pares, verifiquei inúmeros benefícios nos alunos. Os tutores tornaram-se mais cooperativos e desenvolveram o seu espírito de entajuda. Os tutorados, com a ajuda dos colegas, percebiam mais facilmente os conteúdos e já não demoravam tanto tempo na resolução dos exercícios.

De acordo com Topping (2000), não só os tutorados aprendem durante a tutoria entre pares. Um aluno que seja tutor, também aprende ao ajudar os outros. Nesse sentido, Ferreira e Santos (1994) afirmam que esta interação entre os alunos nas tarefas de aprendizagem é capaz de criar um clima de motivação na sala de aula.

Por sua vez, também fiquei menos sobrecarregado, pois já não tinha a necessidade de andar constantemente pela sala a prestar ajuda aos mesmos alunos. Esta estratégia foi implementada praticamente em todas as semanas de estágio, de forma natural, durante a resolução de exercícios. Deste modo, quando um aluno terminava os seus exercícios, eu rapidamente verificava se estavam corretos e solicitava a esse mesmo aluno que fosse ajudar um colega que estivesse com mais dificuldades.

Figura 73: Implementação da tutoria entre pares



Para desenvolver a aprendizagem cooperativa, recorri sobretudo à realização de alguns trabalhos a pares. Foram também realizados, esporadicamente, alguns trabalhos de grupo, no entanto, devido à situação pandémica e à necessidade do cumprimento do distanciamento social, o trabalho em grupo foi evitado, optando assim maioritariamente pelo trabalho a pares.

Na visão de Balkcom (1992), citado por Lopes e Silva (2009), a aprendizagem cooperativa é uma “estratégia de ensino em que grupos pequenos, cada um com alunos de níveis diferentes de capacidades, usam uma variedade de actividades de aprendizagem para melhorar a compreensão de um assunto.” (p. 3).

Através destas atividades, tentei explicar aos alunos que no trabalho cooperativo todos têm de contribuir para a realização das tarefas, isto é, estes não podiam ficar à espera de que os colegas fizessem o trabalho todo por eles. Os alunos foram ainda informados, que os pares deviam tomar decisões acerca das funções de cada elemento, de maneira que cada aluno tivesse um papel específico na construção do trabalho final.

De acordo com Argyle (1991), citado por Lopes e Silva (2009), “cooperar é actuar junto, de forma coordenada, no trabalho ou nas relações sociais para atingir metas comuns, seja pelo prazer de repartir actividades ou para obter benefícios mútuos.” (p. 3).

Um dos trabalhos a pares desenvolvido foi a criação de uma entrevista ao Pai Natal. Deste modo, após os alunos analisarem o texto “Entrevista com o Pai Natal” de António Torrado e dialogado acerca da estrutura e dos objetivos de uma entrevista, formei pares para a elaboração de uma entrevista com o Pai Natal. Nesta atividade, um dos alunos ficou com o papel de entrevistador e o outro ficou com o papel de Pai Natal. No final da atividade, os pares tiveram a oportunidade de apresentar aos colegas as entrevistas criadas.

Figura 74: Par de alunos a criar a entrevista



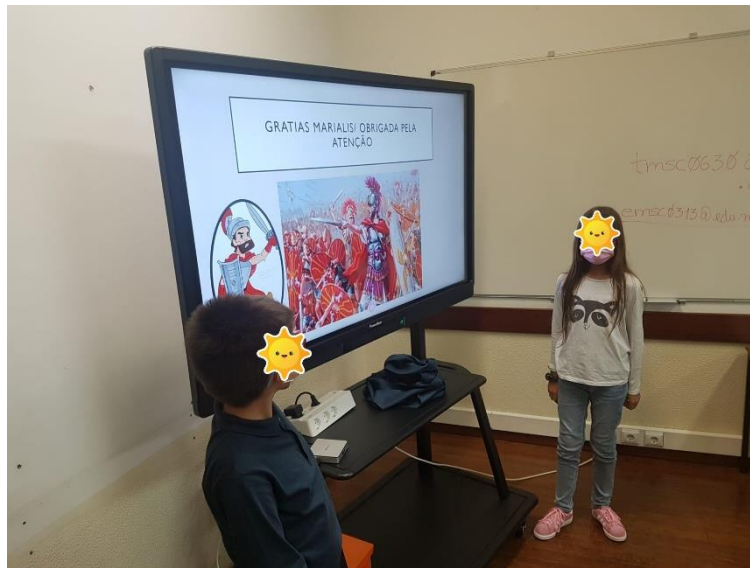
Uma outra atividade realizada a pares, com o objetivo de promover a aprendizagem cooperativa, foi a utilização de computadores para a realização de uma pesquisa na *internet*.

Em consonância com Freitas e Freitas (2003), um computador é capaz de contribuir para a criação de um ambiente na sala de aula baseado na aprendizagem mútua, onde dois ou mais alunos conseguem facilmente discutir ideias, favorecendo assim a interação face a face.

Na componente curricular de Estudo do Meio, estava a ser abordado o tema “A Romanização em Portugal” e assim, aproveitei para pedir aos alunos que realizassem uma

pesquisa acerca do mesmo. Este trabalho de pesquisa foi realizado durante a componente curricular Tecnologias de Informação e Comunicação. Durante este trabalho os alunos de cada par desempenharam várias tarefas, sendo que cada aluno foi responsável por fazer pesquisa, organizar e escrever a informação para a criação de um *PowerPoint*. Após a criação de todos os *PowerPoint's*, os alunos apresentaram aos seus colegas os trabalhos realizados.

Figura 75: Alunos a apresentarem o *PowerPoint* realizado



Outra estratégia utilizada durante este projeto de investigação-ação foi a avaliação formativa. Esta avaliação, não só foi utilizada durante o período em que coloquei em prática as estratégias do projeto de investigação-ação, como também foi utilizada durante toda a minha prática pedagógica.

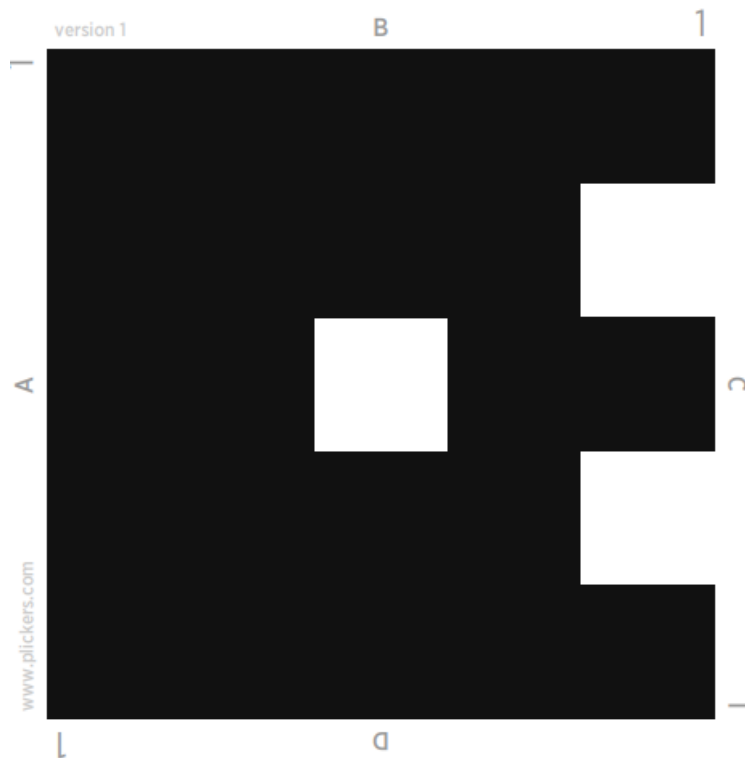
Segundo Lopes e Silva (2012), “quando a relação professor-aluno assenta numa relação de apoio, de entajuda à aprendizagem, a forma de reunir informação sobre a aprendizagem é encarada de uma outra perspetiva muito diferente – **avaliação formativa** ou **avaliação para a aprendizagem**.” (p. VIII). Assim, considerei pertinente a realização de atividades que tinham como objetivo a realização de uma avaliação formativa, dadas as dificuldades sentidas por alguns alunos do 4.ºB.

Na visão de Lopes e Silva (2012), a avaliação formativa ou avaliação para a aprendizagem “dá aos professores os dados que podem usar para informar o seu ensino e melhorar a aprendizagem dos alunos enquanto esta está ainda a decorrer, ou seja, enquanto o resultado da “corrida” pode ainda ser influenciado ou alterado.” (p. VIII).

Nesse sentido, com este tipo de avaliação, conseguia perceber se os alunos que demonstravam maiores dificuldades estavam a conseguir acompanhar os restantes colegas na matéria abordada, ou se seria necessário reforçar algum conteúdo, ou abordá-lo de uma outra forma para posteriormente poder avançar para outro tema.

Com o objetivo de realizar uma avaliação formativa, recorri à aplicação *Plickers* onde era possível realizar *quizz's*. Para a realização destes *quizz's*, o professor criava e preparava algumas perguntas previamente na aplicação, sendo que na sala de aula necessitava apenas de um telemóvel para registar as respostas dos alunos. Por sua vez, os alunos apenas necessitavam de uma folha com um *QR Code* para responder às perguntas projetadas.

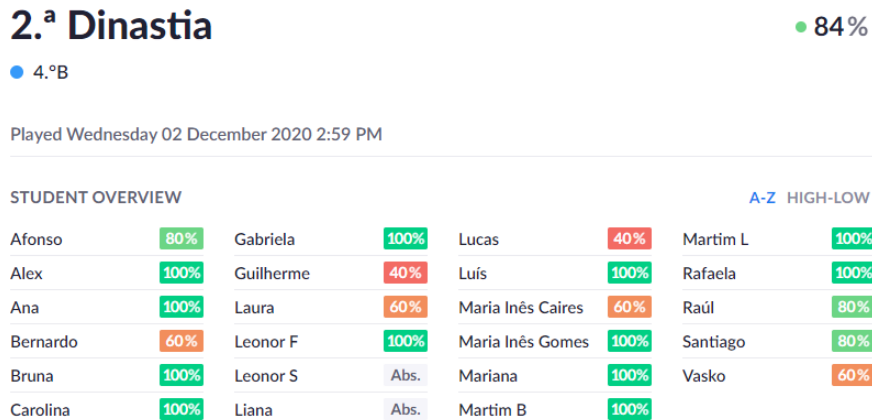
Figura 76: Folha de resposta da aplicação *Plickers*



Nessa folha, os alunos escolhiam a orientação da mesma, consoante a resposta que achavam ser correta (A, B, C ou D). Por exemplo, se achavam que a resposta certa a uma pergunta era a “A”, levantavam a folha e colocavam a extremidade que tinha a letra “A” virada para cima. Entretanto, tinha o meu telemóvel ligado à aplicação e com recurso à câmara, captava as respostas dos alunos que eram imediatamente registadas pela

aplicação. Após a realização do *quizz*, eu tinha um acesso imediato aos resultados dos alunos.

Figura 77: Resultados individuais do *Quizz* realizado



Para além do resultado individual dos alunos, também era possível observar o resultado de cada pergunta do *Quizz*, possibilitando-me assim verificar facilmente onde é que os alunos demonstraram maiores dificuldades.

Figura 78: Resultados de cada pergunta do *Quizz*



Um dos questionários realizados foi na componente curricular de Estudo do Meio, na abordagem ao tema relativo à 2.ª Dinastia de Portugal. Com a utilização desta aplicação, verifiquei que os alunos ficavam mais entusiasmados quando trabalhavam os conteúdos e tinham uma maior motivação para responder às perguntas através desta

Nas três primeiras semanas de estágio, ocorridas na PPII, observei com maior atenção a turma do 4.ºB com o objetivo de identificar o problema que iria ser trabalhado durante o meu projeto de investigação-ação. Seguidamente, na segunda e terceira semana comecei a definir as minhas estratégias, de maneira a criar atividades que solucionassem esse mesmo problema.

Com o início da PPIII, comecei a operacionalizar as estratégias, desenvolvendo assim as atividades planeadas durante a definição das mesmas. De salientar ainda que, durante este período, a avaliação do processo foi uma prática constante, de modo a perceber se era necessário reformular alguma atividade ou estratégia para que o projeto tivesse sucesso.

Por fim, resta-me também realçar que procedi a uma recolha e análise de dados desde o início até ao fim deste projeto, com o objetivo de refletir acerca de todo o processo e das etapas do mesmo.

6.3 | Reflexão Crítica da Prática Pedagógica III

Terminada a minha prática pedagógica realizada na turma do 4.ºB de uma Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-escolar, importa agora refletir sobre a mesma. Segundo Freire (2011), um dos momentos mais importantes na formação dos professores é sem dúvida o da reflexão crítica sobre a prática. Deste modo, “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 2011, pág. 31).

De uma maneira geral, considero que esta prática foi muito enriquecedora para a minha formação, bem como para a formação dos alunos. No final do estágio consegui verificar algumas melhorias nalguns aspetos dos alunos, onde inicialmente identifiquei algumas lacunas ou dificuldades. Contudo, considero que os resultados certamente seriam bem melhores, se durante o estágio não estivéssemos restringidos devido às medidas de contingência da Covid-19.

Durante o estágio anterior observei algumas dificuldades demonstradas pela turma, bem como algumas situações que careciam de umas pequenas intervenções, de maneira a melhorar o trabalho e a dinâmica dentro da sala de aula. Ainda assim, verifiquei que na turma do 4.ºB a maioria dos alunos não demonstrava grandes dificuldades de aprendizagem, no entanto existiam alguns alunos que demonstravam alguma falta de

confiança nas suas capacidades e assim sendo, precisavam de ser motivados com alguma regularidade. Na turma existiam apenas quatro alunos que necessitavam regularmente de um apoio especial, de maneira a conseguirem acompanhar o ritmo da maioria dos colegas.

Tal como já mencionado anteriormente, durante este estágio procurei desenvolver diferentes estratégias, com o objetivo de melhorar e facilitar a aprendizagem dos alunos. Através da implementação destas estratégias foi possível respeitar todos os diferentes tipos e ritmos de aprendizagem. Contudo, estas técnicas/estratégias foram não só desenvolvidas durante o meu projeto de investigação-ação, como também durante todo o estágio.

Assim sendo, a implementação de atividades com recurso à utilização da tutoria entre pares, da aprendizagem cooperativa através do trabalho em grupo e a pares e da realização de uma avaliação formativa foi muito benéfica para os alunos do 4.B, visto que na fase final do estágio foi possível verificar as melhorias resultantes da utilização destas estratégias.

No que diz respeito à avaliação formativa, esta foi realizada através de diferentes estratégias já descritas durante os momentos de aprendizagem desta prática, nomeadamente através de TAF (Técnicas de Avaliação Formativa). Segundo Lopes e Silva (2010), a avaliação formativa é um tipo de avaliação diferente da sumativa que “visa melhorar qualitativamente a aprendizagem dos alunos e não quantificar essa aprendizagem” (p. 1). Assim sendo, de acordo com Lopes e Silva (2012), estamos perante uma avaliação formativa ou uma avaliação para a aprendizagem “quando a relação professor-aluno assenta numa relação de apoio, de entreajuda à aprendizagem” e, deste modo, “a forma de reunir informação sobre a aprendizagem é encarada de uma outra perspetiva muito diferente” (p. VIII).

No decorrer da minha prática pedagógica, procurei também proporcionar uma aprendizagem significativa aos alunos. Deste modo, sempre que possível, fomentei a interação entre os novos conhecimentos com os seus conhecimentos prévios, nomeadamente através da realização de diálogos antes da abordagem dos conteúdos. De acordo com Moreira (1995), com base na teoria de Ausubel, “a aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação ancora-se em *conceitos ou proposições relevantes*, preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz” (p. 153).

Um dos grandes desafios não só desta prática pedagógica como também das anteriores foi sem dúvida a gestão do tempo. Devido às situações que iam acontecendo no dia-a-dia da sala de aula como também ao ritmo e às dificuldades evidenciadas pelos alunos, muitas vezes aquilo que eu tinha planeado não era cumprido integralmente. No entanto, aprendi que cumprir o nosso plano é importante, mas mais importante ainda é respeitar o ritmo dos alunos. É também importante por vezes parar, resolver alguns conflitos e ouvir os nossos alunos, mesmo que isso implique um incumprimento daquilo que temos planeado.

Em modo de conclusão, considero que a experiência que tive no 1.º Ciclo de Ensino Básico foi muito gratificante, apesar de todos os condicionamentos que existiram relacionados com a pandemia. Esta foi uma valência que sempre me identifiquei melhor, apesar de também ter gostado da minha experiência na Educação Pré-escolar. Assim, considero que consegui atingir os meus objetivos durante esta prática pedagógica, mas tenho de fazer um agradecimento em especial a todos os intervenientes, pois tal só foi possível com a ajuda dos alunos, da professora cooperante Marília Trigo e da orientadora científica Adérta Fernandes.

Considerações Finais

Elaborar um relatório de estágio é uma tarefa que exige dedicação, empenho e muita reflexão. Ao longo do período de estágio, somos confrontados com desafios e dificuldades que nos incentivam a explorar profundamente o contexto educativo, questionar as nossas práticas e aprender com as experiências vividas.

Ao redigir o relatório de estágio, somos também desafiados a articular a teoria com a prática, a refletir sobre as nossas escolhas e a apresentar os resultados do nosso trabalho de uma forma clara e objetiva. É um exercício exigente que nos faz sair da nossa zona de conforto e a confrontar-nos com as nossas limitações e fragilidades. Sentimos a pressão de apresentar um trabalho consistente e rigoroso, que esteja à altura das expectativas dos nossos orientadores e da comunidade académica.

No entanto, apesar das adversidades, o terminar deste relatório de estágio é um momento de grande significado e importância para o meu futuro profissional. Ao longo de todo o meu percurso académico vivenciei inúmeras experiências que contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional, bem como para o desenvolvimento de competências fundamentais para a minha prática educativa.

Durante os meus estágios, tive a oportunidade de colocar em prática todos os conhecimentos adquiridos ao longo de todo o curso, enfrentando desafios e superando obstáculos. Ao trabalhar com crianças tão especiais e cheias de potencial, pude observar de perto a importância de uma prática pedagógica consistente e centrada no desenvolvimento integral das crianças. O contacto direto com as crianças, as suas diferentes realidades e os desafios, despertaram em mim uma maior consciência da complexidade e diversidade do contexto educativo. A adaptação e flexibilidade foram chaves para lidar com as situações imprevistas e para promover um ambiente de aprendizagem inclusivo e participativo.

Durante este mestrado e em particular durante os estágios, pude compreender a importância da criação de um ambiente acolhedor e estimulante para as crianças, da valorização das suas experiências e saberes, bem como da formação contínua dos educadores e professores. A educação está em constante evolução e é fundamental que os educadores e professores estejam sempre atualizados e em busca de novas metodologias e abordagens para a prática pedagógica. Aprendi também a importância de uma

metodologia de educação inclusiva, que respeite as diferenças individuais das crianças e as estimule a desenvolver todo o seu potencial.

Ao longo deste estágio, pude também refletir sobre a minha própria prática pedagógica, identificando pontos fortes e áreas a melhorar. A autoavaliação constante e a busca pela melhoria contínua tornaram-se pilares essenciais para o meu crescimento profissional e pessoal.

A reflexão final deste relatório de estágio não é apenas um momento de olhar para trás e analisar tudo o que foi aprendido e vivenciado durante esta experiência. É também um momento de traçar metas e objetivos para o futuro, procurando sempre melhorar e aprimorar a prática educativa.

Chegar ao final deste estágio é, sem dúvida, um marco importante na minha formação acadêmica e profissional. Levo comigo aprendizagens valiosas, memórias enriquecedoras e um profundo sentido de responsabilidade e compromisso para com a educação e o desenvolvimento das crianças. Assim, sinto-me mais preparado e confiante para enfrentar os desafios que a docência me reserva. A experiência adquirida ao longo deste período será sem dúvida uma mais-valia para a minha futura carreira profissional, permitindo-me abordar de forma mais consciente e eficaz as necessidades e potencialidades de cada criança.

Este relatório final não marca o fim do meu percurso, mas sim o início de uma nova etapa, onde me comprometo a aplicar os conhecimentos adquiridos, a continuar a refletir e a aprender com cada experiência, sempre em busca do melhor para as crianças e para a educação em geral. O caminho da docência é longo e desafiante, mas com dedicação, empenho e paixão pela educação, sei que poderei fazer a diferença na vida das crianças que cruzarem o meu caminho. Agradeço a todos os que contribuíram para o meu crescimento e reafirmo o meu compromisso em ser um agente de mudança e transformação na educação.

Por fim, acredito que a educação é um pilar fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária. É através da educação que podemos transformar realidades e criar oportunidades para todos. Como futuros educadores e professores, temos a responsabilidade e o privilégio de através da educação contribuir para a construção de um mundo melhor, mais justo, mais inclusivo e mais humano.

Referências Bibliográficas

- Amado, J. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Ausubel, D. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Plátano Edições Técnicas.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projeto de investigação*. Gradiva.
- Bento, A. (2011). *As Etapas do Processo de Investigação: Do Título às Referências Bibliográficas*. Coleção Ideias em Prática.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Brazão, P. (2007). O diário de um diário etnográfico electrónico. In J. Sousa, & Fino, C. (orgs). *A escola sob suspeita*. (pp. 289-307). Asa Editores.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Ministério de Educação e Ciência.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência Para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Edições ASA.
- Costa, D. (2015). *INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO: Noções básicas*. ESTEC.
- Costa, F. A., Rodriguez, C., Cruz, E. & Fradão, S. (2012). *Repensar as TIC na educação: o professor como agente transformador*. Santillana.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, 2, pp. 355-379.
- Cunha, V. (2007/2008). *A resistência às TI, causas, efeitos e estratégias de superação*. <https://escolas.madeira-edu.pt/Portals/140/A%20resist%C3%Aancia%20%C3%A0s%20TI,%20causas,%20efeitos%20e%20estrat%C3%A9gias%20de%20super%C3%A7%C3%A3o%20-%20Vasco.pdf>.

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78.
- Diniz, S. N. (2001). *O uso das tecnologias em sala de aula*. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Direção Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais de Português do 4.º Ano do Ensino Básico*. Direção Geral da Educação.
- Direção Geral da Educação (s.d.). *Currículo*. Obtido em 26 de maio de 2021, de Direção-Geral da Educação: <https://www.dge.mec.pt/curriculo>.
- Ferreira, E. (2010). *O Uso dos Audiovisuais como Recurso Didático*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens. Desafios às teorias, práticas e políticas*. Texto Editores.
- Fernandes, D. (2021). *Avaliação Formativa*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Fernandes, A. (2006). *Projecto Ser Mais. Educação para a sexualidade online*. (Tese de Mestrado, Universidade do Porto). Retirado de http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/_vti_cnf/tese_completa.pdf.
- Ferreira, M. S. & Santos, M. R. (1994). *Aprender a ensinar. Ensinar a aprender*. Edições Afrontamento.
- Fino, C. (2008). *A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares locais)*. Universidade da Madeira.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2018). *Pedagogia do Oprimido*. Porto Editora.
- Freitas, L. V. & Freitas, C. V. (2003). *Aprendizagem Cooperativa - Teoria e Prática*. Edições Asa.

- Gomes, C. S. et al. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação.
- Hohmann, M., & Weikart, P. (2011). *Educar a criança (6ª ed.)*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2018). Cooperative Learning: The Foundation for Active Learning, in S. M. Brito (ed.), *Active Learning - Beyond the Future*. IntechOpen.
- Leite, C. M. F. (2002). *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, L. & Esteves, E. (2006). *Trabalho em grupo e Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas: Um estudo de caso futuros professores de Física e Química*. Universidade do Minho.
- Lopes, A. C., & Macedo, E. (2011). *Teorias de Currículo*. Cortez Editora.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula - Um Guia Prático Para o Professor*. Lidel - Edições Técnicas.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim de Infância*. Areal Editores.
- Lopes, J. & Silva, H. (2010). *O Professor Faz a Diferença*. LIDEL.
- Lopes, J. & Silva, H. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. LIDEL.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Moran, J. M. (2012). *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. 5. ed. Papyrus.
- Moreira, D., & Oliveira, I. (2004). *O jogo e a matemática*. Universidade Aberta.
- Moreira, M. A. (1995). *A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel. Monografia n.º10 da Série Enfoques Teóricos*. Instituto de Física da UFRGS.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. ISPA.
- Neto, C. & Lopes, F. (2017). *Brincar em Cascais*. Cercica.

- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.
- Otto, P. A. (2016). *A importância do uso das tecnologias nas salas de aula nas series iniciais do ensino fundamental I*. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências Para Ensinar*. Artmed.
- Peterson, P. (2012). *O Professor do Ensino Básico: Perfil e Formação*. Instituto Piaget. Porto Editora (s.d.). *Currículo*. Obtido em 26 de maio de 2021, de Infopédia - Dicionários da Porto Editora: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/curr%C3%ADculo>.
- Ribeiro, A. C. (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Texto Editora.
- Roldão, M. d. (2009). *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. d., & Almeida, S. d. (2018). *Gestão Curricular: Para a Autonomia das Escolas e dos Professores*. Direção-Geral da Educação.
- Segantini, J. H. (2014). *O uso das tecnologias na sala de aula, como ferramenta pedagógica e seus reflexos no campo*. Universidade Federal do Paraná.
- Silva, I. L., Marques, L., Mota, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério de Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Topping, K. (2000). *Tutoria*. Unesco – International Academy of Education.
- Topping, K. J. (1996). The Effectiveness of Peer Tutoring in Further and Higher Education: A Typology and Review of the Literature. *Higher Education*, 32, 321-345.
- Varela, B. L. (2013). *O Currículo e o Desenvolvimento Curricular: Concepções, Práxis e Tendências*. Edições Uni-CV.
- Vegas, C. D. (2004). *La escritura colaborativa en educación infantil: estrategias para el trabajo en el aula*. Horsori Editorial.

Vieira, R & Vieira, C. (2005). *Estratégias de Ensino/Aprendizagem*. Horizontes Pedagógicos.

Referências Normativas

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. *Diário da república n.º 129 – 1.ª Série.*
Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 45 810/1964, de 9 de outubro. *Diário do Governo n.º 160*, Série I.
Ministério da Educação Nacional - Secretaria-Geral.

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

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. *Diário da República, N.º 143*, Série II. Educação
- Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

Lei N.º 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República N.º 237*, Série I. Assembleia da
República.

Lei N.º 85/2009, de 27 de agosto. *Diário da República N.º 166/*, Série I. Assembleia da
República.