

# REM

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Vítor Gonçalo Santos Oliveira  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E  
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*  
www.uma.pt

outubro | 2024

# RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Vítor Gonçalo Santos Oliveira  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E  
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

ORIENTAÇÃO  
Arnaldo José Dinis Fonseca



Faculdade de Ciências Sociais  
Departamento de Ciências da Educação  
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico  
Ano Letivo 2024/2025

**Vítor Gonçalo Santos Oliveira**

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

**Orientação: Professor Doutor Arnaldo José Dinis Fonseca**



*À minha avó Maria.*

*À minha avó Judite.*

*À minha filha Maria Judite.*

## **Agradecimentos**

Ao alcançar a fase final do meu percurso universitário, sinto a necessidade de expressar o mais sincero e profundo agradecimento a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para o êxito desta jornada.

Dedico esta conquista às minhas avós, que já não estão comigo, mas que sempre desejaram o meu sucesso e acreditaram em mim. O amor e os ensinamentos que me transmitiram permanecem eternamente presentes no meu coração. Esta realização é uma homenagem à sua memória e ao legado que me deixaram.

Em especial, um obrigado à minha companheira de vida, Natália Bonito. Foi o meu motor e a minha inspiração ao longo de todo este percurso, e sem ela, esta conquista não teria sido possível. Agradeço, igualmente, à minha família, que sempre me apoiou com amor, orientação e encorajamento. Sem o suporte constante e inabalável dos meus pais, do João, e da minha irmã, Catarina, esta jornada teria sido consideravelmente mais desafiadora.

Com grande apreço, dirijo-me ao meu orientador de estágio, Professor Doutor Arnaldo José Dinis Fonseca, pela excelente orientação, paciência, apoio e disponibilidade que me proporcionou ao longo da redação da minha tese.

Reconheço, com grande gratidão, a importância de todos os meus professores pelos conhecimentos que partilharam ao longo do meu percurso, desde a Escola Superior de Educação de Portalegre até à Universidade da Madeira. Agradeço, de coração, por terem desempenhado um papel fundamental na minha formação. Um agradecimento especial às professoras Fernanda Gouveia, Maria José Camacho, Sónia Martins e Teresa Mendes, que me ensinaram que educar com amor e dedicação é o que realmente dignifica esta nobre profissão.

Gostaria de expressar a minha sincera gratidão a todos os professores e educadores cooperantes que me acompanharam nos estágios. Dirijo um agradecimento particular à

Professora Ana Mónica Ornelas e à Professora Andreia Joaquim, cujas amizades e conselhos foram inestimáveis ao longo deste percurso, constituindo um privilégio que muito me honra.

Agradeço a todos os meus colegas que estiveram sempre disponíveis para me ajudar, assim como a todas as pessoas que, de forma indireta, me prestaram apoio ao longo deste percurso.

A todas as crianças e alunos que cruzaram o meu caminho, expresso o meu sincero e profundo agradecimento por me terem recebido de braços abertos e por me terem proporcionado experiências inesquecíveis e aprendizagens que aqueceram o meu coração.

Por fim, para a "borboleta" da minha vida, a minha Maria Judite, obrigado por me emprestares as tuas asas para o papá conseguir voar. Prometo voar bem alto!

## Resumo

O presente relatório de estágio reúne uma compilação de experiências pedagógicas acumuladas durante o percurso de formação docente em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste documento, busca-se apresentar, de forma crítica e reflexiva, o trabalho desenvolvido ao longo das práticas pedagógicas realizadas com um grupo de crianças numa instituição de Pré-Escolar, com uma turma de primeiro e outra de quarto ano de uma escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Estruturado em três partes distintas, este relatório começa por apresentar o Enquadramento Teórico, onde é explanado o enquadramento normativo que regula a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, bem como a importância da literatura infantil no desenvolvimento das crianças e o papel crucial da Expressão Dramática e dos fantoches na facilitação da aprendizagem. Ao utilizar de forma consistente a literatura infantil e a Expressão Dramática como elementos centrais, não se procurou apenas enriquecer o ambiente educativo, mas também facilitar o desenvolvimento de competências sociais, emocionais e cognitivas, estimular a criatividade e promover uma compreensão mais abrangente do mundo por parte das crianças/alunos. A segunda parte deste relatório aborda o Enquadramento Metodológico, onde se discutem os fundamentos teóricos da Investigação-Ação, assim como as suas fases e técnicas de recolha de dados. Por último, a terceira parte do documento centra-se na Intervenção Pedagógica, que é analisada em função da natureza das práticas pedagógicas realizadas, uma em contexto de Educação Pré-Escolar e outra no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Assim, procede-se a uma análise crítica das estratégias aplicadas nas experiências realizadas durante a Prática Pedagógica, reconhecendo a sua relevância neste percurso de formação inicial para a docência.

**Palavras-Chave:** Educação Pré-Escolar, Prática Pedagógica, fantoches, literatura infantil, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Expressão Dramática

## Abstract

This internship report compiles a collection of pedagogical experiences accumulated throughout the teacher training journey in Early Childhood Education and the 1st Cycle of Basic Education. This document aims to present, in a critical and reflective manner, the work developed during the pedagogical practices carried out with a group of children in a preschool institution, as well as with a first-grade class and a fourth-grade class in a 1st Cycle Basic Education school.

Structured in three distinct parts, this report begins with the Theoretical Framework, which explains the regulatory framework governing Early Childhood Education and the 1st Cycle of Basic Education, as well as the importance of children's literature in child development and the crucial role of Dramatic Expression and puppetry in facilitating learning. By consistently using children's literature and Dramatic Expression as central elements, the aim was not only to enrich the educational environment but also to facilitate the development of social, emotional, and cognitive skills, stimulate creativity, and promote a broader understanding of the world among the children/students.

The second part of this report addresses the Methodological Framework, discussing the theoretical foundations of Action Research, including its phases and data collection techniques. Finally, the third part of the document focuses on the Pedagogical Intervention, which is analyzed based on the nature of the pedagogical practices conducted—one in the context of Early Childhood Education and the other in the 1st Cycle of Basic Education.

Thus, a critical analysis of the strategies applied in the experiences carried out during the Pedagogical Practice is undertaken, recognizing their relevance in this initial teacher training journey.

**Keywords:** Early Childhood Education, Pedagogical Practice, puppetry, children's literature, 1st Cycle of Basic Education, Dramatic Expression.

## Sumário

|  |             |
|--|-------------|
| <b>Resumo .....</b>  | <b>VI</b>   |
| <b>Abstract.....</b>   | <b>VII</b>  |
| <b>Sumário .....</b>   | <b>VIII</b> |
| <b>Índice de Figuras .....</b>   | <b>XI</b>   |
| <b>Índice de Quadros .....</b>   | <b>XIII</b> |
| <b>Lista de Siglas .....</b>   | <b>XV</b>   |
| <b>Introdução.....</b>   | <b>1</b>    |
| <b>Parte I – Enquadramento Teórico .....</b>   | <b>4</b>    |
| <b>Capítulo I - Enquadramento Normativo da Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico .....</b>                       | <b>4</b>    |
| 1.1 Lei de Bases do Sistema Educativo .....  | 4           |
| 1.2 Conceito de Currículo e a sua organização no Sistema Educativo Português.....  | 6           |
| 1.3 Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.....  | 8           |
| 1.4 Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.....  | 10          |
| 1.5 Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.....   | 13          |
| 1.6 Aprendizagens Essenciais.....  | 16          |
| <b>Capítulo II – O Processo de Ensino – Aprendizagem: Perfil Docente e Suportes Teóricos de Intervenção.....</b>               | <b>18</b>   |
| 2.1 O Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico..  | 18          |
| 2.2 Princípios Construtivistas de Aprendizagem.....  | 22          |
| <b>Capítulo III – Desenvolvendo Competências na Infância Através da Literatura: Potencialidades em Contexto de Ensino.....</b> | <b>30</b>   |
| 3.1 A Importância da Literatura Infantil para o Desenvolvimento da Criança.....  | 30          |
| 3.2 O Papel do Docente na Motivação para a Leitura .....   | 33          |
| <b>Capítulo IV – Relevância da Expressão Dramática e dos Fantoques na Aprendizagem.....</b>                                    | <b>36</b>   |
| 4.1 O Papel da Expressão Dramática e do Jogo Dramático na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico .....           | 36          |
| 4.2 – Explorando os Benefícios da Utilização de Fantoques em Contexto de Sala de Aula .....                                    | 40          |

|  |            |
|--|------------|
| <b>Parte II – Enquadramento Metodológico .....</b>                                       | <b>42</b>  |
| <b>Capítulo V – Metodologias, Técnicas e Instrumentos.....</b>                           | <b>42</b>  |
| 5.1 Metodologia da Investigação-Ação. ....   | 42         |
| 5.2 Fases da Investigação-Ação .....   | 43         |
| 5.3 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados.....                                     | 46         |
| <b>PARTE III – Intervenção Pedagógica .....</b>  | <b>53</b>  |
| <b>Capítulo VI – Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar- PPI.....</b>                | <b>53</b>  |
| 6.1 Caraterização da Instituição .....   | 53         |
| 6.2 Organização do Ambiente Pedagógico .....   | 54         |
| 6.3 Caraterização do Grupo de Crianças .....   | 59         |
| 6.4 Projeto de Investigação-Ação .....   | 63         |
| 6.5 Momentos de Aprendizagem .....   | 68         |
| 6.6 Reflexão Crítica à Prática Pedagógica I na Educação Pré-Escolar .....                | 75         |
| <b>Capítulo VII – Prática Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico – 1.º ano -PPII..</b> | <b>78</b>  |
| 7.1 Caraterização da Instituição .....   | 78         |
| 7.2 Caraterização da Sala, Espaço e Organização do Tempo .....                           | 79         |
| 7.3 Caraterização da Turma .....   | 79         |
| 7.4 Momentos de Aprendizagem: .....  | 80         |
| 7.5 Reflexão Crítica à Prática Pedagógica II no 1.º Ciclo do Ensino Básico .....         | 107        |
| <b>Capítulo VIII - Prática Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico – 4.º ano-PPIII</b>  | <b>109</b> |
| 8.1 Caraterização da Instituição .....   | 109        |
| 8.2 Caraterização da Sala, Espaço e Organização do Tempo .....                           | 109        |
| 8.3 Caraterização da Turma .....   | 110        |
| 8.4 Momentos de Aprendizagem .....   | 111        |
| 8.5 Reflexão Crítica à Prática Pedagógica III no 1.º Ciclo do Ensino Básico .....        | 138        |
| <b>Considerações Finais.....</b>   | <b>141</b> |
| <b>Referências Bibliográficas .....</b>  | <b>144</b> |
| <b>Referências Normativas.....</b>   | <b>155</b> |



**Índice de Figuras**

|  |     |
|--|-----|
| <b>Figura 1-</b> Operacionalização do Currículo Através das OCEPE .....          | 12  |
| <b>Figura 2</b> - Esquema Conceptual do PASEO .....                              | 15  |
| <b>Figura 3</b> - A Investigação em Espiral .....                                | 45  |
| <b>Figura 4-</b> Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados Utilizados .....    | 47  |
| <b>Figura 5</b> – Planta da Sala de Atividades .....                             | 55  |
| <b>Figura 6</b> – Diferentes Áreas da Sala de Atividades .....                   | 58  |
| <b>Figura 7</b> – Atividade: O Dado do Respeito.....                             | 69  |
| <b>Figura 8</b> - Ilustração do Momento O Floco de Neve Mágico. ....             | 71  |
| <b>Figura 9</b> – Atividade: Navegar em equipa. ....                             | 74  |
| <b>Figura 11</b> - Sala do 1º ano.....   | 79  |
| <b>Figura 12</b> – Horário da Turma do 1.º ano .....                             | 80  |
| <b>Figura 13</b> – O Fantoche Filipe .....                                       | 85  |
| <b>Figura 14</b> - Feijoada com 20 Feijões .....                                 | 86  |
| <b>Figura 15</b> - Registos da Atividade Matemática. ....                        | 86  |
| <b>Figura 16</b> - Registos da Atividade com Feijões .....                       | 87  |
| <b>Figura 17</b> - Elementos Constituintes da Dramatização.....                  | 88  |
| <b>Figura 18</b> – Apresentação do Fantoche Samuel.....                          | 90  |
| <b>Figura 19</b> – Atividade da Letra “S” com a Caneta Mágica .....              | 93  |
| <b>Figura 20</b> – A Roda do Samuel.....   | 95  |
| <b>Figura 21</b> – Atividade: Cordel de Amigos.....                              | 97  |
| <b>Figura 22</b> – O Dominó dos Seres Vivos. ....                                | 98  |
| <b>Figura 23</b> - Atividade Musical Sobre Palavras com “ç” .....                | 103 |
| <b>Figura 24</b> - Construção do Colar da Preguiça Cedilha, com 30 Peças .....   | 104 |
| <b>Figura 25</b> - Decomposição do Número 30 a Partir do Colar da Preguiça ..... | 105 |

|  |     |
|--|-----|
| <b>Figura 26</b> - Kit de Material e Exemplo de Construção da Pulseira .....                       | 106 |
| <b>Figura 27</b> - Sala de Aula do 4.º ano .....   | 110 |
| <b>Figura 28</b> - Horário do 4.º ano .....  | 111 |
| <b>Figura 29</b> - À Boleia com a Bruxa ( Julia Donaldson e Axel Scheffler) .....                  | 114 |
| <b>Figura 30</b> - Faísca - A História de um Encontro Para a Vida (Guojing) .....                  | 114 |
| <b>Figura 31</b> - Natalossauro (Tom Fletcher e Shane Devries) .....                               | 115 |
| <b>Figura 32</b> - Apresentação do livro “À Boleia com a Bruxa” .....                              | 119 |
| <b>Figura 33</b> - Pormenor da Apresentação do Livro no Kamishibai .....                           | 119 |
| <b>Figura 34</b> - Exemplo do Anexo Projetado no Quadro Interativo.....                            | 123 |
| <b>Figura 35</b> - Exemplo Incompleto, a ser Preenchido Pelos Alunos, no Caderno de Português..... | 123 |
| <b>Figura 36</b> - Gincana Problemática de Halloween .....   | 124 |
| <b>Figura 37</b> - Exemplo de Problemas da Gincana Problemática de Halloween .....                 | 125 |
| <b>Figura 38</b> - Grupo da Gincana Problemática de Halloween .....                                | 125 |
| <b>Figura 39</b> - Reconto da História.....  | 130 |
| <b>Figura 40</b> - Pormenor da História .....  | 132 |
| <b>Figura 41</b> - Trabalho Realizado pelos Alunos .....   | 132 |
| <b>Figura 42</b> - Pormenor de uma Banda Desenhada Realizada por um Aluno .....                    | 133 |
| <b>Figura 43</b> - Pormenor da Grinalda de Natal Realizada .....                                   | 136 |
| <b>Figura 44</b> - Grinalda de Natal .....   | 137 |

## Índice de Quadros

|  |     |
|--|-----|
| <b>Quadro 1</b> - Rotinas da Sala de Atividades da PPI .....                       | 59  |
| <b>Quadro 2</b> - Relação da Caraterização do Grupo com as Áreas de conteúdo ..... | 60  |
| <b>Quadro 3</b> - Cronograma do Plano de Investigação-Ação .....                   | 66  |
| <b>Quadro 4</b> - Diário de Bordo de 22 de novembro de 2021 .....                  | 70  |
| <b>Quadro 5</b> - Diário de Bordo de 24 de novembro de 2021 .....                  | 73  |
| <b>Quadro 6</b> - Friso Cronológico de Mascotes Utilizadas ao Longo da PP II. .... | 82  |
| <b>Quadro 7</b> - Diário de Bordo de 19 de abril de 2022 (parte 1).....            | 90  |
| <b>Quadro 8</b> - Diário de Bordo de 19 de abril de 2022 (parte 2).....            | 91  |
| <b>Quadro 9</b> - Diário de Bordo de 19 de abril de 2022 (parte 3).....            | 92  |
| <b>Quadro 10</b> - Diário de Bordo de 19 de abril de 2022 (parte 4).....           | 92  |
| <b>Quadro 11</b> - Diário de Bordo de 19 de abril de 2022 (parte 5).....           | 94  |
| <b>Quadro 12</b> - Diário de Bordo de 20 de abril de 2022 (parte 1).....           | 95  |
| <b>Quadro 13</b> - Diário de Bordo de 20 de abril de 2022 (parte 2).....           | 96  |
| <b>Quadro 14</b> - Diário de Bordo de 20 de abril de 2022 (parte 3).....           | 99  |
| <b>Quadro 15</b> - Diário de Bordo de 26 de abril de 2022 (parte 1).....           | 100 |
| <b>Quadro 16</b> - Diário de Bordo de 26 de abril de 2022 (parte 2).....           | 101 |
| <b>Quadro 17</b> - Diário de Bordo de 26 de abril de 2022 (parte 3).....           | 102 |
| <b>Quadro 18</b> - Diário de Bordo de 27 de abril de 2022 .....                    | 106 |
| <b>Quadro 19</b> - O Funcionamento do Kamishibai.....                              | 117 |
| <b>Quadro 20</b> - Diário de Bordo de 31 de outubro de 2022 (parte 1) .....        | 118 |
| <b>Quadro 21</b> - Diário de Bordo de 31 de outubro de 2022 (parte 2) .....        | 120 |
| <b>Quadro 22</b> - Diário de Bordo de 31 de outubro de 2022 (parte 3) .....        | 121 |
| <b>Quadro 23</b> - Diário de Bordo de 31 de outubro de 2022 (parte 4) .....        | 122 |
| <b>Quadro 24</b> - Diário de Bordo de 16 de novembro de 2022 ( parte 1).....       | 129 |

**Quadro 25** - Diário de Bordo de 16 de novembro de 2022 (parte 2)..... 130

**Quadro 26** - Diário de Bordo de 16 de novembro de 2022 (parte 3)..... 131

**Quadro 27** - Diário de Bordo de 7 de dezembro de 2022..... 136

## **Lista de Siglas**

**1CEB** – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

**AE** – Aprendizagens Essenciais

**DGE** – Direção-Geral de Educação

**ED** – Expressão Dramática

**EI** – Educador de Infância

**EPE** – Educação Pré-Escolar

**GSEEI** - Gabinete da Secretaria de Estado da Educação e Inovação

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

**LQEPE** – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar

**ME** – Ministério da Educação

**PASEO** – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

**PE** – Pré-Escolar

**PP**- Prática Pedagógica

**UC** – Unidade Curricular

**ZDP** – Zona de Desenvolvimento Proximal

## **Introdução**

O presente relatório esclarece um percurso contínuo marcado pela interação entre a ação e a reflexão, vividas ao longo de dois anos, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Universidade da Madeira, e destina-se à obtenção do grau de mestre.

É crucial elucidar que a prática pedagógica do docente deve ser embasada em pressupostos teóricos que a justifiquem e fundamentem. Com o objetivo de promover essa articulação entre a prática e a teoria, o presente documento está organizado em três partes - o Enquadramento Teórico, Enquadramento Metodológico e, por fim, a Intervenção Pedagógica - os quais se complementam mutuamente. Esta estrutura compreende um total de oito capítulos.

Ao detalhar estas partes, tem-se, inicialmente, o Enquadramento Teórico, o qual se subdivide em quatro capítulos.

O Capítulo I, intitulado "Enquadramento Normativo da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico", apresenta uma análise dos principais fundamentos legais e conceituais que regem estas etapas educativas. Inicia-se com uma exploração da Lei de Bases do Sistema Educativo, seguida pela definição e organização do conceito de currículo no contexto do Sistema Educativo Português. O capítulo prossegue com uma exposição da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar e das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Adicionalmente, aborda o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e as Aprendizagens Essenciais, oferecendo uma visão abrangente e estruturada dos elementos normativos e orientadores que sustentam a prática educativa nestas fases do ensino.

O Capítulo II oferece uma análise dos elementos fundamentais que influenciam a prática pedagógica, examinando o perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico e delineando as competências e características essenciais deste profissional,

para o desempenho das suas funções de uma forma proficiente. Neste capítulo, ainda é discutido os Princípios Construtivistas de Aprendizagem, fundamentados nas teorias de Vygotsky, Bruner e Piaget, proporcionando uma base teórica para a intervenção educativa e promovendo uma melhor compreensão sobre os processos de ensino e aprendizagem.

No Capítulo III, intitulado "Competências na Infância Através da Literatura: Potencialidades em Contexto de Ensino", destaca-se a relevância atribuída a este segmento, através de uma abordagem sobre as diversas dimensões da literatura infantil e do seu papel no desenvolvimento integral da criança. Discute-se, ainda, o papel essencial do docente na motivação para a leitura, ressaltando-se a influência que este possui na formação de hábitos de leitura e no estímulo ao interesse pelas obras literárias.

Por fim, no Capítulo IV, intitulado "Relevância da Expressão Dramática e dos Fantoches na Aprendizagem", destaca-se uma apreciação especial e dedicada a este tema, reconhecendo-o como uma pedra angular na estrutura da tese dado a sua importância singular na investigação em questão. Em primeiro lugar, aborda-se o papel essencial da expressão dramática e do jogo dramático na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, explorando-se a sua influência no desenvolvimento das crianças e na promoção de habilidades socioemocionais e cognitivas. Posteriormente, examina-se minuciosamente os benefícios advindos da utilização de fantoches em contexto de sala de aula, destacando-se a sua contribuição para o envolvimento ativo dos alunos e para a criação de um ambiente de aprendizagem estimulante e participativo.

Na parte II deste relatório, denominado por "Enquadramento Metodológico", salienta-se o Capítulo V, "A Investigação-Ação como Ferramenta de Transformação da Prática Educativa: Fundamentos e Aplicações Práticas". Este capítulo reflete o cuidado e a atenção dedicada à metodologia de pesquisa. Serão abordados os fundamentos teóricos da Investigação-Ação, as suas fases e técnicas de recolha de dados, como Observação Participante,

Diários de Bordo, Registos Audiovisuais e Notas de Campo.

Na Parte III, denominada "Intervenção Pedagógica", os Capítulos VI, VII e VIII destacam-se como elementos de suma importância. Cada um desses capítulos oferece uma análise dos momentos de aprendizagem e das atividades pedagógicas implementadas nos diversos contextos educativos em que ocorreram as práticas pedagógicas. Essas abordagens, ocorridas em contextos educativos de Pré-Escolar e com o 1.º Ciclo do Ensino Básico, permitem uma compreensão das estratégias educativas empregues em cada ambiente, enriquecendo a discussão sobre a eficácia das práticas pedagógicas e refletindo, criticamente, sobre os aspetos positivos e negativos da mesma. O relatório de estágio é concluído com as Considerações Finais, onde se entrelaçam as principais conclusões que substanciam um conjunto de experiências, conhecimentos e aprendizagens.

## **Parte I – Enquadramento Teórico**

### **Capítulo I - Enquadramento Normativo da Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico**

#### **1.1 Lei de Bases do Sistema Educativo**

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) é uma norma jurídica aprovada pela Assembleia da República em 1986 (Lei nº 46/86, de 14 de outubro) que estabelece os princípios e objetivos do sistema educativo em Portugal, tendo em vista a promoção do desenvolvimento cultural, social e económico do país.

Estabelecendo o enquadramento legal do sistema educativo português, desde a Educação Pré-Escolar (EPE) até à Educação Superior, a LBSE define, também, os princípios fundamentais da organização e funcionamento do sistema educativo, incluindo as responsabilidades do Estado, das famílias, das escolas e dos docentes.

Os princípios orientadores do sistema educativo português estão contemplados no Artigo 2.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. São eles:

- 1 - Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República.
- 2 - 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.
- 3 - No acesso à educação e na sua prática é garantido a todos os portugueses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar, com tolerância para com as escolhas possíveis, tendo em conta, designadamente, os seguintes princípios:
  - a) O Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas;

b) O ensino público não será confessional;

c) É garantido o direito de criação de escolas particulares e cooperativas.

4 - O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.

5 - A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.

Entre os diversos princípios, como se infere no preâmbulo da LBSE, também a valorização da história e cultura do país, bem como a promoção da consciência e conhecimento do património cultural português revestem-se de enorme importância para que os estudantes portugueses não só compreendam melhor a sua identidade nacional e cultural, mas também aprendam a valorizar a diversidade cultural do mundo. Deste modo, o nosso sistema educativo encontra-se organizado de forma a “Contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do mundo” (alínea a) do Art.º 3.º, Lei n.º 46/86 de 14 de outubro).

Na LBSE estão, também, definidos os objetivos, estruturas e princípios a que deve obedecer a administração e gestão do sistema educativo, seja a nível central, regional autónomo, local e dos estabelecimentos de educação. A promulgação da LBSE, não obstante das alterações de que foi alvo, mantém os princípios e o modelo organizacional original, abriu caminho à descentralização e desconcentração dos serviços, através da criação de

departamentos regionais de educação, com a finalidade de integrar e acompanhar a ação educativa.

## **1.2 Conceito de Currículo e a sua organização no Sistema Educativo Português**

Pacheco (2001) afirma que o currículo tem sua raiz etimológica na palavra latina "*currere*", que significa percorrer um caminho, percurso ou trajetória. Seguindo esta ideia, no âmbito da educação, o currículo pode ser entendido como um plano minuciosamente elaborado, que se baseia em objetivos, conteúdos e atividades de cada área disciplinar e que serve de guia para o percurso que os alunos devem seguir ao longo da sua jornada de aprendizagem.

Leite (2003) defende que é necessário que a escola e os professores coloquem em prática um currículo que valorize a participação dos alunos na sua construção. Isto significa que, ao invés de seguir um currículo padrão, os professores devem adaptá-lo às necessidades e características dos alunos. Esta construção deve ser opcional, flexível e com objetivos claros para garantir a qualidade da aprendizagem dos alunos. O currículo deve ser estruturado em conjunto com os alunos e os professores, e não imposto de forma padrão, pois, assim, estaríamos a limitar a capacidade do professor de analisar, reconstruir e assumir responsabilidades na educação dos seus alunos. Corroborando esta ideia, infere Formosinho que esta adaptação do currículo às necessidades dos alunos, distanciando-se da ideia de um currículo “pronto-a-vestir”, faz com que não se desvalorize o trabalho dos professores nas “dimensões analíticas, reconstrutivas e responsabilizadoras” (Formosinho, 2007, p.10).

Existe uma pluralidade de definições e interpretações sobre o conceito de currículo, gerando, assim, uma certa ambiguidade na sua compreensão, tal como reforça Roldão (1999) quando afirma que o “currículo é um conceito passível de múltiplas interpretações no que ao seu conteúdo se refere e quanto aos inúmeros modos e variadas perspectivas acerca da sua construção e desenvolvimento” (Roldão, 1999, pp. 23-24).

Concordando com Roldão (1999), muitos outros autores oferecem uma variedade de definições e interpretações, entendendo o conceito de currículo como um processo formativo mais amplo e flexível, onde o aluno é tomado como figura central, participa ativamente das interações planejadas e das experiências diárias proporcionadas pela escola. Destaca-se, nesta perspectiva, a amplitude, a natureza processual e dinâmica do currículo, sem perder de vista sua essência formativa, tal como é destacado por Pacheco (1999), o currículo acarreta “quer as decisões tomadas ao nível político administrativo, quer as decisões tomadas ao nível das estruturas escolares” (p.17).

Ainda na procura de uma definição para o conceito de currículo, sendo este um elemento fundamental para a qualidade da educação, cuja elaboração deverá ser sempre um processo contínuo, Roldão e Almeida (2018) realçam a importância de que este não se limite a apenas um conjunto estático de disciplinas ou conteúdos, mas que constitua um processo dinâmico que evolui de acordo com as demandas da sociedade em que, “num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (p.7).

Ao mesmo tempo que estabelece os objetivos e conteúdos que devem ser ensinados, o currículo também define as estratégias e metodologias que serão utilizados para esse mesmo fim, permitindo que o processo de ensino e aprendizagem seja eficiente e significativo para os alunos, tendo em conta que, segundo Roldão (2008):

corporiza a opção organizativa e metodológica que se faz, num dado contexto, tempo e circunstância, para conseguir as aprendizagens pretendidas. O currículo assume assim um duplo significado – é, por um lado, o corpo de aprendizagens que se quer fazer adquirir e é também o modo, o caminho, a organização, a metodologia que se põe em marcha para o conseguir. (p.30)

A experiência adquirida durante o estágio em diferentes contextos educativos reforçou a opinião sobre a importância dos professores como os responsáveis primordiais pelo processo

de elaboração e gestão curricular. Dessa forma, torna-se imperativo realizar uma análise aos documentos oficiais portugueses que delineiam as diretrizes para o planeamento pedagógico, especialmente no que concerne à EPE e ao 1.º CEB.

Começando com a Prática Pedagógica na EPE, este, segundo as considerações de Godinho (2005), é embasado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), incentiva a descentralização do poder, implicando que as decisões pedagógicas e administrativas não são todas feitas por uma autoridade central, mas sim distribuídas entre os educadores e gestores locais. No capítulo subsequente, será detalhadamente abordada a temática em questão.

Contrastando com a EPE, no âmbito do 1.º CEB, prevalece um conjunto definido de aprendizagens essenciais de suporte à aquisição de competências fundamentais. Estas, são concebidas como conteúdos de conhecimento essenciais, cuidadosamente organizados e significativos, juntamente com uma ampla gama de capacidades e atitudes a serem desenvolvidas ao longo da escolaridade obrigatória.

### **1.3 Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar**

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. (Artigo 2.º da Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro)

Antes da publicação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), a prática educativa na Educação Pré-Escolar (EPE) em Portugal “era o único subsistema educativo que não apresentava um currículo, assentando a prática educativa, essencialmente, nos conhecimentos, criatividade e intuição do educador” (Teixeira & Ludovico, 2007, p.34). Assim sendo, de modo a consagrar o ordenamento jurídico da EPE, foi

criada Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (LQEPE), em 10 de fevereiro de 1997<sup>1</sup>. Cardona (2008) infere que, “com a publicação de uma Lei-Quadro e do regime jurídico do desenvolvimento e expansão da educação pré-escolar, foram clarificadas diversas questões que vinham a ser discutidas desde abril de 1974” (p.6). Desta forma, através da LQEPE, procurou-se garantir uma educação de qualidade para as crianças em idade pré-escolar, contribuindo para o seu desenvolvimento global e harmonioso, bem como para uma posterior igualdade de oportunidades no acesso à escola e sucesso na aprendizagem.

A Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro (LQEPE), no seu Artigo 10.º destaca, ao longo de várias alíneas, uma série de objetivos destinados a promover a realização de um trabalho de qualidade nos jardins-de-infância, a saber:

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;

---

<sup>1</sup> Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro - consagra o ordenamento jurídico da educação pré-escolar, na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo.

- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;
- h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade.

Analisando os objetivos mencionados anteriormente, verificámos que estes ressaltam a importância do desenvolvimento integral da criança em várias dimensões. No âmbito do desenvolvimento humano, existe um destaque para a importância de cultivar valores como empatia, respeito e responsabilidade, preparando as crianças para serem cidadãos conscientes e éticos, onde a dimensão expressiva também é valorizada, reconhecendo a importância das artes e da criatividade como formas de expressão fundamentais para o bem-estar emocional e o desenvolvimento cognitivo das crianças. A necessidade de promover o crescimento pessoal e social também faz parte das metas da LQEPE, dado que existe sempre um foco na construção de relações interpessoais saudáveis, proporcionado sempre, às crianças, “experiências positivas para o seu desenvolvimento global, respeitando as suas características e necessidades individuais através de múltiplas linguagens e estimulando a sua curiosidade e pensamento crítico” (Marchão, 2012, p.32).

#### **1.4 Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar**

De acordo com Pacheco (2008), os educadores de infância enfrentaram dificuldades na organização de seu trabalho devido à falta de um currículo que estabelecesse diretrizes. Para preencher essa lacuna, o Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto, do Gabinete da Secretaria de Estado da Educação e Inovação, criou as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

(OCEPE) pelo, reformuladas, posteriormente, em 2016 (Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho).

Complementando o que antes foi referido, salienta-nos o Ministério de Educação (ME) (2016) que as OCEPE:

Constituem uma referência comum para todos os Educadores da Rede Nacional de Educação Pré-Escolar e destinam-se à organização da componente educativa. Não são um programa, pois adoptam uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças. Diferenciam-se também de algumas concepções de currículo, por serem mais gerais e abrangentes, isto é, por incluírem a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos. (p.13)

As OCEPE baseiam-se nos objetivos pedagógicos globais estabelecidos na LQEPE (Lei n.º 5/97) e apresentam um conjunto de princípios para ajudar o educador a tomar decisões sobre sua prática e conduzir o processo educativo com as crianças na preparação para a escolaridade obrigatória.

**Figura 1- Operacionalização do Currículo Através das OCEPE**

Fonte: Adaptado de acordo com Silva et al. (2016)

A figura 1, mostra a organização geral do processo interativo e amplo que está associado ao desenvolvimento curricular na EPE. As OCEPE, encontram-se organizadas em três secções fundamentais: o Enquadramento Geral, as Áreas de Conteúdo e a Continuidade Educativa e Transições.

O capítulo de Enquadramento Geral é subdividido em três partes: Fundamentos e Princípios da Pedagogia para a Infância; Intencionalidade Educativa – Construir e Gerir o Currículo; e Organização do Ambiente Educativo. Os fundamentos e princípios da pedagogia abordam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, destacando a importância da “qualidade do clima relacional em que cuidar e educar estão intimamente interligados” (Silva et al., 2016, p.8). O subcapítulo sobre intencionalidade educativa concentra-se na atuação do

educador de infância e na análise de suas práticas, incluindo observar, planejar, agir e avaliar. No que se refere à organização do ambiente educativo, este subcapítulo destaca a importância da estruturação do estabelecimento de ensino para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, bem como para as relações que se formam entre os diversos participantes.

No que respeita às Áreas de Conteúdo, nomeadamente, Área de Formação Pessoal e Social, Conhecimento do Mundo e Expressão e Comunicação, são definidas como "âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer" (ibidem, p.31).

Por fim, a secção relativa à Continuidade Educativa e Transições destaca o desenvolvimento e as aprendizagens que as crianças adquiriram antes e durante a EPE, onde é salientado o fortalecimento das potencialidades individuais nesta fase estabelece as bases necessárias para uma transição bem-sucedida para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1CEB) (Silva et al., 2016).

Diante do exposto, é importante destacar que este documento enuncia fundamentos e princípios essenciais para a promoção de ações pedagógicas integradoras e globalizantes, visando o desenvolvimento integral das crianças como seres únicos e individuais, não se configurando como um programa rígido a ser seguido, mas como um recurso que permite aos educadores de infância construir e gerir o currículo. Este deve ser adaptado ao contexto social, às características das crianças e das famílias, bem como à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo (ibidem, p.13).

### **1.5 Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória**

O PASEO é um documento publicado no Diário da República em 2017, através do Despacho nº 6478/2017 de 26 de julho, que constitui a matriz do trabalho de formação a ser

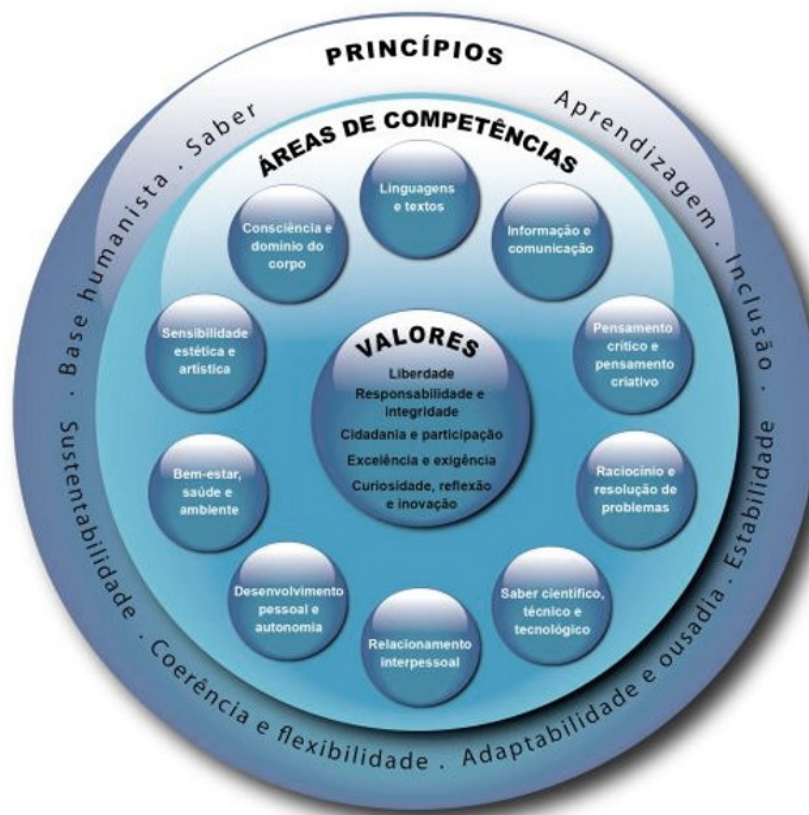
desenvolvido ao longo dos 12 anos de escolaridade obrigatória em Portugal. Este documento, devidamente estruturado em princípios, valores e áreas de competências:

Constitui a matriz comum para todas as escolas, ofertas e modalidades educativas e formativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular: o planeamento e a realização do ensino e da aprendizagem, bem como a avaliação interna e externa das aprendizagens dos alunos. (alínea I) do Artigoº 3, Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho).

Considerado um documento de referência para a organização do sistema educativo em Portugal, o PASEO :

Afirma-se como referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas, constituindo-se como matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem. (Despacho nº 6478/2017 de 26 de julho)

O PASEO promove uma educação que incentiva os alunos a desenvolverem uma cultura científica e artística com base humanista, de modo que estes adquiram valores e competências para intervir na vida e na história, tomem decisões fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e participem, na sociedade, de forma cívica, consciente e responsável. Para criar o PASEO, foram consultados referenciais internacionais de ensino e aprendizagem, bem como pesquisas sobre competências essenciais para uma cidadania plena e criativa na sociedade da informação e do conhecimento.

**Figura 2 - Esquema Conceptual do PASEO**

**Fonte:** Adaptado de Martins et al. (2017).

Estas áreas de competência, tal como infere a figura 2, não pressupõem nenhuma hierarquia e são transversais a todas as disciplinas e áreas curriculares. Este fator significa que todos os docentes, independentemente da disciplina que lecionam, têm o dever e a responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento destas competências nos alunos, preparando-os para uma sociedade contemporânea cada vez mais desafiante, tornando-os cidadãos autónomos e críticos.

Aludindo, ainda, à figura 2, é possível denotar que o PASEO apresenta uma estrutura organizada em princípios, visão, valores e áreas de competências a serem desenvolvidas até ao final da escolaridade obrigatória. Relativamente aos princípios, sendo eles: base humanista, saber, aprendizagem, inclusão, estabilidade, adaptabilidade e ousadia, coerência e flexibilidade

e sustentabilidade, segundo Costa (2019), “justificam e dão sentido a cada uma das ações relacionadas com a execução e a gestão do currículo na escola e em todas as áreas disciplinares” (p.9). No que se refere à visão, esta deriva dos princípios previamente mencionados e descreve o que se espera que o aluno tenha alcançado, como cidadão, ao terminar a escolaridade obrigatória. Os valores que, perante a sociedade, são os mais corretos, tais como: Responsabilidade, Integridade, Excelência, Exigência, Curiosidade, Reflexão, Inovação, Cidadania, Participação e Liberdade, ainda segundo o mesmo autor, são entendidos como “orientações segundo as quais determinadas crenças, comportamentos e ações são definidos como adequados e desejáveis” (p. 9).

As áreas de competências, estas, segundo Martins et al. (2017), são de “de natureza diversa: cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática”, e, apesar de não apresentarem uma hierarquia entre si e nenhuma estar intrinsecamente associada a uma disciplina ou área curricular, assumem um papel fulcral na promoção do sucesso educativo de todos os alunos.

## **1.6 Aprendizagens Essenciais**

Considerando as matrizes-curriculares base e a extensão dos programas que não “libertavam tempo para a inclusão, para a diferenciação pedagógica, para a interdisciplinaridade, constituindo-se como obstáculo a aprendizagens significativas” (Costa, J., 2019, p. 20), o Ministério da Educação (ME) sentiu necessidade de uma redução e simplificação do currículo. Esta mudança não significou apenas a diminuição dos conteúdos a ministrar, mas, segundo Roldão et al. (2017), substituiu-se uma “acumulação enciclopedista enumerativa, pelo aprofundamento da complexidade do conhecimento que se elege como essencial.” (Roldão et al. 2017, p.8)

Atualmente, as Aprendizagens Essenciais (AE), referentes ao Ensino Básico, homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, desempenham um papel central

na “orientação curricular de base, para efeitos de planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem ” (artigo 17.º do Decreto-Lei n.º 55/2018). Este documento tem como objetivo principal promover o desenvolvimento das áreas de competências descritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).

É de salientar que, apesar das AE representarem um conjunto básico de conteúdos curriculares que todos os alunos devem aprender, estas, segundo Roldão e Almeida (2018b), “não se limitam ao que o professor ensina ao longo do ano, pressupõe-se que permite às escolas uma maior flexibilidade na gestão dos currículos” (p. 44). Esta maior flexibilidade na gestão dos currículos, por parte da escola, cria condições para que exista uma maior facilidade na adaptação às necessidades e interesses específicos dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais significativa e eficaz.

Ao longo da progressão curricular, as AE devem evidenciar os conhecimentos, capacidades e atitudes adquiridos pelos alunos, demonstrando, segundo Roldão et al. (2017):

- (a) o que os alunos devem saber (os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados concetualmente, relevantes e significativos);
- (b) os processos cognitivos que devem ativar para adquirir esse conhecimento (operações/ações necessárias para aprender);
- (c) o saber fazer a ele associado (mostrar que aprendeu), numa dada disciplina - na sua especificidade e na articulação horizontal entre os conhecimentos de várias disciplinas -, num dado ano de escolaridade, integrados no ciclo respetivo e olhados na sua continuidade e articulação vertical. (pp.7-8)

Em resumo, as AE desempenham um papel crucial na prática docente, fornecendo uma orientação clara e objetiva para a organização e gestão do currículo, bem como para a construção das planificações, e mostram-se como documentos fundamentais para garantir que os conteúdos essenciais sejam abordados de forma estruturada e eficaz.

## **Capítulo II – O Processo de Ensino – Aprendizagem: Perfil Docente e Suportes Teóricos de Intervenção**

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual. (Freire, 1996, p. 146)

O processo de ensino-aprendizagem envolve a interação de múltiplos fatores, destacando-se o perfil do docente e os suportes teóricos que norteiam as práticas pedagógicas como elementos cruciais. O capítulo seguinte debruça-se sobre essas dimensões, procurando entender de que modo as características pessoais e profissionais do Educador de Infância e do professor do 1.º ciclo do Ensino Básico, aliadas a uma base teórica, podem influenciar a qualidade e a eficácia do ensino.

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

Cardoso (2013) argumenta que:

Ser professor é uma profissão única, insubstituível. Ela é que torna as outras profissões possíveis. Assim, mais do que uma profissão, ser professor é uma carreira cheia de desafios, que se vão sucedendo, a cada dia, na medida em que a própria sociedade está em constante mutação. (p.37)

A afirmação do autor sobre a singularidade e os desafios da carreira docente pode ser relacionada com o enquadramento normativo do Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, que reconhece a relevância e a complexidade da profissão de professor, estabelecendo diretrizes para a sua formação e desenvolvimento profissional.

Com intenção de apresentar uma reflexão sobre os pressupostos teóricos que sustentaram as Práticas Pedagógicas, decidiu-se analisar o perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, refletindo sobre as características, qualidades e sentimentos que definem e descrevem estes profissionais no contexto da educação.

O Decreto-Lei (DL) n.º 240/2001, de 30 de agosto, tem aprovado o perfil geral de desempenho profissional dos Educadores de Infância (EI) e dos docentes dos ensinos básico e secundário.

Sendo um referencial para a atuação dos docentes em todos os níveis de ensino, este perfil está organizado em quatro principais dimensões: (1) dimensão profissional, social e ética; (2) dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; (3) dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e (4) dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

As dimensões mencionadas anteriormente, constantes no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, constituem um conjunto de diretrizes destinadas a orientar educadores e professores na promoção de aprendizagens baseadas em conhecimentos específicos. Como tal, é esperado que os profissionais da educação sejam orientados a ensinar com base em pesquisa e reflexão partilhada, atuando na escola/estabelecimento educativo, para garantir currículos inclusivos que promovam o desenvolvimento integral e sejam encorajados a fomentar a autonomia dos alunos e a sua inclusão na sociedade.

Debruçando-nos, mais concretamente, sobre o perfil do Educador de Infância (EI), sabe-se que este profissional é o principal modelo de referência da criança de idade pré-escolar. Guerreiro (2019) acredita que o educador desempenha um papel central ao criar um ambiente seguro, onde as crianças se sintam confortáveis para explorar, aprender e desenvolver habilidades, mesmo quando enfrentam situações desafiadoras ou decisões importantes. A reforçar este sentido, temos a LQPE, mais concretamente no artigo 10.º, alínea a), que

identifica um dos principais objetivos da EPE como sendo a promoção do “desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania” (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro).

Todos estes fatores, levam a Silva et al. (2016) a inferir que as interações sociais e as relações que a criança estabelece com os outros e com o ambiente ao seu redor, desempenham um papel fundamental no processo de construção de sua identidade e autonomia pois consegue “compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros, valorizar o património natural e social” (p.33). Esta ideia é fortalecida por Brickman e Taylor (1996), que destacam que “As crianças desenvolvem as capacidades de confiança, autonomia, iniciativa, empatia e auto-estima em ambientes apoiantes.” (p.18).

Por isso, e segundo Guerreiro (2019), o educador tem a responsabilidade de organizar o ambiente educativo, tendo em consideração o grupo de crianças com quem trabalha, não menosprezando os seus interesses e necessidades, podendo, assim, “planear, estruturar e gerir todas as aprendizagens e intervir no sentido de promover o desenvolvimento global” (p.21).

Seguindo esta linha de pensamento, e como ser professor é ser alguém que “domina os conteúdos e o modo de os transmitir, o que se ensina para se aprender e ensina a aprender” (Formosinho, como citado por Costa, 2014, p.17), é fundamental, também, destacar a relevância do perfil do professor do 1.º CEB, tendo em conta que grande parte do estágio decorreu numa escola do 1.º CEB. Por esta razão, é pertinente observar as disposições estabelecidas pelo Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, o qual, no Anexo 2, refere o perfil específico do desempenho profissional esperado do professor como:

- O principal responsável pelo processo de ensino, possuindo um cariz dinamizador das atividades e das aulas bem como a organização dos materiais, do espaço e do tempo;

- Promotor de um ambiente adequado, no qual o aluno desempenha um papel ativo na sua própria aprendizagem;
- O elemento que encara os erros, dúvidas e obstáculos dos alunos como oportunidades para construir conhecimento, promovendo uma abordagem construtiva em relação às dificuldades escolares;
- Aquele que integra os alunos e as suas experiências, articulando conhecimentos prévios e futuros, fornecendo uma visão abrangente do que será aprendido;
- Aquele que encoraja a autonomia dos alunos e colabora, ativamente, no desenvolvimento e avaliação de toda a aprendizagem;
- Mediador de conflitos logísticos e comportamentais (relacionados com a sua turma) e promotor do respeito pela diversidade, incentivando a participação ativa e positiva dos alunos na escola e na comunidade como um todo.

Resumindo os pontos antes referidos, ao longo de todo o estágio, foram diversas as vezes que, através da interação com as crianças/alunos, foi percebido que, o apreço e a verdadeira afinidade pela profissão docente, vai além do mero domínio das técnicas pedagógicas. Ser professor, envolve mais do que apenas dominar uma disciplina e ministrar aulas sobre a mesma, pois isso reduziria a educação a um mero processo de instrução. Mesquita (2011) refere que “ser professor é ser um guia, é ser um orientador que tem de apoiar as crianças em todos os aspetos” (p.86), portanto, o docente não deve ser apenas um transmissor de conhecimentos, mas deve desempenhar um papel mais abrangente e integral no desenvolvimento dos alunos. O perfil ideal do professor/educador, independentemente do método escolhido, passa por nutrir entusiasmo pela profissão e saber transmiti-lo aos alunos pois “a aposta na educação, não pode deixar de ser a aposta no professor como o principal instrumento de realização da educação escolar” (Jesus, 2000, p.32).

## 2.2 Princípios Construtivistas de Aprendizagem

O Construtivismo, corrente de pensamento cujas bases foram estabelecidas por pioneiros como Jean Piaget, Lev Vygotsky e Jerome Bruner, emerge do campo das ciências cognitivas e reflete sobre o papel da representação na aprendizagem (Fosnot, 1999). No contexto educativo atual, a compreensão e aplicação dos princípios construtivistas de aprendizagem têm adquirido relevância como uma abordagem fundamental para fomentar o desenvolvimento cognitivo e promover uma aprendizagem significativa dos alunos. Segundo Coll (2004), “a ideia original do construtivismo é que o conhecimento e a aprendizagem são, em boa medida, o resultado de uma dinâmica na qual os aportes do sujeito ao ato de conhecer e de aprender desempenham um papel decisivo” (p.107).

A principal contribuição do Construtivismo para a educação reside na compreensão de que a aprendizagem não se dá de maneira passiva pelo aluno, uma vez que, segundo Glaserfeld (1995), o “conhecimento não é recebido passivamente, mas construído pelo sujeito cognitivo” (p. 46).

Em contraste com abordagens tradicionais que podem tratar o estudante como um mero receptor de informações, o Construtivismo propõe que o professor desempenhe o papel de mediador, responsável por criar condições que favoreçam a descoberta e o desenvolvimento do conhecimento. Para Webster (1990), um aspecto fundamental da teoria construtivista é a ênfase na importância da criatividade e na motivação para a aprendizagem, sendo esta mais eficaz quando realizada através de práticas concretas.

Durante o período de estágio, foi observado, de forma direta, como esses princípios desempenharam (e desempenham) um papel fundamental na formulação de práticas pedagógicas eficazes e na promoção do envolvimento das crianças/alunos. Logo a seguir, será explorada a importância dos princípios construtivistas de aprendizagem, ressaltando as contribuições dos teóricos renomados anteriormente.

### 2.2.1 Piaget

Jean Piaget (1896-1980) tornou-se mundialmente conhecido pelo seu trabalho sobre a inteligência e o desenvolvimento infantil, que serviu de base para inúmeros estudos em psicologia e pedagogia. Durante a maior parte da sua carreira, Piaget interagiu com crianças, observando e estudando os processos de desenvolvimento na infância, fundando assim a Epistemologia Genética e a Teoria do Conhecimento. Fosnot (1990) acredita que, apesar de Piaget ter produzido escritos durante toda a sua vida, foi o trabalho desenvolvido nos últimos dez ou quinze anos da mesma, estabeleceu os fundamentos teóricos do construtivismo.

Piaget acredita que o desenvolvimento da criança é marcado por uma sequência de estádios nos quais ocorrem diferentes níveis de equilíbrio. Durante esses estádios, a criança desenvolve habilidades e capacidades específicas, mostrando um progresso sistemático na compreensão do mundo ao seu redor, sendo que, de acordo com Torres (2008), “O desenvolvimento vai no sentido de uma melhor adaptação do sujeito ao meio. A criança, à medida que cresce; vai-se adaptando de forma diferente ao meio que a rodeia” (p.5). Piaget considera quatro estádios no desenvolvimento infantil que, embora não sejam rigidamente determinados pelas idades, são dependentes das características individuais de cada criança em particular:

- Estádio sensório-motor (0-2 anos)
- Estádio Pré-operatório (3-7 anos)
- Estádio das operações concretas (7-11 anos)
- Estádio das operações formais (a partir dos 12 anos em diante)

No primeiro estágio, denominado sensório-motor, numa idade que abrange os 0 aos 2 anos, a criança explora o ambiente por meio de reflexos (como sucção e deglutição) e habilidades motoras básicas, como o gatinhar, andar e segurar objetos. Durante esta fase, a criança não possui pensamento simbólico e a compreensão do mundo é principalmente baseada

em experiências sensoriais e motoras. Progredindo para o estágio pré-operatório (3 – 7 anos), a criança passa por uma fase de desenvolvimento da atividade simbólica, onde a mesma começa a organizar o pensamento de forma mais estruturada, seguindo uma sequência lógica de raciocínio. As crianças, nesta fase, apresentam um egocentrismo e incapacidade de compreender o ponto de vista do outro, pois focam-se, apenas, no seu ponto de vista. Ainda no estágio pré-operatório, a criança demonstra uma ampla capacidade de imaginação e um forte desejo de transformar seus desejos em realidade, independentemente das evidências lógicas. É um tipo de pensamento que, segundo Tavares et al. (2007), “baseia-se, sobretudo, na fantasia, sem diferenciar o essencial do superficial, a parte do todo, e o geral do particular.” (p.53). No estágio das operações concretas (7-11 anos), “O pensamento da criança começa a organizar-se em estruturas de conjunto e o seu raciocínio torna-se reversível, flexível e consideravelmente mais complexo” (p.57). Neste estágio, a criança é capaz de raciocinar com base em deduções, e desenvolve regras lógicas, como a conservação e a transitividade. No entanto, o pensamento lógico ainda é limitado ao concreto, ou seja, ao que a criança conhece e já experimentou. Por fim, a partir dos 12 anos, a criança é capaz de raciocinar a partir de hipóteses, independentemente de seu valor de verdade, formular suposições, realizar inferências lógicas e considerar múltiplas possibilidades sem depender exclusivamente de exemplos concretos, onde, segundo Matta (2001) “É possível raciocinar não só sobre o mundo real, mas também sobre o possível” (p.66).

Piaget (1973) acredita que a transição de um estágio para outro implica alterações nas estruturas do conhecimento, que resultam da ação de mecanismos específicos de adaptação, como a assimilação, a acomodação e a equilibração, ou seja, a cognição surge como uma forma particular (mental) da adaptação biológica, essencial para as interações entre o sujeito e o meio, onde o conhecimento “não parte nem do sujeito nem do objeto, mas da relação indissociável entre eles, para avançar daí na dupla direção de uma exteriorização objetivante e de uma

interiorização reflexiva” (p.14). Há, portanto, uma adaptação constante do organismo ao ambiente. Diante de uma nova situação, o sujeito integra as novas informações aos esquemas mentais preexistentes, que são definidos, segundo Tavares (2007) como a “estrutura mental responsável pelo processamento de informação e de novas experiências” (p.38), um processo conhecido como assimilação, pelo qual o ambiente é incorporado ao organismo. Quando surge uma nova informação, os esquemas mentais existentes são ajustados com base nas experiências ambientais e adaptam-se às exigências externas, processo denominado acomodação. À interação entre esses dois processos mentais, assimilação e acomodação, é chamada de adaptação. Por fim, e segundo Tavares (2007), para que exista uma harmonia entre o ambiente e as estruturas mentais, “existe um processo cognitivo auto-regulador que tenta encontrar o equilíbrio entre a assimilação e a acomodação – equilibração.” (p.38).

Resumindo, pelas palavras de Tavares e Alarcão (2002), a aprendizagem, na visão de Piaget, surge como um processo natural, harmonioso e progressivo de exploração, descoberta e reorganização mental, com o objetivo de alcançar a equilibração da personalidade. Esta abordagem ressalta a importância de uma educação que promova a interação ativa do aluno com seu ambiente, permitindo-lhe construir o conhecimento de forma significativa e adaptativa. Durante o estágio em EPE e ICEB, foi perceptível uma abordagem educativa que tenha dado ênfase à adaptação e a reorganização mental dos alunos. Os educadores e professores mostraram-se atentos, não apenas ao conteúdo a ser ensinado, mas também reconheceram a individualidade de cada aluno, promovendo uma aprendizagem adaptativa, na qual os estudantes foram desafiados a construir o conhecimento de maneira significativa e coerente com o estágio de desenvolvimento que se encontravam.

### **2.2.2 Vygotsky**

“ (...) aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã.” (Vygotsky, 1991, p.58)

Lev Vygotsky (1896-1934), renomeado psicólogo bielorrusso, dedicou a sua carreira à investigação do desenvolvimento da aprendizagem, destacando especialmente o papel crucial das interações sociais nesse processo. Com contribuições que deram origem a uma corrente de pensamento conhecida como Sócio Construtivismo, Vygotsky enfatiza a importância das interações sociais, da cultura e do contexto social na construção do conhecimento e no desenvolvimento cognitivo das pessoas.

Para Vygotsky, a cognição não é um processo de descoberta individual, mas sim uma atividade social que envolve pais, professores e crianças, os quais desempenham um papel crucial ao motivar, orientar e estruturar a aprendizagem da criança que, segundo Tavares (2007), “resolve activamente os problemas, inicialmente na presença de outras pessoas e, progressivamente passa a realizá-los autonomamente.” (p.39). Assim, surge o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, que é destacado por Vygotsky (1991) como

Distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (p. 58)

O mesmo autor estabelece uma distinção entre dois níveis de desenvolvimento cognitivo: o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial. O desenvolvimento real refere-se ao nível de desenvolvimento que a criança já alcançou, no qual ela é capaz de resolver problemas de forma autónoma enquanto o desenvolvimento potencial refere-se ao nível de desenvolvimento em que a criança ainda não é capaz de resolver problemas de forma independente, necessitando da colaboração, assistência ou apoio de um indivíduo mais competente. A ZPD, então, representa a diferença entre esses dois níveis de desenvolvimento, destacando a importância da interação social e do suporte oferecido por indivíduos mais habilidosos no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Numa perspectiva educativa, Vygotsky destaca a importância dos processos de interação em sala de aula/ atividades onde a educação é considerada como, segundo Dias e Bhering (2005) “uma atividade compartilhada de significados entre companheiros mais e menos experientes” (p. 27). Bhering et al. (2002) enfatiza que a construção do conhecimento e das habilidades da criança depende não apenas da interação entre adultos e crianças, mas também da interação entre crianças de diferentes idades. Esta interação, conforme mencionado pelos autores, proporciona à criança diversas experiências de aprendizagem, uma vez que são realizadas “trocas de pontos de vista que geram conflitos de ordem sociocognitiva durante a execução de tarefas predeterminadas pelos adultos ou até mesmo em atividades espontâneas que surgem da própria organização infantil” (p.79).

### **2.2.3 Bruner**

Jerome Bruner (1915-2016) foi um psicólogo e educador americano, fundamental para a psicologia cognitiva e a teoria da aprendizagem. Conhecido pelo desenvolvimento da teoria do construtivismo, Bruner enfatizou a importância da aprendizagem ativa e da construção do conhecimento. Trabalhou em instituições como a Universidade de Harvard e a Universidade de Oxford, e o seu trabalho influenciou profundamente a pedagogia moderna. Bruner, segundo Rafael (2010) “defende que a aprendizagem é (implica) um processo activo, de construção de novas ideias e conceitos baseados nas experiências anteriores” (p. 168). O autor vê na aprendizagem por descoberta a base de uma aprendizagem significativa, onde, segundo Sprinthall (1993):

Os factos e as relações que os alunos descobrem a partir das suas próprias explorações são mais passíveis de serem utilizados e tendem a ser mais bem retidos do que as matérias que tenham sido meramente enviados para a memória. (p. 242)

Nesta abordagem através da descoberta, o ensino deve respeitar o papel ativo do aluno fomentando, sempre, a autonomia, tendo em conta que é da responsabilidade deste a construção do conhecimento. Borba (2021) destaca que o “estudante só consegue alcançar o resultado esperado por meio do caminho proposto pelo professor” (p.5). Este caminho, por sua vez, terá de ser meticulosamente planeado e estruturado e deve levar em consideração, segundo o mesmo autor, a “fase de maturação intelectual do aluno para garantir a eficácia da aprendizagem” (p.5).

Ao debruçarmos sobre vantagens de uma abordagem de ensino-aprendizagem centrada no processo de descoberta, começa-se por destacar uma questão primordial neste processo: a motivação para buscar informação desconhecida. Motivar os alunos a participarem ativamente no seu próprio processo educativo é, sem dúvida, um dos maiores desafios que se enfrenta como futuros professores/educadores. Desafiante, porém, importante. Explorar uma das características que mais demarcam as crianças, a curiosidade, e aproveitá-la para criar um ambiente que estimule essa curiosidade, estimulando e fornecendo oportunidades para que estas se sintam capazes e bem-sucedidas, deveria ser o ponto de partida que todos os professores/educadores deveriam tomar. Quando os alunos estão motivados e se sentem competentes, tendem a assimilar e integrar melhor o conhecimento, tornando a aprendizagem mais significativa e duradoura, tendendo a explorar, segundo Borba (2021), “alternativas que conduzem à solução de uma determinada situação-problema, o que Bruner chama de descoberta” (p.4). Dito isto, Sprinthall (1993), refere que, quando um aluno adquire compreensão da estrutura de uma matéria, este integra todos os seus conteúdos e os percebe como uma totalidade coesa, o que resulta em uma aprendizagem mais duradoura.

Além do princípio da motivação, a teoria construtivista de Bruner assenta, também, noutros três princípios fundamentais:

- Estruturação: acontece se o professor for capaz de organizar adequadamente o conteúdo que deseja ensinar, pois, segundo Sprinthall (1991) “qualquer ideia ou problema pode ser apresentado de maneira suficientemente simples para que qualquer aluno em particular seja capaz de compreendê-lo de maneira reconhecível” (p. 240).
- Sequenciação: Abordagem que reconhece a importância de introduzir conceitos de forma gradual e progressiva, permitindo que os alunos construam uma compreensão sólida e significativa do material.
- Reforço: O professor/educador deve fornecer feedback consistente ao aluno, permitindo-lhe avaliar seu próprio desempenho ao longo das aulas ou momentos de aprendizagem. Simplesmente transmitir conteúdo sem verificar a compreensão do aluno e atribuir uma nota na avaliação final pode resultar em falta de compreensão dos erros e acertos.

Em síntese, Jerome Bruner enfatiza a necessidade de os adultos apoiarem as crianças em toda a jornada de aprendizagem, permitindo que estas alcancem o seu potencial máximo. Olhando para o futuro, é essencial que os futuros professores / educadores percebam e executem os princípios fundamentais delineados pelo autor, reconhecendo a importância do apoio ativo e de práticas pedagógicas mais eficazes e centradas nos alunos. Termina-se com uma citação de Borba (2021) que reitera que “Aprender através de um ensino por meio das descobertas pode elevar o potencial intelectual, passar de recompensas extrínsecas para intrínsecas e pode auxiliar na conservação e acesso à memória” (p.7).

## **Capítulo III – Desenvolvendo Competências na Infância Através da Literatura: Potencialidades em Contexto de Ensino**

### **3.1 A Importância da Literatura Infantil para o Desenvolvimento da Criança**

Os livros infantis são janelas que se abrem sobre os modos de vida de outras pessoas. São portas que permitem entrar em, e sair de quotidianos de experiência e que permitem interagir com outras pessoas, ou passar de uma organização social para outra. Estes, segundo Morgado e Pires (2010), “São pontes que permitem ao leitor imaginativamente atravessar de uma cultura para outra ou colocar-se no meio entre as duas, num espaço que alguns autores clamam de interseção cultural (...)” (p.34).

Neste capítulo, propõe-se demonstrar a relevância da literatura infantil e explorar a perspectiva de que esta pode ser um recurso para adquirir conhecimento e promover o desenvolvimento da criança em diversos aspetos.

De acordo com a sabedoria popular, existe a máxima de que "uma imagem vale mais que mil palavras". No entanto, segundo a perspectiva cognitiva de Lopes e Silva (2008), "uma história ou conto vale mais que mil imagens", uma vez que possibilita uma vivência mais rica das experiências, fatos ou eventos que estariam restritos à simples observação de uma imagem isolada” (p.161). O relato de narrativas e a utilização de elementos animados sempre integraram a minha atividade profissional. Consequentemente, durante o estágio, foi conferida significativa relevância à prática de narrativa, em conformidade com a abordagem preconizada pelos autores mencionados anteriormente. Ao perceber a efetividade dessas narrativas em cativar a atenção dos alunos, foi possível reconhecer o valor intrínseco dos contos como uma abordagem pedagógica enriquecedora e, como o valor da utilização do conto de uma história não se esgota meramente em "captar a atenção", mas sim abrange todo um universo de possibilidades. Azevedo (2006) acredita que as narrativas são percebidas como uma ferramenta social e cultural fundamental, concedendo ao recetor a possibilidade de reflexão sobre o mundo

e a construção das suas interpretações. Conseqüentemente, a leitura de histórias proporciona prazer estético, intelectual e cultural, incentivando, assim, o desenvolvimento da habilidade de leitura e competência literária (2006a).

Segundo Albuquerque (2000), a prática da narração de tem ganhado cada vez mais aceitação como estratégia educativa entre educadores e professores do primeiro ciclo. É crucial a seleção criteriosa das histórias, levando-se em consideração os interesses dos alunos, a fim de garantir que estas sejam relevantes e proporcionem aprendizagens significativas, permitindo-lhes compreender e analisar o mundo que lhe rodeia. Também Egan (1994) indica que “a história não é apenas uma vulgar forma de distração; ela reflete uma estrutura essencial e poderosa através da qual atribuímos sentido ao mundo e à experiência” (p.15). Aproveitando as palavras do autor, foi evidente o papel crucial que as narrativas possuíram na forma como as crianças compreenderam e interpretaram muitos dos conceitos abordados em contexto de estágio. O mesmo autor defende, ainda, que uma das principais vantagens de contar estórias às crianças é o facto de, desta forma, serem capazes de agregar o que lhes é contado às suas aprendizagens, atribuindo-lhes sentido.

Segundo Rodrigues (2005, citado em Mateus et al. 2013):

Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real. (p.3)

Aludindo ao que foi referido anteriormente pelos autores, a narração de histórias é uma prática que transcende o mero entretenimento, pois além de estimular a imaginação, proporciona uma conexão única entre o mundo fictício e a realidade das crianças/alunos. Toda esta prática e experiência enriquece não apenas o repertório literário, mas também amplia o universo emocional e cognitivo das crianças, tornando a literatura infantil uma aliada

fundamental no processo de aprendizagem. Além disso, na ideia de Guerreiro et al. (2007), a criança, absorvendo os elementos narrativos e relacionando-os com a sua própria existência, possui “um sentido diferente de adaptação à realidade que esta pode integrar de forma mais ou menos intensa, construindo-se como pessoa” (p. 176).

### 3.2 O Papel do Docente na Motivação para a Leitura

“Quanto mais a leitura fizer parte do cotidiano de cada um, haverá mais leitores realmente conscientes do que leem, e para que leem. Leitores afeitos ao prazer, sempre prontos para conhecerem outros mundos, outras ideias em benefício próprio” (Silva, 1981, p. 45).

Na escola, o professor desempenha um papel central no processo de ensino. É ele o principal modelo para os alunos, que tem o grande poder de influenciar se eles se tornarão, ou não, leitores assíduos. No entanto, o professor só pode promover efetivamente a leitura se ele mesmo for um leitor ávido. O ato de ler pode ser visto como uma atividade carregada de significados, implicações e motivações diversas. Azevedo (2011) vem reforçar esta ideia da importância do papel do docente na motivação dos alunos para a leitura, mencionando que:

Os livros de literatura infantil – as narrativas visuais e os álbuns nas idades mais jovens – permitem, quando adequadamente trabalhados pelo mediador, motivar fortemente as crianças para a leitura e para a importância desta atividade, familiarizando-as com determinados padrões de estruturas narrativas/poéticas, além de as ajudar a fertilizarem consideravelmente o conhecimento dos seus quadros de referência intertextuais e, imediatamente, também o modo como leem e interpretam o mundo. (p. 6)

Os leitores, geralmente, buscam saciar a sua curiosidade, seja pelo conhecimento ou pelo prazer, embora vivamos numa época em que as demandas sociais são numerosas e a vida seja tão agitada que quase não resta tempo para introspeção. Face a todo este contexto social, naturalmente, a desmotivação em relação à leitura é, gradualmente, mais notável. Cada vez mais, os alunos não leem e obrigá-los é, quase, um castigo. De facto, é crucial examinar o ambiente educativo, as práticas pedagógicas, a qualidade dos materiais de leitura disponíveis e outras aspetos que podem influenciar significativamente o interesse dos alunos pela leitura. Além disso, é importante reconhecer que obrigar os alunos a ler pode resultar em resistência e

aversão à atividade, em vez de promover uma apreciação genuína pela leitura. Nisto, Yunes (1984) acredita que é fundamental que o estímulo à leitura seja uma prioridade sistemática, incentivando a pesquisa de novas técnicas e estratégias para motivar os leitores e aproximar o livro do público.

No que diz respeito à relevância da leitura como meio de aprendizagem para os alunos, Amado e Sardinha (2013) reforçam a ideia de que a leitura é um vínculo proficiente pois:

Se o aluno gostar dos textos que lhe são apresentados no manual e nas aulas, se os entender com facilidade, se for capaz de encontrar estratégias que lhe permitam compreendê-los integralmente, então o caminho para que goste das aulas e da própria língua está aberto, mostrando-lhe novos horizontes e levando a que, cada vez mais, sinta prazer na leitura. (p.53)

Ainda com o objetivo de incentivar o gosto pela leitura, Sousa (1998), sugere que o professor adote a posição de "respondente/informante", enfatizando uma abordagem textual na qual a resposta do leitor seja o foco central, seguindo o princípio da "consideração do envolvimento produtivo do leitor como condição necessária para a construção dos sentidos textuais e, em consequência, para o prazer na leitura". (p. 66). Recai sobre a escola, como entidade educativa, e sobre o docente, como indivíduo com formação acadêmica, uma enorme responsabilidade no que concerne à motivação e estimulação para os hábitos de leitura. Além disto, Sobrinho (2000) salienta que “as famílias, mães e pais, irmãos e irmãs, detêm um papel fundamental na criação de leitores e no desenvolvimento dos hábitos de leitura” (p.87).

Obviamente, não deverá apenas ser da escola o trabalho de ensinar e estimular a leitura. É importante que desde cedo a criança tenha contacto e exposição com estórias e narrativas auditivas desde os primeiros anos de vida, pois contribui para o desenvolvimento da audição e da linguagem na criança. Concordando com o que anteriormente foi dito, e nas palavras de Mergulhão (2008):

Num processo fascinante de contínua descoberta, a criança vai-se apropriando afetivamente do objeto que tem em seu poder, folheando as páginas e construindo, com a sua particular forma de ver e de sentir, um percurso imaginativo muito próprio, a partir das ilustrações e dos elementos compositivos que configuram a narrativa visual. (p.50)

De igual modo, Silva et al. (2016) refere que “é através dos livros, que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. Por isso, os livros devem ser escolhidos segundo critérios de estética literária e plástica” (p.70).

A capacidade de contar histórias deveria ser considerada uma habilidade fundamental para todos os educadores e docentes. A narração das mesmas, não só cativa a atenção dos alunos, mas também os envolve emocionalmente, têm o poder de transmitir valores e tradições de forma envolvente e memorável. Portanto, ao incluir a narração de histórias como parte essencial da formação de educadores, estaríamos enriquecendo significativamente a prática pedagógica e proporcionando uma educação mais completa e inspiradora para as gerações futuras. Para sumarizar, servem as palavras de Albuquerque (2000) que inferem:

O professor mediador/promotor/animador é também um contador de histórias, que encanta os ouvintes e que lhes transmite valores culturais. O professor/contador de histórias desempenha um papel duplo: divertir instruindo. Este duplo papel torna-se um dos princípios fundamentais de uma boa pedagogia. (p. 37).

## **Capítulo IV – Relevância da Expressão Dramática e dos Fantoques na Aprendizagem**

“A Educação pela Arte é uma das melhores e mais eficientes formas de higiene mental infantil, aquela que permite uma mais perfeita integração das emoções no contexto geral de uma linguagem convencional.” (João dos Santos, 1966, p.47)

No âmbito dos estágios realizados, procurou-se integrar a Expressão Dramática (ED) e a utilização de fantoches como instrumentos pedagógicos, com uma abordagem abrangente de todo o processo educativo, promovendo o desenvolvimento das competências cognitivas, emocionais e sociais das crianças e alunos. No capítulo seguinte, apresenta-se uma análise sobre a importância e pertinência da ED e dos fantoches, mais concretamente, em contexto Pré-Escolar (PE) e 1.ºCEB.

### **4.1 O Papel da Expressão Dramática e do Jogo Dramático na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

De acordo com Sousa (2003), a ED é “um dos meios mais valiosos e completos de educação” (p.33), permitindo que a criança “expresse livremente todos os seus sentimentos, desejos e tensões interiores” (p.33). Sendo uma área que se destaca como sendo das únicas a englobar uma variedade de domínios que incluem desde a expressão motora, musical, plástica, matemática, português, entre outros, seria importante existir uma relação entre todos eles pois, segundo o ME (2016):

todos eles se referem à aquisição e a aprendizagem de códigos que são meios de relação com os outros, de recolha de informação e de sensibilização estética, indispensáveis para a criança representar o seu mundo interior e o mundo que a rodeia. (p.56)

Conforme Leenhardt (1974), a participação em atividades dramáticas desempenha um papel crucial na promoção do desenvolvimento equilibrado da criança. O autor refere que, através de uma pedagogia ativa e dinâmica, a expressão dramática possibilita uma orientação

às crianças em questões relacionadas com o seu desenvolvimento e amadurecimento, sem “nada lhe impor do exterior a si própria” (p.17). Será desta maneira, ainda segundo o autor, que a criança vai tentar, de forma espontânea e natural, resolver os seus conflitos e superá-los.

A expressão dramática destaca-se por enfatizar essencialmente o ato de criação e a interação durante o processo educativo. Para melhor compreensão desta questão, vem Lopes (2011), que cita Nóvoa (1989):

a expressão dramática é uma pedagogia da situação, que se alimenta da capacidade de responder de forma adequada a propostas e a realidades inesperadas. A expressão dramática não podia deixar de sentir algum desconforto num universo pedagógico encerrado no antes (planificação) e no depois (avaliação). A revalorização do durante (ação) concede à expressão 13 dramática um novo estatuto e uma importância acrescida. O que de mais relevante se passa na escola não é passível de ser previsto, nem de ser medido: em educação o que marca a diferença é o processo, e não o produto. (p.9)

Durante o estágio em EPE, foi evidente a importância da expressão dramática na dinâmica dos grupos. Grande parte das atividades apresentadas por mim, como educador estagiário, tendo um cunho maioritário na expressão dramática, fizeram com que as crianças revelassem facetas das suas personalidades e demonstrassem habilidades expressivas, incluindo sensibilidade e imaginação, de maneira muito evidente. As OCEPE (2016) destacam que:

O jogo dramático ou brincar ao “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 (boneco, marioneta) para representar situações “reais” ou imaginárias, e exprimir as suas ideias e sentimentos. Este jogo pode ser individual, mas também envolver outras crianças, em situações sociais de representação de diferentes papéis e

de desenvolvimento conjunto de uma ação, criando um “enredo” ou narrativa, que vai sendo livremente interpretado e construído pelos intervenientes (...) 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)

Também associado ao jogo dramático, os momentos de brincadeira não foram esquecidos, pois os momentos de grande grupo foram sempre consolidados com jogos associados às aprendizagens. Nunca esquecendo a importância que o ato de “brincar” possui para o desenvolvimento integral da criança, Sousa (2003) salienta que uma criança que não brinca, enfrentará lacunas no seu desenvolvimento pois “é através do jogo que se forma a inteligência e que se processa todo o apoio necessário a um desenvolvimento equilibrado da personalidade” (p.34).

Muito à semelhança do estágio realizado em contexto do Pré-Escolar, no 1º Ciclo do Ensino Básico, a ED foi adotada, maioritariamente, como uma abordagem que se baseia no jogo dramático. Nisto, reconhecer a importância da pedagogia do jogo, significa compreender que, também, é por meio do jogo que a criança explora o mundo e se adapta a ele, e que, assim como tem necessidades básicas como respirar e comer, ela também tem necessidades lúdicas.

Ao explorar a etimologia da palavra “jogo”, conforme observado por Caillois (1990), constata-se que esta atividade possibilita a criação de espaços voltados para a descontração e o entretenimento. No entanto, o autor salienta que não é tanto “o jogo em si mas as disposições psicológicas que ele traduz e fomenta, podem efetivamente constituir importantes fatores civilizacionais” (p.12). Dada a propensão inata das crianças para participarem em atividades lúdicas, o uso do jogo tornou-se uma ferramenta fundamental para a introdução de qualquer conceito ou conteúdo que estivesse sendo aprendido naquele momento.

Sousa (2003) acredita que:

O uso do jogo dramático (...) pelo professor do ensino básico (na área de expressão dramática), é indiscutivelmente a melhor forma de proporcionar às crianças destas idades a mais eficaz ajuda para a sua autoeducação, ou seja, para se autodesenvolverem equilibradamente em todos os fatores da sua personalidade (p.32).

Uma das principais características que busquei desenvolver foi a capacidade de improvisar e adaptar-me em situações onde as estratégias planeadas não se mostravam eficazes. Esta habilidade de improvisação demonstrou-se fundamental no contexto da prática pedagógica, permitindo-me responder, de forma flexível e criativa, às necessidades emergentes dos alunos e às dinâmicas imprevistas da sala de aula. Nisto, Sousa (2003) certifica que o jogo dramático “consiste em ações espontâneas, sem qualquer texto ou guião escrito, sem qualquer preparação ou ensaio, respondendo a uma direção mínima (geralmente apenas um pequeno tema) do professor” (p.66).

A incorporação predominante do jogo dramático como estratégia pedagógica, no 1CEB destacou-se, também, pela capacidade de adaptação às circunstâncias concretas presentes no ambiente de ensino, incluindo a utilização de recursos facilmente disponíveis e a consideração das disposições emocionais da criança. Esta abordagem permite, de forma oportunista, a concretização e progressão do jogo dramático, em consonância com as condições e recursos disponíveis no contexto educacional, tal como refere Ryngaert (1981):

O jogo dramático não necessita de cenários, trajes ou adereços no sentido tradicional. A construção do espaço de jogo faz-se a partir do espaço escolar e do mobiliário corrente chamados a novas funções. «Uma caixa de ferramenta» composta por objetos quotidianos e materiais brutos pode ser utilizada em função das necessidades. (p. 35)

Neste contexto, quando atividades de jogo dramático eram sugeridas, abrangendo uma variedade de formas como jogos de apresentação, de mímica, narrativos, de sons, com adereços, entre outros, considerava-se cuidadosamente as vivências e experiências individuais das crianças. Isto justifica-se pelo facto do jogo dramático ser reconhecido como um exercício da criança e para a própria criança, que partia de uma ação e não de um texto ou guião que as poderia limitar e embaraçar.

#### **4.2 – Explorando os Benefícios da Utilização de Fantoques em Contexto de Sala de Aula**

O fantoche, conforme descrito por Costa (1991), é caracterizado como um objeto inanimado que adquire vida por meio da intervenção do manipulador. Considera-se que o fantoche, ao ser manipulado, assume uma identidade própria, emprestando-lhe uma existência temporária que o torna singular. Pela sua natureza intrínseca, composição material e completa dependência em relação ao manipulador, o fantoche oferece a oportunidade para que este se envolva plenamente na sua representação sem se dissociar da sua própria identidade.

Sendo um dos recursos mais utilizados por mim (principalmente no ICEB), o fantoche foi um recurso versátil, repleto de possibilidades, que se adaptou facilmente a diversas situações. De acordo com Rolo (2006), o seu uso favorece o desenvolvimento de competências essenciais para as crianças pois:

Em primeiro lugar, as atividades com fantoches ocorrem geralmente em grupo, o que promove a interação social entre os pares, auxiliando no desenvolvimento do campo social da criança;

Contribui para o fortalecimento da autoestima e autoconfiança da criança, proporcionando-lhe um sentimento de segurança e otimismo em relação a si mesma;

Para crianças tímidas, o fantoche funciona como um suporte valioso, facilitando a expressão e comunicação oral com os colegas. (p.45)

Esta perspectiva é reforçada por Costa e Guimarães (1986), que ressaltam que o uso do fantoche, além de promover habilidades expressivas e comunicativas, também contribui para o desenvolvimento da sociabilidade e desinibição, permitindo à criança expressar e controlar as suas emoções por meio da projeção do fantoche. É importante ressaltar que atividades envolvendo fantoches, como destacado por Rolo (2006), oferecem uma abordagem eficaz para lidar com problemas como a timidez e a inibição em crianças pois:

(...) são minimizados quando a criança participa em actividades relacionadas com os fantoches, quer na sua confecção, quer na apresentação do texto. Escondidas atrás do pano, deixando visíveis apenas os fantoches, as crianças expressam-se melhor, colocam os seus pensamentos e dão a conhecer o seu mundo. (p. 14)

Para Leenhardt (1974), o fantoche é "para a expressão dramática o que o boneco é para o jogo espontâneo da criança" (p. 52). O jogo com bonecos oferece à criança, ainda segundo o autor, um espaço singular onde ela pode transitar fluidamente entre a imaginação e a realidade. Neste contexto, a criança tem a oportunidade não apenas de se imaginar na realidade, mas também de permanecer imersa no mundo imaginário que ela própria constrói. Assim sendo, a dualidade entre realidade e fantasia, proporciona um ambiente rico para o desenvolvimento da criatividade, da expressão e da compreensão do mundo ao redor pela criança pois, o fantoche, é para a criança o "primeiro suporte e a sua qualidade essencial é exatamente a de não passar de um suporte" (Leenhardt, 1974, p. 52).

## **Parte II – Enquadramento Metodológico**

### **Capítulo V – Metodologias, Técnicas e Instrumentos.**

No quinto capítulo do presente relatório final de estágio, apresenta-se a fundamentação teórica da metodologia da Investigação-Ação. Neste, será incluído uma breve abordagem e descrição sobre os principais procedimentos de recolha e tratamento de informações, utilizados ao longo de todo o percurso de Prática Pedagógica, e respetivas aplicações práticas, realizada no âmbito do Mestrado em Ensino do Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

#### **5.1 Metodologia da Investigação-Ação.**

Investigar implica tentar perceber melhor uma realidade que nos interessa e que, de algum modo, nos inquieta e nos preocupa. E quem procura dar respostas às suas preocupações e às suas inquietações [...] tem de aprender a escolher qual o melhor caminho a seguir em cada uma das inúmeras encruzilhadas em que o seu trabalho de investigação o irá colocar. (Oliveira, Pereira, & Santiago, 2004, p. 133)

Segundo Tripp (2005), a origem da metodologia de Investigação-Ação é obscura e é improvável que se saiba quando ou onde exatamente surgiu, pois, “as pessoas sempre investigaram sua própria prática com o objetivo de melhorá-la” (p.445). Apesar desta questão, muitos autores, como Esteves (2009), consideram Kurt Lewin, o pioneiro na aplicação desta metodologia de pesquisa ao introduzir, pela primeira vez, nos Estados Unidos, com o foco na resolução de problemas sociais na sociedade americana, como a discriminação de minorias, relações e conflitos intergrupais, inserção em bairros habitacionais, hábitos alimentares e alimentação, entre outros. No entanto, logo foi adaptada para o contexto educativo, visando solucionar questões e promover mudanças significativas na prática pedagógica.

A metodologia da investigação-ação (IA) é uma abordagem de pesquisa que envolve a investigação de um problema específico num ambiente real, a identificação de um curso de

ação para abordar o problema e a implementação desse curso de ação, com monitorização e avaliação contínua dos resultados. Concordando com o anteriormente referido, afirma Sanches (2005), “Nem ação sem investigação, nem investigação sem ação.” (p.127).

Refletindo sobre a pertinência da utilização desta metodologia de Investigação-Ação, reconhece-se que, através da mesma, é possível investigar de forma ativa e reflexiva os problemas enfrentados na prática pedagógica, de forma a melhor identificar estratégias de ação e implementá-las no contexto real da sala de aula. A integração entre pesquisa e a ação, proporcionada pela IA, permite ao educador/professor desenvolver uma compreensão mais profunda dos desafios enfrentados no trabalho pedagógico, bem como identificar soluções eficazes e com base empírica, tal como afirma Coutinho et al. (2009):

No caso do professor/investigador, este tem que ir recolhendo informação sobre a sua própria ação ou intervenção, no sentido de ver com mais distanciamento os feitos da sua prática letiva, tendo, para isso, que refinar de um modo sistemático e intencional o seu olhar [...]”. (p. 373)

Assim, através da avaliação contínua desta informação, é possível ajustar a abordagem de acordo com as necessidades e os resultados observados, promovendo uma melhoria contínua na qualidade da intervenção pedagógica, tendo em conta, e segundo Máximo-Esteves (2008), “a compreensão dos ambientes e das acções cuja mudança se deseja, mediante a prática de investigação dos mesmos” (p.18).

## **5.2 Fases da Investigação-Ação**

Oliveira e Cardoso (2009) aludem o processo de investigação como sendo um trajeto não linear, sendo que os mesmos enfatizam que:

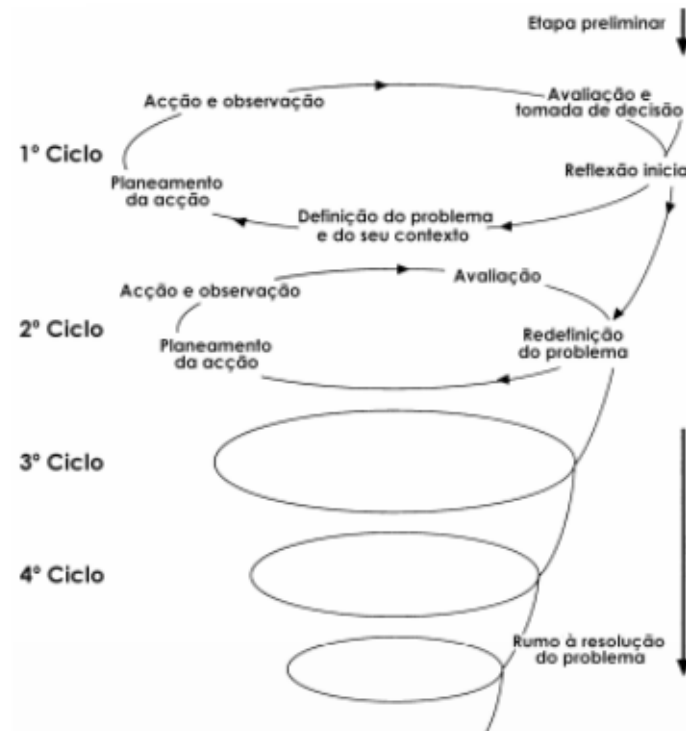
Este tipo de metodologia permite a realização de um conjunto de fases (ciclos), que se desenvolvem de forma contínua numa sequência em espiral de: planificação – ação –

observação – reflexão, e implica a realização de tantos ciclos quanto aqueles que sejam necessários para alcançar as mudanças pretendidas ou a melhoria dos resultados. (p. 90)

Também Bravo (1992, citado por Coutinho, 2013), acredita que, para ensinar, é importante aliar a teoria à prática, acontecendo o mesmo com a IA, pois esta “constitui-se como um verdadeiro ciclo espiral em que a teoria e prática se mesclam e interligam permanentemente” (p.366).

Nos estudos que utilizam a IA como metodologia de investigação, é enfatizado um plano que adota uma estrutura em forma de ciclo, que consiste em pensar, agir, refletir e, assim, explorar e promover a transformação. Também Fernandes (2006), acredita que a IA é frequentemente descrita como um processo de "investigação em espiral" (p.7), como ilustrado na seguinte figura:

**Figura 3 - A Investigação em Espiral**



**Fonte:** A Investigação-acção como metodologia (Fernandes, 2006, p. 7).

Denota-se que esta espiral é composta por vários ciclos que se desenvolvem com o objetivo de resolver um problema. Inicialmente, a priori, há um primeiro ciclo no qual ocorre uma reflexão inicial, a definição do problema e do seu contexto, o planeamento da ação, a ação, observação, avaliação e a tomada de decisões.

No segundo ciclo, e conforme descrito por Fernandes (2006), os principais pontos são a redefinição do problema, onde é necessário acontecer um novo planeamento da ação, implementação, a observação e, por fim, a avaliação. Estes ciclos repetem-se com o intuito de alcançar uma única finalidade: resolver o problema em estudo, que é definido na etapa preliminar.

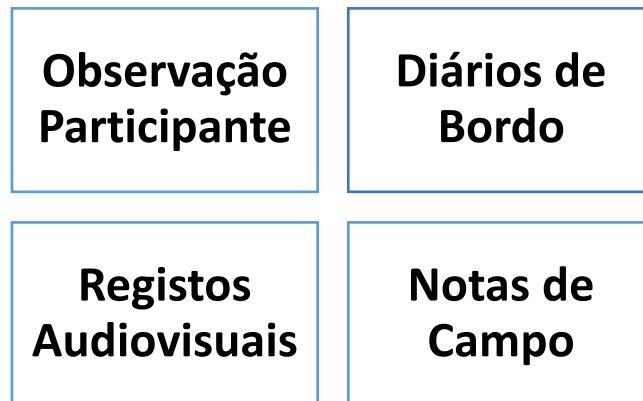
No entanto, toda esta metodologia e pesquisa não se limita a um único ciclo pois o objetivo é melhorar o problema em questão. Assim, pode ser necessário acontecer uma repetição de todas as diferentes fases e ciclos para explorar e analisar adequadamente, e de forma consistente, as interações ocorridas. Desta forma, foi possível, ao futuro professor, envolver-se ativamente na reflexão sobre a PP, identificando desafios, propondo mudanças e avaliando o impacto das aprendizagens nos alunos, tal como sublinha Moreira (2001, citado por Sanches, 2005), “a investigação-ação usada como estratégia formativa de professores, facilita a sua formação reflexiva, promove o seu posicionamento investigativo face à prática e a sua própria emancipação” (p. 129).

### **5.3 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados**

Segundo Francisco (2010), “a recolha de dados é um procedimento lógico da investigação empírica ao qual compete selecionar técnicas de recolha e tratamento da informação adequadas” (p. 1).

Durante o estágio, mais especificamente na PPI, tive como objetivo traçar metas claras para a pesquisa. No processo de investigação, foi fundamental utilizar diversas técnicas e instrumentos para coletar os dados necessários, a fim de definir a questão-problema e desenvolver estratégias e atividades práticas. Vale salientar que todas essas técnicas e instrumentos de recolha de dados devem ser, segundo Morgado (2012), desenvolvidos e aplicados de maneira a captar, de forma abrangente e o mais holística possível, todas as informações relevantes relacionadas aos fenómenos estudados, de acordo com os objetivos estabelecidos.

Neste sentido, serão apresentadas, de maneira concisa, as técnicas e instrumentos de coleta de dados que foram empregados no contexto da PP, os quais viabilizaram a estruturação e reflexão acerca da minha atuação, conforme ilustrado na figura a seguir:

**Figura 4-** *Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados Utilizados*

Neste sentido, as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizadas foram:

- Observação participante – Técnica que me permitiu, ao longo do estágio, obter uma visão aprofundada da realidade tanto dentro quanto fora da sala de aula. Tentei registar, detalhadamente, as observações por meio de diferentes meios, os quais foram ferramentas valiosas para auxiliar na documentação e análise do meu trabalho.
- Diários de Bordo - Componente essencial em toda a pesquisa, os diários de bordo consistiram em registos descritivos de ocorrências na prática, como memorandos, observações estruturadas e incidentes críticos, com o propósito de descrever, com precisão e clareza, os eventos vivenciados na prática. Vale ressaltar que este instrumento de recolha de dados teve um caráter pessoal, incorporando os sentimentos, emoções e reações.
- Registos Audiovisuais – Com o avanço das tecnologias, o acesso à fotografia e vídeo tornou-se bastante fácil, permitindo a sua utilização (com as devidas autorizações) como ferramenta de recolha de dados.

- Notas de Campo – Notas registadas por mim, onde descrevi o que descrevi o que observei, no contexto onde me encontrei inserido.

As informações obtidas durante o estágio estão consonantes à metodologia de pesquisa que foi adotada, nomeadamente, a qualitativa. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a abordagem de pesquisa qualitativa vai além de simplesmente responder a perguntas ou testar hipóteses, focando-se na compreensão dos comportamentos sociais dos sujeitos em estudo num contexto específico. Levando em consideração as observações dos autores, tentei que a totalidade das informações obtidas durante o estágio, proporcionasse uma “recolha informação sistemática com o objetivo de promover mudanças sociais” (p.292).

Ainda no âmbito da pesquisa qualitativa, é importante ressaltar as cinco características que a mesma possui, segundo Bogdan e Biklen (ibidem). Os autores acreditam que a pesquisa qualitativa:

1. Tem como fonte direta o ambiente natural onde os investigadores são os principais instrumentos e estão inseridos numa determinada realidade porque “entendem que as ações podem ser melhores compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (p.48);
2. Possui uma natureza descritiva, onde os dados recolhidos são, maioritariamente, em forma de imagens, palavras (notas de campo, fotos, vídeos), que possibilitam “construir uma pista que nos permita esclarecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (p.49);
3. Faz com que os investigadores se interessem, não tanto pelos resultados, mas por todo o processo;
4. Tem como grande objetivo, não confirmar ou excluir hipóteses, mas sim construir respostas à medida que os dados são recolhidos, tornando o processo de análise de

dados como um “funil: as coisas estão em aberto de início e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo” (p.50);

5. Possui, por fim, uma abordagem de cariz qualitativo onde “os investigadores fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (p.50);

Em síntese, ao adotar esta metodologia, buscou-se compreender fatos e eventos, por meio da coleta e interpretação dos dados, os quais forneceram uma base sólida para a seleção e justificativa das técnicas e instrumentos empregados ao longo das PP. Este processo permitiu uma análise mais aprofundada e contextualizada do objeto de estudo.

### **5.3.1 Observação Participante**

Posteriormente, destaca-se a importância da observação participante como o instrumento primordial para a coleta de dados ao longo da PP.

Nos projetos de investigação-ação, esta técnica serviu como base para os diversos métodos de registo e reflexão, pois, como afirma Cardoso (2014), “A reflexão reconstrói a ação, tal como foi registada primeiro através da observação” (p. 32).

Lídia Máximo-Esteves (2008) acredita que “a observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (p. 87). Assim sendo, esta técnica de recolha de dados reveste-se de importância, na medida em que assume a primazia procedimental, aquando de uma investigação. Não esqueçamos que a interação com contextos reais, com prevalência de situações e acontecimentos diversos, desencadeia questões e interrogações com importância para o estudo em desenvolvimento.

Bogdan e Taylor (1975, citado por Fino, 2008), definem a observação como uma “investigação que se caracteriza por um período de interações sociais intensas entre o investigador e os sujeitos, no meio destes, durante o qual os dados são recolhidos de forma sistemática” (p.4). Concordando com o anteriormente referido, durante todo o percurso das

Práticas Pedagógicas (PP), a técnica de observação participante exigiu-me estivesse imerso na situação em estudo, estabelecendo uma relação próxima e interagindo intensamente com os participantes. Durante esse período, os dados foram reunidos de forma metódica, tendo sempre o cuidado de registrar as suas observações, experiências e interações que ocorreram durante os mais variados momentos. Ao participar ativamente da situação em estudo, tive a oportunidade de vivenciar e compreender, de forma mais profunda, as experiências dos alunos e as dinâmicas ocorridas durante a PP.

### **5.3.2 Diários de Bordo**

O diário de campo é amplamente empregue pelo pesquisador, sendo concebido para documentar os eventos que se desenrolam no ambiente onde a pesquisa é realizada (Máximo-Esteves, 2008). Esta forma de registo engloba notas de campo e outros tipos de dados, desempenhando um papel fundamental na pesquisa qualitativa, tal como salienta Brazão (2007), quando afirma que o diário de bordo é um:

método de investigação, método de coleta de dados, de descrição dos processos e estratégias da própria pesquisa e análise das implicações subjetivas do pesquisador; método de formação dos docentes, análise de práticas pedagógicas e desenvolvimento profissional e pessoal: método de intervenção, investigação-ação. (p. 292)

Como o principal objetivo desta técnica de recolha de dados é proporcionar uma descrição precisa e minuciosa dos eventos vivenciados na prática, é fundamental priorizar os detalhes em detrimento do resumo e focar nos aspetos específicos em vez dos generalizados. Máximo-Esteves (2008) enfatiza que, durante o registo, "relevam-se o detalhe e não o resumo, o particular e não o geral, o relato e não o juízo de valor" (p. 89).

Ao registar as suas observações e reflexões no diário de bordo, tive a oportunidade de expressar, de forma autêntica e sincera, aspetos relevantes sobre a sua experiência. Isto incluiu a partilha e reflexão sobre os diversos desafios, conquistas, dúvidas e descobertas que surgiram

ao longo de cada dia de estágio. A dimensão pessoal do diário de bordo permitiu um envolvimento mais profundo com os mais variados aspetos e particularidades das Práticas Pedagógicas (PP), proporcionando uma compreensão mais abrangente do meu papel como futuro educador/professor.

### **5.3.3 Registos Audiovisuais**

As técnicas de recolha de dados, utilizando instrumentos como registos audiovisuais, são bastante importantes na metodologia da Investigação-Ação (IA), pois, segundo Coutinho et al. (2009), "estão centradas na perspetiva do investigador, em que este observa em direto e presencialmente o fenómeno em estudo" (p. 373). As fotografias e vídeos, efetuados por mim, ao longo do estágio, desempenharam um papel fundamental na captura e armazenamento das informações observadas. Estes registos permitiram documentar detalhes e imagens relevantes para que, conforme citado por Máximo-Esteves (2008), "convenientemente arquivadas, serem analisadas e reanalisadas, sempre que tal seja necessário" (p. 91).

Burnaford et al. (2001) destacam a relevância dos registos audiovisuais nos estudos qualitativos, enfatizando sua utilidade específica para capturar e refletir sobre as interações entre crianças. Conforme preconizado pelo autor citado, foi possível constatar os inúmeros benefícios advindos da aplicação dessa técnica de recolha de dados nas Práticas Pedagógicas realizadas por mim, na qualidade de professor estagiário. Ao empregar meios audiovisuais, como a fotografia e o vídeo, foi possível registar, de maneira minuciosa e detalhada, uma variedade de momentos que envolveram interações, diálogos e celebrações entre as crianças/alunos, proporcionando assim uma análise aprofundada e abrangente dos procedimentos ocorridos nos diversos contextos educativos. Tal abordagem conferiu uma perspetiva enriquecedora para o desenvolvimento da prática pedagógica e contribuiu para uma compreensão mais ampla das dinâmicas e relações presentes no ambiente de aprendizagem.

### 5.3.4 Notas de Campo

As notas de campo desempenham um papel significativo na documentação sistemática das experiências vividas em contexto de estágio, permitindo um acompanhamento mais próximo e detalhado dos eventos e das interações ocorridas no logo de todo o percurso da PP. Conforme destacado por Máximo-Esteves (2008), no contexto educativo, as notas de campo e os diários emergem como os principais instrumentos metodológicos pois são as técnicas que os “professores utilizam com mais frequência para registar os dados de observação” (p. 88).

Durante o estágio, percebi o quão importante é possuir um caderno onde pudesse, sempre que possível, registar as anotações consideradas relevantes. Sempre presente nos diferentes contextos de estágio, esse caderno tornou-se um espaço para partilhar não só os factos observados, mas também os pensamentos, sentimentos, dificuldades, incertezas e reações. De certa forma, as notas de campo complementaram os registos no diário de bordo, pois ambos são instrumentos indispensáveis e intrinsecamente ligados. Um exemplo significativo referente às notas de campo são as anotações detalhadas que tomei sobre o comportamento e as atitudes das crianças ou alunos ao abordar um determinado tema ou conteúdo. Ao registar cuidadosamente as interações e respostas dos mesmos, obtive *insights* valiosos que ajudaram a criar dinâmicas de grupo e reajustar estratégias de ensino.

## PARTE III – Intervenção Pedagógica <sup>2</sup>

### Capítulo VI – Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar- PPI

O Capítulo VI agrega um conjunto de aspetos descritivos e reflexivos sobre a PPI, na valência de Pré-Escolar, realizada numa instituição situada no concelho do Funchal, com um grupo de crianças. O presente estágio totalizou cento e vinte horas, repartidas em três dias semanais (de segunda a quarta-feira), no período compreendido entre 18 de outubro de 2021 e 5 de janeiro de 2022.

Neste capítulo, é apresentada uma descrição e reflexão da minha PP I, desenvolvida na valência da Pré-Escolar, mais concretamente, caracterização da instituição; a organização do ambiente pedagógico; o projeto de Investigação-Ação realizado na respetiva PP I, os momentos de aprendizagem e a intervenção com a Comunidade Educativa.

#### 6.1 Caracterização da Instituição

A caracterização do estabelecimento educativo é imprescindível e, como inferem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, este “deve organizar-se como um contexto facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, proporcionando também oportunidades de formação dos adultos que nele trabalham.” (Silva *et al.*, 2016). Ora, no caso deste estabelecimento educativo, facilmente está denotada a existência dessas características facilitadoras. O edifício situa-se no concelho do Funchal, e a sua composição infraestrutural atesta as ótimas condições.

---

<sup>2</sup> Neste relatório, e no cumprimento do parecer de 13/7/2023 do Encarregado de Proteção de Dados da UMa relativo aos princípios gerais da Proteção de Dados Pessoais no âmbito dos trabalhos apresentados pelos alunos desta Universidade, e de forma a garantir o princípio de confidencialidade e anonimato dos participantes, são omitidos, de forma deliberada, nomes e outros dados que permitam a identificação de pessoas, entidades ou instituições, afetas ao contexto específico da intervenção pedagógica do aluno estagiário.

O edifício apresenta-se extremamente asseado e com a pintura ainda pouco afetada pelos agentes naturais (chuva, sol e vento). O hall de entrada e os corredores desfrutam de muita claridade natural. O estabelecimento educativo dispõe, ainda, de recintos e espaços exteriores, importantes para atividades ao ar livre, e divisões interiores preparadas para acolherem as crianças, quando as condições climáticas são adversas.

## **6.2 Organização do Ambiente Pedagógico**

Relativamente à organização do ambiente pedagógico, e no que concerne à sala de atividades, pretende-se que “a organização do espaço da sala seja a expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo” (Silva et al., 2016). O educador tem um papel importante na organização das salas de atividades, tendo em conta que estas são espaços fundamentais para que as crianças possam brincar em grupo e criar interações. É essencial que as mesmas sejam munidas com materiais em quantidade suficiente, para estimular a partilha entre crianças. Desta forma, vão-se abrindo portas à criação de sinergias catalisadoras do desenvolvimento harmonioso da infância, num convite implícito, mas repleto de intencionalidade, mas tendo sempre bem assente as particularidades do grupo. No caso específico da “sala de acolhimento” da presente PP I, há um conjunto de singularidades que evidenciam a sensibilidade da Direção e Equipa de Sala para a importância do fator “espaço”.

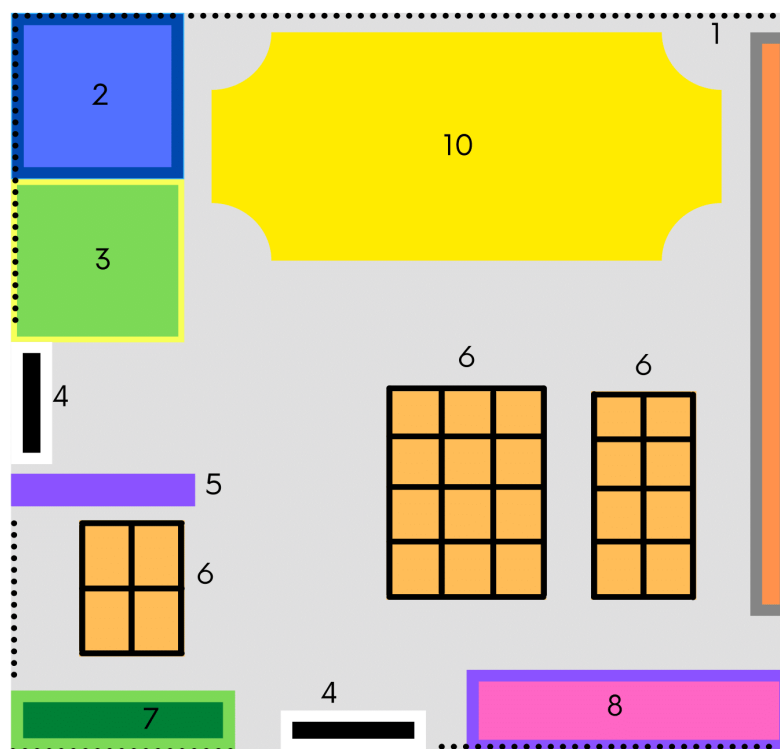
### **6.2.1 Caracterização da Sala**

Relativamente à sala de atividades dos, e tomando em consideração as palavras de Zabalza (1998), esta “deve ser antes de mais nada, um cenário muito estimulante, capaz de facilitar e sugerir múltiplas possibilidades de acção” (p.53). Tendo em consideração o anteriormente exposto, realça-se que a respetiva sala de atividades possui todas as condições imprescindíveis à prática pedagógica pois dispõe de um mobiliário bem conservado, muito estimado pelas crianças e equipa pedagógica, apresentando uma luminosidade natural

riquíssima, proveniente dos tapa-sóis, que destaca toda a coleção de trabalhos alusivos à temática do respetivo mês, dispostos nas paredes. A planta exposta de seguida oferece um panorama geral da organização da sala, servindo de base para a descrição detalhada que será adiante empreendida.

**Figura 5 – Planta da Sala de Atividades**

Planta da sala



Legenda:

- 1- Placards
- 2- Área da Garagem
- 3- Área da Casinha
- 4- Porta
- 5- Armário
- 6- Mesas
- 7- Área da Biblioteca
- 8- Estante de exposição e arrumação de materiais
- 9- Janelas
- 10- Área do Tapete

A observação da planta permite a deteção de áreas bem definidas, que reclamam um apontamento descritivo e reflexivo. Destacam-se seis áreas de relevo, denominadas de “cantinhos”, a saber:

- **Área das atividades orientadas e/ou construções**

Espaço composto por mesas, no qual as crianças realizam atividades orientadas pela equipa pedagógica, maioritariamente de expressão plástica, e/ou construções (puzzles, blocos, entre outros).

- **Área da garagem**

Espaço que congrega diferentes veículos, circuitos e ferramentas diversas, que permite às crianças a reprodução de situações reais do seu dia-a-dia (jogo simbólico).

- **Área da casinha**

Espaço que disponibiliza diversos adereços relacionados com rotinas domésticas e afins. De entre a panóplia de objetos encontrados nesta área, oferece-se especial destaque à cama de escala reduzida, cabeceira, fogão, bonecas, utensílios de cozinha, entre outros. À semelhança da área anterior, o foco no jogo simbólico, nas representações, no “faz de conta”, na brincadeira livre é o grande objetivo deste canto.

- **Área da biblioteca**

Espaço que acolhe um conjunto de obras literárias destinadas à primeira infância, de vários tamanhos e materiais, facilmente acessíveis às crianças.

- **Área do tapete**

Espaço que permite a reunião do grupo de crianças e equipa pedagógica da sala, para o desenvolvimento de atividades mais “abrangentes”, como sejam o acolhimento, a partilha de músicas e/ou histórias, os jogos de grupo, as descobertas temáticas, entre outros.

- **Área de exposição**

Espaço de parede dedicado à exposição dos diferentes trabalhos plásticos elaborados pelas crianças e informações diversas relacionadas com as rotinas, os aniversários, épocas do ano, entre outros.

Cada uma destas áreas possui especificidades e intencionalidades que convém reforçar, no âmbito do presente relatório. Mais uma vez, o contacto direto com a realidade de uma sala de pré-escolar, vem cimentar toda a bagagem teórica anteriormente partilhada. No caso concreto da divisão da sala por áreas, há evidência para afirmar que ambientes preparados representam uma enorme valia para um desenvolvimento harmonioso da criança, a diversos níveis (cognitivo, emocional, entre outros). Inúmeros autores referenciam este quesito como premissa imprescindível na promoção da aprendizagem e desenvolvimento infantil, sobretudo na primeira infância.

A sala apresenta, também, um apetrechado mobiliário de apoio à arrumação e exposição de materiais diversificados, manipulados pelas crianças (armários e estantes). A reduzida altura destes elementos de mobiliário faz com que as crianças tenham facilidade de acesso aos materiais que necessitam, pois estão ao “nível do seu olhar”, estimulando-se a autonomia. Além disso, nota-se grande preocupação na distribuição dos jogos e outros nas estantes e prateleiras, através da utilização de caixas de arrumação diversas e, maioritariamente, coloridas. Os restantes materiais, sobretudo os de utilização mais pontual ou que exijam algum tipo de orientação, portfólios e/ou outros, encontram-se em patamares mais elevados ou concentrados num enorme caixote, junto da prateleira. Esta preocupação sobre o método de organização dos materiais lúdico-pedagógicos, como sejam os jogos, os livros e outros, observada na respetiva sala de atividades, reitera a importância que a disponibilização dos elementos imprescindíveis à prática pedagógica adquirem no contexto de sala. O mobiliário não é apenas encarado como um suporte à arrumação e à disponibilização de materiais, mas é também uma extensão da intencionalidade do processo educativo respeitador dos interesses das crianças. Não se trata de

mera exposição ou organização, havendo um rol de decorrências de natureza pedagógica que podem ser exploradas com as crianças (autonomia, liberdade de escolha de materiais, hábitos de arrumação, noções de colaboração, entre outros).

**Figura 6 – Diferentes Áreas da Sala de Atividades**



### 6.2.2 A Rotina Diária

Sabe-se que é fundamental a existência de uma preocupação e atenção com o ambiente educativo, sendo este, segundo Silva et al. (2016) “facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças (...)” (p.1). Para ajudar a criança a desenvolver conhecimento sobre a existência de situações quotidianas, que se repetem, é comum, na educação pré-escolar, criarem-se rotinas, pois “A vivência destas diferentes unidades de tempo permite que a criança se vá progressivamente apropriando de referências temporais que são securizantes (...)” Silva et al., 2016, p.27). Assim sendo, no que concerne à organização temporal, a rotina da sala de atividades é composta por dois grandes blocos: manhã e tarde. Ambas partes possuem momentos de brincadeira livre, de higiene pessoal, momentos de lanche e almoço e momentos de grande grupo (onde é trabalhado um tema escolhido pelas crianças

ou pela educadora). Denota-se que esta rotina é respeitada, meticulosamente, e isso permite à criança antecipar o que vai acontecer e transmitir um sentimento de segurança no seu dia-a-dia.

Para efeitos do presente relatório, é partilhado abaixo o quadro com os diferentes momentos que compõem a rotina da sala de atividade da PPI.

**Quadro 1 - Rotinas da Sala de Atividades da PPI**

| <b>Horário</b>       | <b>Designação</b>          |
|----------------------|----------------------------|
| <b>07h45 – 09h30</b> | Receção individual         |
| <b>09h30 – 10h00</b> | Reforço alimentar da manhã |
| <b>10h00 – 11h10</b> | Momento de “grande grupo”  |
| <b>11h15 – 11h45</b> | Recreio da manhã           |
| <b>11h45 – 12h00</b> | Higiene                    |
| <b>12h00 – 12h30</b> | Almoço                     |
| <b>12h40 – 13h00</b> | Higiene do almoço          |
| <b>13h00 – 14h30</b> | Sesta                      |
| <b>14h30 – 15h00</b> | Higiene                    |
| <b>15h00 – 16h00</b> | Atividades Orientadas      |
| <b>16h00 – 16h30</b> | Lanche da tarde            |
| <b>16h30 – 16h45</b> | Higiene da tarde           |
| <b>16h45 – 17h30</b> | Recreio da tarde           |
| <b>17h30 – 18h00</b> | Reforço alimentar da tarde |
| <b>18h00 – 18h30</b> | Recreio no exterior        |

### **6.3 Caraterização do Grupo de Crianças**

O grupo de crianças da sala é constituído por um agregado de 23 crianças e, apesar do fator da heterogeneidade (pois estas têm idades compreendidas entre os 3, 4 e 5 anos), este demonstra ser um grupo composto por crianças saudáveis, ativas, participantes, dinâmicas e com uma insaciável fome de conhecimento. Sabendo que existem inúmeros fatores que afetam o modo próprio de funcionamento de um grupo, torna-se pertinente efetuar uma caraterização ao nível das áreas de conteúdo apresentadas nas OCEPE (Silva, et al., 2016), para que se consigam inferir uma análise geral mais aprimorada.

**Quadro 2 - Relação da Caracterização do Grupo com as Áreas de conteúdo**

| Áreas de Conteúdo                        | Caraterização do Grupo   |
|--|--|
| <p>Área de Formação Pessoal e Social</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Grupo com grandes índices de dinamismo, participação e curiosidade</li> <li>• Nos momentos de grande grupo, as crianças mostraram-se sempre bastante ativas, participativas e curiosas</li> <li>• Mostraram grande interesse em participar nas atividades propostas e não tinham receio de colocar qualquer tipo de dúvidas ao educador.</li> <li>• Possuem, no geral, uma boa relação uns com os outros, todavia, no momento de brincadeira livre, com os jogos, denota-se que as crianças possuem alguma dificuldade em partilharem os brinquedos e jogos uns com os outros</li> <li>• Alguma dificuldade na cooperação e colaboração entre pares, sobretudo na hora afeta à arrumação de jogos/brinquedos</li> </ul> |
| <p>Área de Expressão e Comunicação</p>   | <p>Domínio da Educação Física</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• As crianças nutriam grande interesse na realização das atividades de expressão Físico-motora</li> <li>• No geral, apresentaram um bom desenvolvimento motor, adequado à sua faixa etária</li> </ul> <p>Domínio da Educação Artística</p> <p>Subdomínio das Artes Visuais</p>  |

|  |   |
|--|---|
|  | <ul style="list-style-type: none"><li>• No geral, as crianças, apresentaram grande receptividade às atividades plásticas, sobretudo as que convidavam à exploração de materiais diferentes dos habituais</li></ul>  |
|  | <p>Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• A maioria das crianças mostraram grande interesse os jogos de representação e recriação de personagens e situações (de forma orientada ou por iniciativa própria)</li><li>• Apresentaram grande interesse na apreciação de apresentações de espetáculos teatrais ou leituras animadas de contos</li><li>• Na sequência deste interesse, notou-se grande apego das crianças pelas áreas da casinha e da garagem, o que vem comprovar a sua aptidão para momentos dedicados à brincadeira de expressão livre, em jeito de “faz de conta” (dramatização e replicação de cenas do quotidiano)</li></ul> <p>Subdomínio da Música e Subdomínio da Dança</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• As crianças revelaram grande gosto pela entoação de músicas e cantilenas diversas</li><li>• O apelo da viola, utilizado por mim, foi bem acolhido e marcou (nessas ocasiões as crianças demonstravam querer sempre mais repetições daquilo que estava a ser apresentado)</li></ul> |

- A associação de gestos e movimentos às canções era algo que apreciavam e nutriam um gosto especial por atividades de dança livre

#### Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

- As crianças, de uma forma geral, eram bastante comunicativas, nas diferentes situações (grande grupo, pequeno grupo, com adultos da sala), embora algumas apresentassem traços de timidez e/ou vergonha em falar aquando algumas dinâmicas no tapete, por exemplo
- As crianças mais pequenas (de 3 anos) ainda apresentavam algumas dificuldades na articulação de algumas palavras
- A maioria conseguia expressar, sem dificuldades, necessidades, interesses, ideias e emoções
- Havia um grupo de crianças que já ia reconhecendo algumas letras e números escritos

#### Domínio da Matemática

- As crianças demonstraram grande interesse por atividades relacionadas com contagens até 10
- Foi recorrente a realização de jogos de encaixe, construção e puzzles, que apelassem ao raciocínio lógico-matemático (sendo que no meio dessas brincadeiras era comum verificar algumas crianças a fazerem contagens das peças ou blocos, separando-os por cores, por exemplo)

|                                      |   |
|--------------------------------------|---|
|                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conseguiram efetivar a elaboração de gráficos diversos simples, os quais souberem interpretar sem grandes dificuldades</li> </ul>  |
| <p>Área do Conhecimento do Mundo</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Grupo bastante curioso, com vontade de descobrir e compreender enquadramentos e envolvências</li> <li>• Temas como o espaço, animais, transportes, entre outros, eram bastantes apreciados e suscitavam grandes momentos de debate e conversa</li> </ul> |

**Fonte:** Silva et al. (2016)

Não obstante, toda a compilação atrás apresentada, na qual é oferecida uma caracterização geral do grupo, tendo em conta os diferentes domínios, convém reforçar que houve sempre atenção redobrada na procura pelos interesses da criança, respeitando-se os seus estádios de desenvolvimento.

#### **6.4 Projeto de Investigação-Ação**

No decorrer da PP, mais concretamente em contexto de estágio no Pré-Escolar, surgiram questões relevantes relacionadas ao grupo de crianças que exigiram a identificação e abordagem de problemáticas específicas. Consequentemente, foi necessário aplicar estratégias e metodologias eficazes para enfrentar tais desafios. É válido ressaltar as palavras de Antonio Latorre (2003), o qual enfatiza os benefícios primordiais da Investigação-Ação, incluindo “aprimorar a prática, compreender a prática em si e promover a melhoria da situação na qual a prática ocorre” (p.9).

Durante a experiência como estagiário na PP I, deparei-me com uma problemática relacionada ao respeito pelo outro. Ao observar atentamente as interações entre as crianças na sala, constatei uma dificuldade significativa em relação ao respeito pela vez de cada um falar. Essa dificuldade manifestava-se de diversas formas, como interrupções constantes, sobreposição de vozes e falta de atenção aos colegas durante as conversas. Como muitas das

crianças não tinham a oportunidade de expressar suas ideias e opiniões de forma adequada, surgiam conflitos e desentendimentos entre o grupo, prejudicando o clima de convivência e colaboração na sala de atividades, limitando a logística planejada, o envolvimento nas atividades e a construção coletiva do conhecimento. Ao tomar consciência dessa problemática, percebi a necessidade de intervir nesse aspecto específico e reconheci que era fundamental promover uma reflexão conjunta sobre a importância de ouvir e respeitar o outro, valorizando-se a diversidade de ideias e a construção coletiva do conhecimento. Acreditando na importância da Área de Formação Pessoal e Social, destaca-se o valor e o interesse que essa área pode ter quando incluída na intencionalidade da prática do educador de infância, pois, segundo Silva et al. (2016):

A intencionalidade do/a educador/a, que caracteriza a sua intervenção profissional, exige-lhe que reflita sobre as concepções e valores subjacentes às finalidades da sua prática: papel profissional, imagem de criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo com aprendem. Esta intencionalidade permite-lhe atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar. (p. 13)

Assim, mantendo uma especial atenção na Área de Formação Pessoal e Social, não só devido à sua transversalidade em relação a todas as áreas, mas também pela relevância que possui na formação da própria criança, apliquei a metodologia de IA. Baseando-me no planeamento e na avaliação do processo educativo que observei, registei e documentei, foi possível “encontrar formas de comunicação e estratégias que promovam envolvimento e facilitem a articulação entre os diversos contextos de vida da criança” (Silva et al., 2016). Com base nessa constatação, o decidi empreender uma abordagem de pesquisa e intervenção que considerasse as características específicas do grupo e suas rotinas, optando por desenvolver a questão-problema: "Como fazer com que o grupo de crianças desenvolva competências de partilha e de respeito pelo outro?".

Todo esse procedimento obedeceu à delimitação de fases bem estruturadas, no sentido de haver um efetivo planejamento que culminasse numa ação e reflexão proveitosas. Assim, foi construído o cronograma apresentado na Tabela 4, para cada uma das fases do desenvolvimento da presente investigação.

Quadro 3 - Cronograma do Plano de Investigação-Ação

| CRONOGRAMA DO PLANO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO                         |         |    |    |    |    |    |          |   |    |    |    |    |    |    |    |    |          |   |    |    |    |         |   |   |    |    |    |
|--|---------|----|----|----|----|----|----------|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----------|---|----|----|----|---------|---|---|----|----|----|
| 2021/2022  |         |    |    |    |    |    |          |   |    |    |    |    |    |    |    |    |          |   |    |    |    |         |   |   |    |    |    |
| Mês  | outubro |    |    |    |    |    | novembro |   |    |    |    |    |    |    |    |    | dezembro |   |    |    |    | janeiro |   |   |    |    |    |
| Dias   | 18      | 19 | 20 | 25 | 26 | 27 | 2        | 3 | 15 | 16 | 17 | 22 | 23 | 24 | 29 | 30 | 6        | 7 | 13 | 14 | 15 | 3       | 4 | 5 | 10 | 11 | 12 |
| Fases  |         |    |    |    |    |    |          |   |    |    |    |    |    |    |    |    |          |   |    |    |    |         |   |   |    |    |    |
| <i>Planeamento</i>   |         |    |    |    |    |    |          |   |    |    |    |    |    |    |    |    |          |   |    |    |    |         |   |   |    |    |    |
| • Observação e recolha de dados                                  |         |    |    |    |    |    |          |   |    |    |    |    |    |    |    |    |          |   |    |    |    |         |   |   |    |    |    |
| • Identificação do problema                                      |         |    |    |    |    |    |          |   |    |    |    |    |    |    |    |    |          |   |    |    |    |         |   |   |    |    |    |
| • Definição da estratégia  |         |    |    |    |    |    |          |   |    |    |    |    |    |    |    |    |          |   |    |    |    |         |   |   |    |    |    |
| <i>Ação</i>  |         |    |    |    |    |    |          |   |    |    |    |    |    |    |    |    |          |   |    |    |    |         |   |   |    |    |    |
| • Planificação, implementação das estratégias e recolha de dados |         |    |    |    |    |    |          |   |    |    |    |    |    |    |    |    |          |   |    |    |    |         |   |   |    |    |    |
| <i>Reflexão/Avaliação</i>  |         |    |    |    |    |    |          |   |    |    |    |    |    |    |    |    |          |   |    |    |    |         |   |   |    |    |    |
| • Reflexão/Avaliação sobre a prática                             |         |    |    |    |    |    |          |   |    |    |    |    |    |    |    |    |          |   |    |    |    |         |   |   |    |    |    |

#### **6.4.1 Estratégias Utilizadas na Intervenção Pedagógica**

Após o enquadramento da problemática na Área de Formação Pessoal e Social, pretende-se, neste ponto, apresentar e complementar informações sobre as estratégias utilizadas, bem como os respetivos processos de intervenção.

Zabalza (1992) refere que a educação pré-escolar deve ser constituída por “um conjunto de fatores e agentes que intervêm coordenadamente na e a partir da instituição escolar” (p.9). Tendo este fator em consideração, a Educação Pré-Escolar possui um papel crucial pois é importante, desde cedo, promover o desenvolvimento de competências pessoais e sociais das crianças.

As estratégias pedagógicas são aquelas que o/a educador/a utiliza para organizar a sua prática pedagógica e que orientam o tempo diário do grupo. São exemplos deste tipo de estratégia: leitura de livros, realização de atividades lúdicas, entre outras.

Ferland (2006) defende que “ao brincar, a criança progride nas diferentes esferas do seu desenvolvimento” (p.6). Assim sendo, e mantendo uma especial atenção às características do grupo e das respetivas rotinas das crianças, e após uma prévia e sistemática observação e identificação da questão do meu projeto de investigação, considerei que iria optar por uma estratégia de intervenção, nesta problemática, que usufrísse de atividades lúdicas a fim de aprimorarem o desenvolvimento de regras de comportamento social e que igualmente fortalecessem conceitos ligados à cidadania- baseando-me sempre na importância que os valores como a partilha e respeito têm no desenvolvimento da criança.

De acordo com Salomão, Martini e Jordão (2007), brincar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, pois funciona “como um cenário no qual as crianças tornam-se capazes não só de imitar a vida como também de transformá-la” (p.12). Também Santos (1999, citado por Dallabona & Mendes, 2004), refere que “para a criança, brincar é viver” (p.108).

Aliando o prazer de jogar e brincar com a questão de inculcar regras e desenvolver questões relacionadas com os valores, é reforçada a ideia de que, o “brincar”, possui uma preponderância, não só na interação entre crianças, mas também entre crianças e adultos.

Caba (2008), refere que “a brincadeira é a única atividade que permite simultaneamente o desenvolvimento dos valores humanos, como a solidariedade, o companheirismo, o respeito pelo outro, a tolerância, a atenção” (p. 10). Levando em consideração esta afirmação, depreende-se que é através do “brincar” que a criança exprime as suas emoções, desenvolve a sua imaginação e, até mesmo, resolve possíveis conflitos que possam surgir.

Considerando o exposto anteriormente, foi decidido propor alguns momentos de aprendizagem, os quais estão descritos a seguir.

## **6.5 Momentos de Aprendizagem**

### **6.5.1 *O Dado do Respeito: Para nós e Para os Outros***

"O dado do respeito" ou “dado da calma” é um jogo desenhado para colmatar algumas fragilidades do grupo relativamente a situações de impaciência e agitação em atividades desenvolvidas por "turnos". Munido de um dado multicolor, o educador apresentou o objeto ao grupo e explicou a função que o mesmo tem em diversos jogos de sociedade (jogos de tabuleiro). A escala ampliada foi propositadamente utilizada em contexto de sala, mas foi reforçada a existência de um grande número de jogos cujo objeto "dado" assume um tamanho pequeno, mas um valor enorme, no que à ordem ou vez de jogar respeita.

Posto isto, o educador explicou as regras do jogo a desenvolver, as quais são replicadas abaixo:

- O jogo será iniciado pelo jogador que se encontra sentado mais à esquerda;
- O jogador detentor da vez terá a possibilidade de lançar o dado gigante;
- Quando o dado para no chão, o jogador deverá contar as pintas da face que ficou virada para cima;

- Após contagem individual, é dada a vez de contagem em grupo;
- O jogador deverá sinalizar na tabela a imagem da face que obteve;
- Terminada a sua jogada, a criança senta-se dando lugar ao colega que está sentado ao lado.

**Figura 7** – *Atividade: O Dado do Respeito.*



Gomes (2010) afirma que brincar é “mais do que uma ferramenta, o brincar é uma condição essencial para o desenvolvimento da criança” (p, 45). Em alinhamento com a visão do autor, a atividade “O Dado do Respeito” foi projetada para promover não apenas a diversão, mas também o desenvolvimento de competências sociais essenciais, como a partilha e o respeito.

Ao estabelecer regras claras para a atividade, como iniciar o jogo pelo jogador à esquerda e garantir que cada criança tenha a chance de lançar o dado, foi criada uma estrutura que respeita o conceito de equidade e participação justa. Este processo de definir um ponto de partida claro e justo tornou-se crucial para ensinar às crianças a importância de dar espaço e oportunidades aos outros, facilitando o desenvolvimento da capacidade de partilha.

Ao longo do jogo, onde cada criança conta as pintas e sinaliza na tabela, permite que estas experimentem a partilha de responsabilidades e a cooperação, ajudando-as a interiorizar

a ideia de que todas têm um papel no grupo, o que é fundamental para o desenvolvimento de respeito mútuo e consideração pelos colegas. Ao esperar a sua vez e respeitar as regras estabelecidas, as crianças aprendem a importância de respeitar os direitos e a participação dos outros, integrando a noção de respeito para com o grupo. Ao participar ativamente na dinâmica do grupo, a criança, segundo Silva et al. (2016) “desenvolve a educação para a cidadania, formando indivíduos responsáveis, autônomos e solidários, que conhecem e praticam seus direitos e deveres, dialogando e respeitando os outros, com um espírito democrático, pluralista, crítico e criativo.” (p.39).

Uma análise do Diário de Bordo referente ao dia 22 de novembro de 2021 revelou que a atividade foi executada com êxito e apresentou resultados satisfatórios. Observou-se, ainda, que as crianças demonstraram habilidade em trabalhar e explorar, também, de uma forma mais eficaz, o campo da matemática, o que levou à reutilização do objeto "dado" noutras atividades em contexto de sala de aula.

#### **Quadro 4 - Diário de Bordo de 22 de novembro de 2021**

*“A atividade "O Dado da Calma" correu como planejado. Todas as crianças tiveram oportunidade de "atirar" o dado, contar as "pintas", dirigir-se ao cartaz das "Regras do Dado da Calma" e relacionar a face do dado com a atividade. No decorrer da atividade, as crianças estiveram atentas pois queriam sempre dizer, em voz alta, o número de pintas da face do dado. Notei que há crianças que sabiam, visualizando apenas a face do dado, dizer o número de pintas. Outras necessitavam contar com o auxílio do dedo. Estou satisfeito com a utilização deste material (Dado) pois permitiu ao educador e ao grupo de crianças elaborarem diversas pequenas atividades que se podem enquadrar e explorar, de uma forma lúdico - didática, o domínio da Matemática.”*

Diário de Bordo (22 de novembro de 2021)

### 6.5.2 *O Floco de Neve Mágico: É a minha vez?*

A presente atividade não se restringiu a um momento isolado de atuação e foi alvo de replicação ao longo da intervenção junto à sala de atividades, a partir do momento em que foi apresentada. Perante a dificuldade encontrada pelo educador das crianças respeitarem pacientemente a sua vez de intervir, em momentos de grande grupo, foi sugerida a implementação de um objeto de transição que representasse “a minha vez de falar”.

O objeto utilizado foi uma bola de esferovite, de cor branca, que foi introduzido após a leitura e a exploração do livro “Floco de Neve”, de Benji Davies. A conversa em torno da história permitiu que houvesse oportunidade de introduzir o “floco de neve mágico”, de cada vez que alguém manifestava interesse em partilhar algo. Faseadamente, as crianças iam percebendo a importância de aguardarem a chegada do objeto às suas mãos para efetuarem as suas intervenções. Claro que o cenário não foi absolutamente linear e, estando num grupo com grande grau de impaciência, notou-se a vontade de muitas crianças cobiçarem o objeto, em simultâneo. Por isso, o educador assumiu um papel de mediação importante, com destaque para o apelo ao imaginário e ao facto daquele objeto ter sido nomeado de “mágico”.

**Figura 8** - *Ilustração do Momento O Floco de Neve Mágico.*



Ora, sendo o floco de neve um elemento repleto de magia, fazia todo o sentido o educador alimentar esse paradigma, fazendo uso de expressões que apelassem ao imaginário das crianças. Frases de comando como “vamos dosear o volume das nossas vozes, para escutar

o coração do floco” ou “vamos cantar a canção que aprendemos sobre a neve, para o floco escutar” serviram de apaziguadores a possíveis momentos mais confusos, decorrentes de vontades simultâneas de deter o objeto.

As OEPE (2016) realçam o papel crucial do educador em apoiar as crianças no desenvolvimento de competências para a convivência em grupo. De acordo com o documento, o educador deve "ajudar as crianças a aprender a conviver em grupo, a participar, a cooperar, a partilhar e a respeitar os outros, com vista à construção de interações sociais positivas" (p. 38). Com a introdução do momento lúdico "O floco de neve mágico", o educador criou uma metáfora lúdica e imaginativa, tornando o objeto, neste caso o floco de neve, num símbolo da "vez de falar", ajudando as crianças a esperarem pacientemente pelo seu momento de intervir e reforçando tanto a competência de partilha (a necessidade de passar o objeto de uma criança para outra) quanto a de respeito (a importância de ouvir o colega antes de tomar a própria vez).

Como esta atividade não se restringiu a um único momento, mas foi integrada nos momentos de partilha em grande grupo e de convivência, considera-se que a utilização de um objeto foi eficaz para contribuir para um ambiente de respeito mútuo.

### ***6.5.3 Navegar em Equipa: Um por Todos e Todos por um***

A atividade “Navegar em equipa” foi mais um momento desenhado para consolidar alguns aspetos referentes à problemática detetada, no grupo de crianças, sobre a impaciência e o desrespeito pelas regras instauradas, demonstrados nalguns momentos de grupo que requeriam intervenções. O educador fez uso de um “paraquedas”, objeto bastante utilizado em dinâmicas de grupo, sobretudo no ramo da psicologia, para desenvolver um jogo encenado com as crianças.

O grupo de crianças foi dividido em pequenos subgrupos, que foram convidados a segurarem no paraquedas para um minucioso trabalho de equipa. Perante uma grande tempestade (movimentos de sacudir, feitos pelo grupo), o barco (paraquedas) estaria a ser

agitado, sendo que as bolas não poderiam cair. O contacto visual entre os elementos da equipa e os acordos entre todos, antes de iniciar os movimentos da tempestade eram fulcrais para a missão ser bem-sucedida. Com isto, o educador quis enaltecer a importância do “diálogo” e o “respeito” pelos acordos e regras, no sentido de se alcançarem os objetivos propostos. Todos os “marinheiros” eram importantes e era fulcral todos “remarem para o mesmo lado”.

**Quadro 5 - Diário de Bordo de 24 de novembro de 2021**

*Nesta quarta-feira, dia 24 de novembro, introduzi um material, no momento de grande grupo, que todas as crianças manifestaram satisfação ao se depararem com o mesmo – o paraquedas. Como combinado anteriormente com a educadora cooperante, comecei a atividade por explicar as regras da utilização de um paraquedas, explicando que tínhamos que trabalhar em conjunto e uniformemente para que fosse possível realizar a atividade. Deparei-me com situações engraçadas, como quando me perguntaram “Se alguém já tinha caído do céu com esse paraquedas”. Expliquei então que este material não era semelhante ao utilizado pelos paraquedistas, mas que, de certa forma, tem o seu nome emprestado dado as semelhanças a um paraquedas.*

*Posteriormente, coloquei o som do mar, interrompido por gaivotas, e todas as crianças, instintivamente, começaram a baloiçar o paraquedas suavemente. Com um borrifador, ia borrifando acima da cabeça de cada menino e perguntava se os mesmos conseguiam “sentir a maresia e os salpicos do mar?”. As crianças adoraram este momento e todas pediam “queremos mais maresia na cabeça!”.*

*Ainda no decorrer da atividade, entoamos uma cantilena relacionada com um barquinho no mar, e exploramos diversos momentos – uns mais calmos, e outros mais mexidos. Relacionamos este fator com o mar, pois, como se sabe, há dias em que o mar está mais calmo e outros em que nem tanto. Para aumentar a dificuldade e para grande alegria do grupo de crianças, fui atirando bolas de plástico, para dentro do paraquedas. Estas tentavam controlar as bolinhas com movimentos mais calmo, e deliravam quando as bolinhas saíam do paraquedas.*

Diário de Bordo (24 de novembro de 2021)

**Figura 9** – *Atividade: Navegar em equipa.*

No rescaldo desta atividade, observei uma crescente evolução do grupo no que respeita à perceção e valorização do esforço comum na obtenção de objetivos grupais, especialmente em situações criadas posteriormente. As crianças começaram a ajudar-se mutuamente com mais frequência e a demonstrar uma maior preocupação e respeito pelos colegas. A dinâmica empregue revelou-se eficaz para consolidar ensinamentos sobre a cooperação de uma forma leve e lúdica, sem o peso do diálogo do “deve ser assim”. Deste modo, e como inferem as OCEPE (2016), é nesta entreajuda

que a criança vai aprendendo a atribuir valor aos seus comportamentos e atitudes e aos dos outros, reconhecendo e respeitando valores que são diferentes dos seus. A educação pré-escolar tem um papel importante na educação para os valores, que não se “ensinam”, mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros. (38).

Aquela que, para eles, pareceu ser uma “brincadeira divertida”, trouxe uma panóplia de ferramentas de valor acrescido na construção das suas atitudes e valores pessoais. A estratégia foi do agrado da educadora cooperante, tanto que a própria referiu o interesse em replicá-la mais vezes.

### **6.6 Reflexão Crítica à Prática Pedagógica I na Educação Pré-Escolar**

A presente reflexão crítica surge no âmbito da finalização da Prática Pedagógica em contexto Pré-Escolar e constituí um imprescindível contributo na minha caminhada pessoal e profissional. O ato de analisar e refletir sobre as diferentes componentes que compõem este tipo de experiências torna-se imprescindível para a formação de qualquer educador de infância. Coutinho (2011) realça a necessidade de o educador de infância estar em contínuo ciclo de análise, reflexão e redefinição da sua prática pedagógica, numa simbiose dinâmica de teoria e prática. A experiência prática trouxe um manancial de comprovações, descobertas e interrogações que merecem ser firmadas neste pequeno excerto reflexivo.

Os estudos sobre as crianças são imensos e diversos, com infindáveis abordagens. O acervo teórico é a base de qualquer educador, mas quando catapultado para a prática, ganha contornos merecedores de ressalva. Qualquer estudante da área de educação leva uma mala cheia de autores que anseia aplicar nas suas práticas. Não sendo exceção, e carregando comigo uma base teórica, construída ao longo de vários anos de estudo, enfrentei as expectativas, medos, dúvidas e as ansiedades que são comuns nas primeiras experiências desconhecidas. Numa primeira instância, a observação participante comandou, comprovando aquilo foi aprendido teoricamente. Recorde-se que a observação participante implica ainda que, segundo Bell (1997) o investigador seja aceite pelo grupo em estudo, mesmo que possa significar “ter de fazer o mesmo trabalho, viver no mesmo ambiente e condições que eles” (p.25). Assim sendo, as observações realizadas, segundo Post e Hohmann (2011) foi permitido que “à medida que os educadores vão passando tempo com as crianças, começam a ver o dia através dos olhos das crianças” (p.201).

Enfatizo, ainda, a naturalidade e a genuinidade como dois ingredientes indispensáveis a um bom educador, pois o domínio da teoria não terá valor se, na prática, não se for capaz de

ser "ele próprio", com capacidade de refletir sobre cada uma de suas ações e como pode aprimorá-las.

Notei que as atividades corriam melhor quando não se prendia a modelos ou guias pré-definidos, aproveitando o que o grupo ia oferecendo, de acordo com os seus interesses, e fazendo uso das potencialidades da sua parte. Por exemplo, os momentos associados à dinamização de histórias, por serem algo com o qual se identificava particularmente (sendo, aliás, um dos tópicos abordados no âmbito deste relatório final), eram bastante ricos do ponto de vista das aprendizagens por parte das crianças. Nas atividades relacionadas com a exploração de livros, era comum o uso de objetos (por exemplo, bonecos, música ao vivo, através da viola, entre outros) como forma de captar a atenção. De cada vez que eram utilizados, senti que, aquilo que a teoria apontava como sendo passível de acontecer, realmente acontecia. A combinação de componentes relacionadas com a Expressão Dramática na dinamização de propostas de literatura infantil foi das fontes mais enriquecedoras do percurso pelo Pré-Escolar e veio cimentar a importância deste domínio nas propostas por parte do educador. Sousa (2003) refere que:

uma atividade educativa que, ao mesmo tempo, proporciona o mais amplo estímulo no desenvolvimento de valores afetivos, cognitivos, sociais e motores da personalidade da criança. (...) o uso do jogo dramático pelo educador, no jardim infantil (...) é indiscutivelmente a melhor forma de proporcionar às crianças destas idades a mais eficaz ajuda para a sua autoeducação, ou seja, para se autodesenvolverem equilibradamente em todos os fatores da sua personalidade. (pp. 31-32)

Ellis et al. (1992) aponta a razão para as histórias serem tão bem aceites pelas crianças:

As histórias são divertidas e despertam nas crianças o desejo de aprender; espreitam a imaginação. Ao envolverem-se nas tramas, os alunos fazem a sua própria interpretação da narrativa, estabelecendo, deste modo, uma relação com as suas vivências

individuais; ouvir uma história, na sala de aula, é uma experiência social partilhada – partilham-se entusiasmos, opiniões, tristezas e gargalhadas. (p.59)

Termino a presente reflexão da PPI, partilhando uma enorme gratidão para com todos os que estiveram envolvidos neste processo de estágio. Foi um enorme desafio colocar em prática todo o conhecimento teórico angariado até à data, mas tentei dar sempre o melhor, com muita dedicação e, sobretudo, amor à profissão. Ser educador é ajudar a abrir as portas de múltiplas descobertas na primeira infância, levando-se cada sorriso, abraço, palavra, cântico deste maravilhoso grupo gravado na memória.

## **Capítulo VII – Prática Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico – 1.º ano - PPII**

O Capítulo VII agrega um conjunto de aspetos descritivos e reflexivos sobre a PP II, e tem por base o estágio curricular desenvolvido com uma turma de 1.º ano, numa instituição educativa situada no concelho do Funchal, entre 28 de março a 31 de maio de 2022, num total de 120 horas de intervenção.

Neste capítulo, serão partilhadas particularidades que auxiliam na compreensão da prática pedagógica desenvolvida com uma turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico, incluindo a caracterização da instituição, da sala, do espaço, do tempo e da turma, bem como os momentos de aprendizagem. É importante lembrar que refletir é um exercício complexo, que exige sensatez e uma grande capacidade de autoanálise e autocrítica, visando a melhoria das aptidões e capacidades. Alarcão (2001) refere que :

A reflexão é importante para os educadores, porque têm uma responsabilidade acrescida na compreensão do presente e na preparação do futuro. Compete-nos interpretar na atualidade os sinais emergentes do provir para o qual estamos preparando as nossas crianças e os nossos jovens cuja formação a sociedade, em parte, quis confiar-nos. (p.10)

### **7.1 Caraterização da Instituição**

O presente estágio decorreu numa instituição escolar, presente no concelho do Funchal. O prédio apresenta ótimas condições, com uma pintura pouco afetada pelos agentes naturais (chuva, sol e vento). O edifício dispõe ainda de recintos e espaços exteriores, como um campo e um parque infantil, importantes para atividades ao ar livre. Na parte interior, e como qualquer outra escola, o edifício possui uma cantina, diversas salas e casas de banho, todas elas ladeadas de uma pintura acolhedora e recente.

## 7.2 Caracterização da Sala, Espaço e Organização do Tempo

Em relação à sala de estágio, posso afirmar que esta era ampla, arejada, com grande aporte de luz de natural, mobiliário em bom estado de conservação e adequado às necessidades das crianças. A sala apresenta um ambiente muito fresco e está enfeitada com alguns trabalhos realizados ao longo do ano letivo. Dispõe, também, uma diversidade de materiais pedagógicos.

*Figura 10 - Sala do 1º ano.*



## 7.3 Caracterização da Turma

O grupo de intervenção era composto por 15 crianças, com idades entre os 6 e os 7 anos, sendo orientado pela professora cooperante. Adicionalmente, para ajudar a suprir necessidades específicas de intervenção manifestadas por alguns alunos, havia o apoio suplementar de uma docente especializada em Ensino Especial. Na sala do 1.º ano, havia 5 alunos com medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, sendo que 2 deles usufruíam de medidas seletivas e os restantes 3 alunos de medidas universais.

As atividades curriculares da turma eram desenvolvidas no turno da manhã, das 8h30 às 13h30. À tarde, as crianças tinham a possibilidade de frequentar diferentes atividades extracurriculares disponibilizadas pela escola.

**Figura 11 – Horário da Turma do 1.º ano**

| 2.ª Feira      |                | 3.ª Feira      |                          | 4.ª Feira      |                | 5.ª Feira      |                       | 6.ª Feira      |                    |
|----------------|----------------|----------------|--------------------------|----------------|----------------|----------------|-----------------------|----------------|--------------------|
| 08.30<br>09.30 | Português      | 08.30<br>09.30 | Matemática               | 08.30<br>09.30 | EMD            | 08.30<br>09.30 | Português             | 08.30<br>09.30 | Português          |
| 09.30<br>10.30 | Inglês         | 09.30<br>10.30 | Português/ Ed. Literária | 09.30<br>10.30 | Português      | 09.30<br>10.30 |                       | 09.30<br>10.30 |                    |
| 10.30<br>11.00 | Intervalo      | 10.30<br>11.00 | Intervalo                | 10.30<br>11.00 | Intervalo      | 10.30<br>11.00 | Intervalo             | 10.30<br>11.00 | Intervalo          |
| 11.00<br>12.00 | Matemática     | 11.00<br>12.00 | Matemática               | 11.00<br>12.00 | Matemática     | 11.00<br>12.00 | Matemática            | 11.00<br>12.00 | Estudo do Meio     |
| 12.00<br>13.00 |                | 12.00<br>13.00 | EFM                      | 12.00<br>13.00 |                | 12.00<br>13.00 | Apoio ao Estudo / TIC | 12.00<br>13.00 | Expressão Plástica |
| 13.00<br>13.30 | Estudo do Meio | 13.00<br>13.30 | Estudo do Meio           | 13.00<br>13.30 | Estudo do Meio | 13.00<br>13.30 | Estudo do Meio        | 13.00<br>13.30 | Apoio ao Estudo    |
| 13.30<br>14.30 | Almoço         | 13.30<br>14.30 | Almoço                   | 13.30<br>14.30 | Almoço         | 13.30<br>14.30 | Almoço                | 13.30<br>14.30 | Almoço             |

#### 7.4 Momentos de Aprendizagem:

Com maior ou menor rigor, a reflexão acompanhou-me ao longo destas semanas de intervenção, através dos diferentes Diários de Bordo elaborados, conciliando situações vivenciadas, sugestões emanadas pelas professoras cooperante, orientadora e/ou outros, autocríticas, entre outros. Colocar esta ferramenta poderosa ao alcance do exercício da minha prática pedagógica foi extremamente importante e, o pequeno resumo que este trabalho reflexivo final representa, é apenas uma amostra do grande potencial que foi reconhecido neste tipo de processo.

Foi com grande expectativa e sentido de missão que, após o período destinado à observação, abracei o desafio de assegurar a prática letiva ao grupo supramencionado. O nervosismo inicial de principiante foi uma nota dominante, mas tentei não deixar que isso moldasse sua atuação. A professora cooperante foi uma ajuda incrível, oferecendo sempre grandes "injeções de motivação". Seguindo o plano de trabalho anual estipulado para o grupo,

e em estreito contato com os professores cooperantes, construí planificações semanais para garantir a aquisição das aprendizagens essenciais previstas, de forma apelativa e multidisciplinar.

Planificar não foi tarefa fácil, mas confesso que foi um ato que, com o avançar da prática, tornou-se num processo mais fluído, natural e intuitivo. O maior conhecimento sobre o grupo e as suas especificidades, a crescente confiança no ato de lecionar, as dicas e conselhos das professoras cooperante e orientadora, me permitiram encarar os momentos de planificação com outra abertura. Foram contabilizadas oito semanas de planificações diversificadas, tendo por base os conteúdos associados ao nível de ensino do grupo, para quais foram assumidos o compromisso de:

- Respeitar os tempos de aprendizagens do grupo, reconhecendo que todos têm ritmos e formas diferentes de assimilar o conhecimento;
- Guiar a atuação, tendo por base valores basilares como sejam a empatia, o respeito, a união, a verdade e o altruísmo;
- Assegurar o cruzamento interdisciplinar, evitando debitar conteúdos isolados, sem transversalidade entre disciplinas;
- Permitir o acesso a materiais diferenciados, que cativem as aprendizagens;
- Colocar ao dispor da docência, conhecimentos da área da animação infantil, colhidos ao longo dos anos em outras experiências laborais, que permitam suavizar o processo da aprendizagem (música, teatro, histórias e/ou outros);
- Recorrer ao uso de diversos fantoches, como recurso pedagógico, para promover e desenvolver as Aprendizagens Essenciais, com especial ênfase nas áreas de Estudo do Meio, Língua Portuguesa e Matemática.

No caso específico deste grupo, as planificações construídas visaram, de uma forma muito sucinta, a consolidação e introdução de novas letras (Língua Portuguesa); a consolidação

e introdução de novos números/quantidades (Matemática); e a abordagem e comparação dos seres vivos com os seres não vivos, dia/noite e importância da água (Estudo do Meio).

Ora, partindo destes pressupostos, ao longo da minha atuação, tentei implementar um fio condutor que funcionasse, como apelo ou surpresa, para o grupo. O exemplo mais palpável desta situação prendeu-se com as “mascotes semanais” instituídas, relacionadas com as novas letras introduzidas, conforme descritivo tabelado abaixo (cronologia de mascotes em fantoche):

**Quadro 6 - Friso Cronológico de Mascotes Utilizadas ao Longo da PP II.**

| <b>Semana</b>           | <b>Nome da mascote</b> | <b>Descrição</b>   |
|-------------------------|------------------------|--|
| <b>28 a 30 de março</b> | Filipe                 | Marioneta de um menino que deu suporte à introdução da letra “F/f” e a outras atividades dessa semana.   |
| <b>20 a 21 de abril</b> | Samuel                 | Urso de peluche que auxiliou na introdução da letra “S/s” e consolidou o estudo dos Seres Vivos.   |
| <b>26 a 27 de abril</b> | Cedilha                | Preguiça de peluche que permitiu a abordagem às particularidades do uso da cedilha e à decomposição e estudo do número “30”.   |
| <b>2 a 4 de maio</b>    | Helena                 | Fantoche de uma menina que auxiliou a introdução da letra “H/h” e outras atividades da semana.   |
| <b>9 a 11 de maio</b>   | Helena / Xerife Xavier | Houve continuidade da abordagem da letra “H/h”, sendo que na hora da introdução do “X/x”, foi utilizada a personagem do Xerife Xavier (tio da Helena), desempenhada pelo professor, com recurso a um chapéu de xerife. |

|                            |                         |   |
|----------------------------|-------------------------|---|
| <b>16 a 18<br/>de maio</b> | Kiara,<br>Wilson e Yuri | Personagens (crianças) de uma história, para apresentação em Kamishibai, produzida para a introdução das letras “K, W e Y”. |
| <b>23 a 25<br/>de maio</b> | Alfa e<br>Beto          | Fantoches de um dragão (Alfa) e fantoches de um lobo (Beto) que auxiliaram na consolidação do alfabeto e outros.            |
| <b>30 a 31<br/>de maio</b> | Filipe                  | Na semana de celebração do Dia da Criança, o retorno do Filipe serviu de mote para alicerçar os conteúdos planejados.       |

O friso cronológico de mascotes ajudou a organizar algumas das dinâmicas empregues ao longo da presente prática pedagógica.

Os autores Costa e Baganha consideram o fantoches como “um objeto inanimado que ganha vida com a ação do manipulador” (Baganha, F., & Costa, I., 1991). Nisto, e como é de conhecimento geral o agrado e apego que as crianças possuem para com estes objetos, decidi optar pelo uso de fantoches e outros bonecos pois, e segundo Leenhardt (1974), “o jogo com bonecos é onde a criança tem oportunidade de se imaginar na realidade, logo, de permanecer no imaginário”(p.51).

O fantoches é um tipo de recurso muito rico em múltiplas vertentes e possui um caráter adaptativo muito aguçado. Segundo Rolo (2006), a utilização do fantoches possibilita o desenvolvimento das seguintes competências:

- Fortalece a autoestima e autoconfiança da criança, auxiliando-a a sentir-se mais segura, otimista e confiante em si mesma;

- Auxilia a criança no desenvolvimento do seu campo social, na medida em que as atividades com fantoches, habitualmente, são desenvolvidas em grupo e proporcionam a interação com os pares (Rolo, 2006).

Também as OCEPE (2016) salientam a importância da utilização deste tipo de recurso, “de vários tipos e formas, facilita a expressão e a comunicação através de “um outro”, constituindo também um suporte fundamental de diversas atividades de dramatização” (p.54).

De seguida, serão explanados três momentos de aprendizagem, nos quais os fantoches assumem particular relevância.

#### *7.4.1 O Fantoche Filipe Também Quer Aprender!*

A atividade com fantoches, segundo Leenhardt (1974), “é uma fonte de enriquecimento: da linguagem da criança, através do diálogo dos bonecos; da precisão do seu gesto e do seu poder evocador, através da animação; da sua atividade manual” (p. 57).

Considerando que, de acordo com as Aprendizagens Essenciais (2018), ao longo do 1.º ciclo do ensino básico, a disciplina de Português “permitirá aos alunos desenvolverem, em níveis progressivamente mais exigentes, competências nucleares em domínios específicos: a compreensão do oral, a expressão oral, a leitura, a educação literária, a expressão escrita e o conhecimento explícito da língua” (p.2), optei por introduzir o fantoche Filipe como uma ferramenta pedagógica para facilitar a aprendizagem.

Assim sendo, apresentei o fantoche "Filipe" à turma, no dia 22 de março de 2022, como um convidado especial, destinado a auxiliar nas aprendizagens previstas para a semana, mas com o especial enfoque na participação das crianças em aprender, de forma menos tradicionalista, sobre conteúdos relacionados com a Língua Portuguesa.

Utilizando o estilo de arte ventríloqua, assegurei uma breve dinâmica encenada para enquadrar o boneco, destacando a sua função como mascote da turma e referindo que “O Fantoche Filipe também quer aprender”, tal como todos os alunos. Neste momento de diálogo

entre o fantoche e a turma, tentei com que fosse desenvolvido a competência de oralidade das crianças, mais concretamente, e segundo as AE (2018) no “reproduzir pequenas mensagens, cumprir instruções, responder a questões; exprimir opinião, partilhar ideias e sentimentos” (p.4).

Após este momento, mencionei que o fantoche "Filipe" tinha uma preferência especial pela letra "f/F", porém, devido à sua idade, similar à das crianças da turma, ainda não sabia escrever. Aproveitando essa oportunidade, introduzi a grafia da letra de acordo com o método Jean Qui Rit, começando pela identificação de palavras que contivessem o grafema "f/F". Em seguida, decidimos escrever, no quadro, palavras que iniciassem com a letra "F". Depois, utilizei o fantoche Filipe como estímulo para que as crianças o ajudassem na leitura em voz alta, incentivando-as a utilizar padrões adequados de entoação e ritmo, promovendo, assim, o desenvolvimento oral.

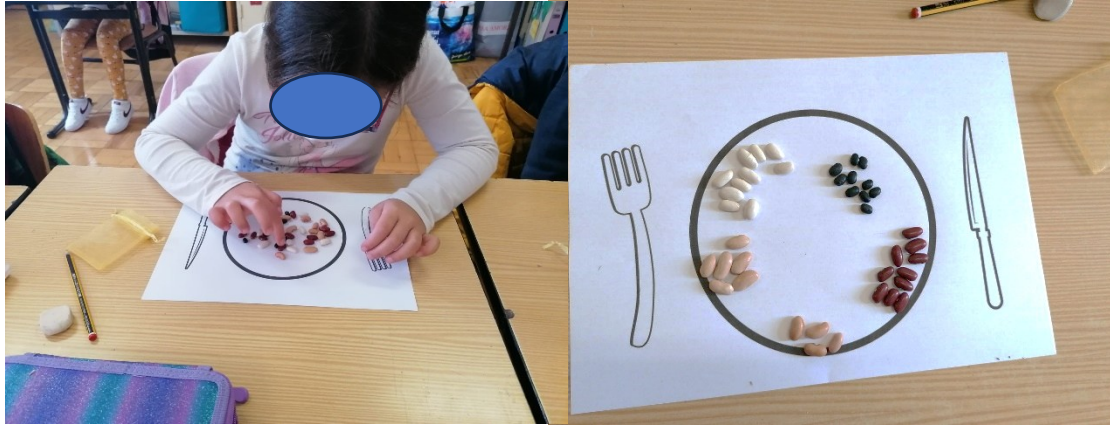
**Figura 12** – *O Fantoche Filipe*



Não se esgotando em Português, o fantoche “Filipe” continuou no comando em Matemática, onde se preconizava a introdução do número 20. Como estávamos a explorar a letra “f/F”, em Português, optei pela utilização do elemento “feijão” como mote para a

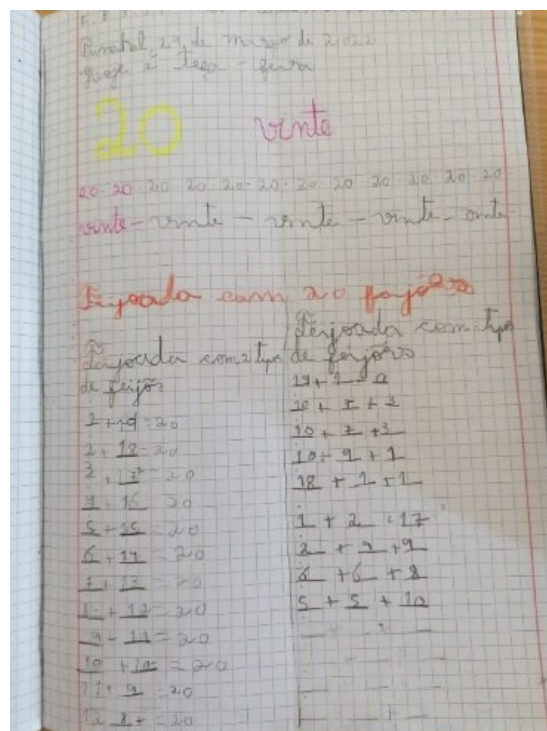
abordagem do número 20, desafiando as crianças a serem cozinheiras da comida favorita do “Filipe” – feijoada.

**Figura 13 - Feijoada com 20 Feijões**



Disponibilizei uma folha, a fim de simular uma base de refeição, na qual estava impresso um círculo (prato) e talheres e foram utilizados 4 tipos de feijões - encarnado, branco, preto e manteiga – para assegurar diferentes contagens e operações. Sempre com a ajuda do “Filipe”, tentei ajudar na preparação da “refeição”, apelando a diferentes conjugações e formas de confeção da feijoada, tendo por objetivo a compreensão do número 20.

**Figura 14 - Registos da Atividade Matemática.**



De acordo com as Aprendizagens Essenciais (2018), o principal objetivo desta atividade era a decomposição e composição do número 20 “de diversas formas, usando diversos recursos e representações” (p. 24), evitando que as crianças se limitassem ao uso do caderno tradicional. A utilização de feijões foi implementada como uma estratégia pedagógica para facilitar a “identificação de pequenas quantidades, representadas em padrões visuais” (p. 24), bem como para auxiliar na contagem dessas quantidades, promovendo assim uma abordagem mais dinâmica e concreta do conceito numérico.

A exploração interdisciplinar do “F/f”, através do “Filipe” e do feijão ainda teve eco no Estudo do Meio, através da plantação de feijões, em algodão molhado, disponibilizado dentro de umas minigarrafas (que já tinham servido de suporte a atividades anteriores, conforme planificação semanal partilhada).

**Figura 15 - Registos da Atividade com Feijões**



Para alicerçar o conhecimento sobre o feijoeiro, o “Filipe” incentivou à partilha da história “João e o pé de feijão”, seguida de dramatização da mesma, tendo sempre em conta, e segundo as AE (2018) a “dimensão multidisciplinar do teatro, identificando relações com outras artes e áreas de conhecimento”(p.6).

Nisto, Faure e Lascar (1982) consideram que “a expressão dramática se define por uma dupla necessidade: expressão e comunicação. Há, pois, expressão dramática, sempre que alguém se exprime pelo gesto e/ou pela palavra, para os outros, com prazer” (p.11).

Para uma melhor organização da turma durante a atividade de caráter dramático, dividi os alunos em três grupos de cinco elementos, que se revezaram na apresentação da história, incluindo as personagens: "João", a "mãe do João", a "vaca", o "vendedor" e o "feijoeiro mágico". Realizámos a peça de teatro cinco vezes, de modo a garantir que todos os alunos tivessem a oportunidade de interpretar os seus papéis.

**Figura 16 - Elementos Constituintes da Dramatização**



Através dos resultados desta atividade, concluí que realização de uma dramatização constituiu um precioso meio para o desenvolvimento das competências comunicativas e expressivas, nomeadamente, no modo como transmitem as suas ideias, sem medo de serem criticados. Todas as crianças demonstraram um comportamento exemplar e respeitaram os seus papéis com dedicação, partilhando o seu parecer, nos momentos de partilha em grande grupo, sobre questões relacionadas com a peça de teatro realizada. De acordo com as AE (2018), esta atividade contribuiu para que as crianças tivessem a oportunidade de

Explorar as possibilidades motoras e expressivas do corpo em diferentes atividades (de movimento livre ou orientado, criação de personagens, etc.);

Adequar as possibilidades expressivas da voz a diferentes contextos e situações de comunicação, tendo em atenção a respiração, aspetos da técnica vocal (articulação, dicção, projeção, etc.);

Transformar o espaço com recurso a elementos plásticos/cenográficos e tecnológicos produtores de signos (formas, imagens, luz, som, etc.). (p.7)

Sumarizando este momento de aprendizagem, através da combinação de elementos lúdicos, práticas interdisciplinares, experiências de dramatização e a utilização do fantoche “Filipe” como mote comum, criei, com os alunos, uma narrativa envolvente que os ajudaram a apreender os conceitos trabalhados de forma mais eficaz do que métodos tradicionais. Cada vez mais acredito que a educação e o lazer estão interligados, com o propósito de que favorece o desenvolvimento do indivíduo e de, segundo Melo e Júnior (2003), “contribuir para educar a sensibilidade de seu público-alvo, apresentando novas linguagens e, fundamentalmente, possibilitando a vivência de novas experiências (...)” (p.43).

#### ***7.4.2 Saber Sobre os Seres Vivos com o Samuel.***

A apresentação da nova mascote consolidou o uso de fantoches como estratégia pedagógica para a abordagem dos conteúdos a serem lecionados, em consonância com o propósito delineado no início do estágio, dando, neste caso, um enfoque particular à disciplina de Estudo do Meio, com ênfase no estudo dos Seres Vivos e Não Vivos. As Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio (2018), mais concretamente, no 1.º ano, preveem que os alunos devem ser capazes de “reconhecer a existência de diversidade entre seres vivos de grupos diferentes e distingui-los de formas não vivas” (p. 7), assim como reconhecer que “os seres vivos têm necessidades básicas, distintas, em diferentes fases do seu desenvolvimento” (p. 7).

Assim sendo, apresentei o “Samuel” à turma, no dia 19 de abril de 2022, após a interrupção letiva da Páscoa, e referi que este seria a mascote da turma durante a semana, com o intuito de a auxiliar nas aprendizagens previstas. Uma consulta ao Diário de Bordo desse dia, reforça o impacto positivo deste tipo de iniciativa no grupo:

**Quadro 7 - Diário de Bordo de 19 de abril de 2022 (parte 1)**

*Fiz uma breve dinâmica encenada com o boneco (estilo arte ventríloqua), para enquadrar a aparição e função da mascote na turma e foi o delírio do grupo. Se, eventualmente, tinha dúvidas quanto à utilização de uma mascote semanal, com a apresentação do Samuel dissipai-as, pois, o benefício e a conexão que o boneco cria, é enorme.*

Diário de Bordo (19 de abril de 2022)

**Figura 17 – Apresentação do Fantoche Samuel**



Como toda a minha planificação e a utilização de fantoches não se restringia a apenas uma disciplina, iniciámos a nossa jornada letiva com a disciplina de Português. Houve um grande enfoque na apresentação de preferências do urso “Samuel”, associadas à letra que seria abordada – “s/S”. Tentei que a “pessoalização” da personagem, no sentido de gerar empatia e proximidade ao grupo, fosse operada de forma faseada, sempre com os conteúdos programáticos pretendidos, como mote.

Este momento lúdico (através da utilização de um boneco), na introdução de algo mais denso, como seja a introdução de uma nova letra, tornou o processo de aprendizagem mais apelativo, com maior probabilidade de rápida apreensão. Dallabona & Mendes (2004), defendem que “é de primordial importância a utilização das brincadeiras e dos jogos no processo pedagógico, pois os conteúdos podem ser ensinados por intermédio de atividades predominantemente lúdicas” (p.107). Da mesma forma, Friedmann (1996), encara os jogos lúdicos como catalisadores da cooperação, da interação, da convivência, do raciocínio, o que se traduzirá em aprendizagem significativa e, conseqüente, motivação do aluno.

Mais ainda, Alves (1987) enfatiza a importância do lúdico favorecer a utopia, construindo o futuro a partir do presente, numa espécie de metáfora da semente plantada hoje irá germinar amanhã (Alves, 1987).

#### **Quadro 8 - Diário de Bordo de 19 de abril de 2022 (parte 2)**

|   |  |
|---|--|
| <p><i>Referi que o “Samuel” gostava de comer sopa, sandes, salmão, salsicha, salame, salada, sardinha. Enalteci, também, a sua paixão por saltar, sonhar, andar de skate, tocar o sino, sambar no Carnaval, sacudir as orelhas.</i></p> | <p>Diário de Bordo (19 de abril de 2022)</p> |
|---|--|

A utilização do “lúdico” e das brincadeiras misteriosas adensa a probabilidade de conexão com o grupo. As crianças adoram segredos e, muitas vezes, conseguimos que executem tarefas com a promessa de um mistério ser desvendado. Ora, aproveitando esse paradigma, foi referido que o urso Samuel tinha um saco mágico, onde guardava muitos segredos e surpresas, sobretudo relacionados com a letra “S/s” (mas esse saco só poderia ser aberto depois das crianças aprenderem a grafia associada à nova letra).

**Quadro 9 - Diário de Bordo de 19 de abril de 2022 (parte 3)**

*Referi que era imprescindível redobrar a atenção, pois para descobrir as surpresas do saco do Samuel, é preciso superar algumas etapas importantes. Sou da opinião, que este tipo de abordagem, numa espécie de “jogo de palavras” é um excelente mote para estimular as crianças a estabelecerem paralelismos e a conectarem dinâmicas. É um procedimento que tenciono replicar, sempre que possível, pois noto que ajuda a prender a atenção do grupo, de forma efetiva e descontraída.*

Diário de Bordo (19 de abril de 2022)

Tendo por base a veiculação da ideia do “saco mágico do Samuel”, na introdução da letra “s/S”, convidem os alunos a efetuarem treino livre da grafia da nova letra, em diferentes contextos/materiais, tais como: caixa de areia; letras de lixa; borracha na mesa, sebenta e caderno; giz. Contudo, desta vez havia uma novidade trazida pelo Samuel – canetas de tinta “mágica”, visível em luz ultravioleta (o próprio marcador possui a luz incorporada).

**Quadro 10 - Diário de Bordo de 19 de abril de 2022 (parte 4)**

*O espanto foi geral e a vontade de explorar a letra “s/S” com o novo recurso foi transversal a todo o grupo. Guardo com muito carinho as caras de surpresa, a cada novo traço descoberto com a luz e às paralelas abordagens que se foram proporcionando. Sem dúvida, que este material será para voltar a ação, em diferentes contextos, pois a forma como prende e cativa as crianças é, deveras, surpreendente.*

Diário de Bordo (19 de abril de 2022)

**Figura 18** – *Atividade da Letra “S” com a Caneta Mágica*

Na continuação da exploração da letra “s/S”, o urso “Samuel” trouxe uma surpresa no seu saco que quis partilhar com todos os seus amigos. Assim sendo, foram retirados do saco do “Samuel”, os recortes associados à história e gesto da letra “s/S”, promovendo a leitura dramatizada da história associada à letra “s/S”, com o auxílio do fantoche. A forma sequencial como se apresenta o processo de manipulação do boneco, em prol da partilha da componente pedagógica, fez com que as crianças depositassem maior atenção, de uma forma natural e descontraída, e desempenhassem um papel ativo na aprendizagem da letra “S”, pois foram incentivadas a treinar a grafia em diferentes materiais.

A interação com o fantoche “Samuel” ajudou a manter o interesse e a motivação, tornando a aprendizagem mais dinâmica e participativa. O simples pedido do urso “Samuel” é acolhido de forma mais calorosa e, coube-me aproveitar esse entusiasmo em prol das aprendizagens pretendidas.

**Quadro 11 - Diário de Bordo de 19 de abril de 2022 (parte 5)**

*A aula prosseguiu com uma “chuva de palavras” que continham a letra “s/S” (incluindo casos particulares), as quais foram anotadas no quadro e transcritas para os cadernos, pelos alunos. Notei grande entusiasmo na partilha das diversas palavras, sendo que, algumas, até foram alvo de sugestão de pesquisas (exemplo – NASA).*

Diário de Bordo (19 de abril de 2022)

A “ajuda” do fantoche “Samuel” não se esgotou nos conteúdos de Português. Assim sendo, no dia 20 de abril de 2022, o urso “Samuel” convidou as crianças para um jogo designado de “A Roda do Samuel”, com o intuito de explorar noções de lateralidade, no âmbito da disciplina de Matemática. O grupo sentou-se no chão, formando uma roda, sendo que foram partilhadas uma série de “ordens de posicionamento e reposicionamento”, que deveriam ser cumpridas pelas crianças, com a ajuda do “Samuel”. De seguida, são expostos alguns exemplos de diretrizes:

- O “Samuel” está no centro da roda e o professor pede a uma criança para posicionar o urso fora da roda, atrás do amigo X ou Y;
- O “Samuel” está atrás do amigo X e o amigo Y é convidado a colocá-lo à frente do amigo W;
- Bate com a tua mão direita na mão direita do “Samuel”;

- Outros (consoante o andamento da dinâmica, ia lançando outros desafios paralelos, que considerava serem pertinentes para consolidar o conteúdo em estudo).

**Figura 19** – *A Roda do Samuel.*



**Quadro 12** - *Diário de Bordo de 20 de abril de 2022 (parte 1)*

*As crianças mostraram grande interesse no jogo e a diversão foi uma constante, com o bônus de estarem a apreender os conceitos que pretendia. Mais uma vez, o urso Samuel demonstrou ser um grande aliado na aprendizagem, reforçando a minha vontade em dar continuidade ao esquema das “mascotes semanais”. Diário de Bordo (20 de abril de 2022)*

A abordagem dos tópicos relacionados com a localização e orientação no espaço continuou a contar com o apoio da “mascote da semana”. Nesta ocasião, o urso “Samuel” apresentou à turma seis dos seus amigos, demonstrando algumas dificuldades em distinguir se esses amigos eram Seres Vivos ou Não Vivos. Na primeira fase do jogo, e como os bonecos ainda não tinham nomes, a turma foi convidada a ajudar a nomeá-los. Para tornar a tarefa ainda mais divertida, estabeleci a regra de que todos os nomes deveriam começar com a letra "S", com o objetivo de proporcionar, às crianças, uma oportunidade de trabalhar e treinar a escrita de palavras que iniciam com essa letra.

De forma recorrente, por intermédio do fantoche, coloquei questões à turma sobre o tema, solicitando ajuda para esclarecer as suas dúvidas. De forma evidente, algumas crianças interagiam com o fantoche fazendo comentários como: "São seres vivos, pois têm nomes de pessoas como nós, mas que começam pela letra S."

**Quadro 13** - *Diário de Bordo de 20 de abril de 2022 (parte 2)*

*Assim sendo, numa primeira fase, referi que os amigos não tinham nome e que precisava da ajuda da turma para nomeá-los. Contudo, os mesmos só poderiam ter nomes começados pela letra "S". Os nomes surgiram e desafiei as crianças a escreverem cada um dos nomes nos seus bonecos. Contudo, nesta fase, algumas das crianças, colocaram os nomes numa posição contrária ao que, idealmente, estaria previsto, o que condicionou um pouco o que tinha planificado, mas nada que tenha deitado por terra a minha crença no potencial do material (ainda para mais, sabendo da alegria das crianças quando receberam os conjuntos de bonecos). Contornei a situação, fazendo acompanhamento de proximidade aos alunos que tinham colocado os nomes numa posição diferente e até utilizei esse fator para partilhar a lição com a turma. Nem sempre todos seguem aquilo que está previsto, mas, com respeito e paciência, podemos contornar os obstáculos.*

*Diário de Bordo (20 de abril de 2022)*

**Figura 20** – Atividade: *Cordel de Amigos*

Após a nomeação dos amigos do “Samuel”, a turma cortou o “cordel de amigos” e procedeu a uma atividade de colagem no caderno, para aprimorar alguns conceitos relacionados com lateralidade e posição no espaço.

O urso “Samuel” fez alguns pedidos especiais à turma, tais como:

- *colar a Sofia ao lado da Susana;*
- *colocar a Sofia do lado esquerdo do Sérgio;*
- *colocar o Sidónio acima da Sofia, entre outros.*

As Aprendizagens Essenciais de Matemática (2018), referem que, no 1.º ano de escolaridade, as crianças devem “Descrever a posição relativa de pessoas e objetos, usando vocabulário próprio e explicando as suas ideias” (p. 35). Nisto, tentei com que alunos participassem ativamente, pois a tarefa envolvia não só a aplicação de conceitos matemáticos, mas também uma dose de criatividade e diálogo. Ao seguir as instruções do urso “Samuel”, as crianças tiveram de pensar cuidadosamente sobre a posição de cada boneco em relação aos outros, aplicando conceitos de lateralidade e orientação espacial. Algumas crianças sentiram dificuldade, uma vez que muitas ainda apresentavam pouca conhecimento e treino na questão

da lateralidade. Esta limitação fez-me refletir sobre a necessidade de reforço neste aspeto da aprendizagem.

Por fim, considerando que toda a semana foi centrada na curiosidade do “Samuel” acerca da distinção entre Seres Vivos e Seres Não Vivos, decidi realizar, em conjunto com a turma, uma atividade no âmbito de Estudo do Meio, denominada de “Dominó dos Seres Vivos e Não Vivos”.

Quando chegou o momento do jogo final, a turma estava ansiosa para demonstrar ao “Samuel” os seus conhecimentos sobre a temática. Aproveitei a ocasião para promover um diálogo entre os alunos e, em seguida, dividi a turma em cinco grupos. Depois, disponibilizei, a cada grupo, diversas imagens de seres vivos e não vivos, permitindo que discutissem entre si sobre essas representações. Para facilitar a compreensão do “Samuel” sobre a temática, cada grupo colou cada imagem no quadro, explicando sempre a sua jogada.

**Figura 21** – *O Dominó dos Seres Vivos.*



**Quadro 14 - Diário de Bordo de 20 de abril de 2022 (parte 3)**

*Numa fase inicial, expliquei as regras básicas do jogo de dominó, sendo que, logo após um debate entre a turma sobre a temática, convidei cada uma das crianças a colocarem as peças, uma a uma, unindo sempre os seres vivos com seres vivos e seres não vivos com respectivos seres não vivos. Deixo aqui a minha satisfação para o saldo positivo desta atividade, sendo que aproveitei a mesma para proceder a uma avaliação formativa, para aferir a compreensão sobre a temática abordada. Todos mostraram estar à vontade com o tema e estavam orgulhosos de terem suprido mais um desafio, no âmbito do Estudo do Meio.*

Diário de Bordo (20 de abril de 2022)

Procurei que todo este momento de aprendizagem, desde a apresentação do urso "Samuel" até à atividade do "Dominó dos Seres Vivos", partisse dos conhecimentos prévios que os alunos já possuíam sobre a temática dos seres vivos. Os diversos momentos de diálogo em grande grupo evidenciaram que os alunos, além de entusiasmados com os conteúdos abordados, demonstraram uma forte predisposição para aprofundar o seu conhecimento sobre o tema. Neste contexto, a área curricular de Estudo do Meio/Conhecimento do Mundo assume um papel privilegiado, dado que os conteúdos estão diretamente ligados ao quotidiano dos alunos, permitindo partir da sua realidade para a introdução de novos conhecimentos.

Assim, é possível considerar que o Estudo do Meio desempenha um papel central no currículo, pois oferece conteúdos temáticos que permitem uma gestão integrada das aprendizagens de outras áreas disciplinares, pois, segundo Roldão (2004), o Estudo do Meio “oferece um conjunto de conteúdos temáticos, que permitem numa gestão bem organizada, articular integralmente aprendizagens das restantes áreas” (p.31).

### 7.4.3 A Cedilha Ajuda-te a Contar

A apresentação da mascote “Cedilha” (boneco de uma preguiça) decorreu no dia 26 de abril de 2022, no âmbito da introdução dos temas “pictograma” e “gráfico de contagens (*tally charts*)”, na disciplina de Matemática, bem como na exploração do número 30.

As Aprendizagens Essenciais de Matemática (2018), no 1.º ano de escolaridade, prevêem que as crianças sejam capazes de “Representar conjuntos de dados através de pictogramas (correspondência um para um), incluindo fonte, título e legenda” (p.33), bem como “Apoiar a composição e decomposição de números, nomeadamente no contexto da resolução de problemas, com a utilização de materiais manipuláveis, não estruturados ou estruturados, como as molduras de 5 e de 10, ou o colar de contas.” (p.24). Assim, através da apresentação de uma nova mascote que acompanharia as crianças nestes momentos de aprendizagem, procurei explorar estas questões de uma forma que fosse já familiar e apelativa para os alunos, utilizando métodos com os quais se identificavam e demonstravam interesse.

A apresentação da mascote “Cedilha” (boneco de uma preguiça) decorreu no dia 26 de abril de 2022, no âmbito da introdução dos temas “pictograma” e “gráfico de contagens (*tally charts*)”, na disciplina de Matemática, bem como na exploração do número 30.

#### **Quadro 15 - Diário de Bordo de 26 de abril de 2022 (parte 1)**

*Supostamente, a preguiça tinha ido realizar, no feriado de 25 de abril, uma visita a uma quinta pedagógica. Nela teria encontrado vários animais e ficou muito curiosa para saber qual seria o animal favorito de cada criança do 1ºB. Assim sendo, partindo dos seguintes animais observados - cão, cavalo, coelho, galinha e porco – foi solicitado a cada criança que indicasse o seu favorito, organizando-se os dados num pictograma.*

Diário de Bordo (26 de abril de 2022)

Adicionalmente, aproveitei a aventura da mascote “Cedilha” na quinta pedagógica e solicitei, ao grupo, a elaboração de um pictograma e um gráfico *tally chart* com o tema da “Alimentação”. Nisto, imaginei uma história onde a preguiça “Cedilha” teria levado um lanche especial para o passeio, mas assumiu a curiosidade de saber quais os alimentos da sua lancheira preferidos pela turma do 1.º ano. Esta constante articulação, em jeito de fio condutor, na abordagem das temáticas, fez com que as crianças se prendessem ao enredo e atentassem aos conteúdos que abordámos. Em pontos anteriores, foi referida a importância do “lúdico” no processo de aprendizagem e, mais uma vez, a introdução desta mascote demarcou essa premissa, não se esgotando “no objeto” em si. O excerto retirado do Diário de Bordo de 26 de abril de 2022, no âmbito das atividades relacionadas com o “pictograma” e o “gráfico de contagens (*tally chart*”, mostra como esta abordagem lúdica ajudou a introduzir novos conhecimentos.

**Quadro 16 - Diário de Bordo de 26 de abril de 2022 (parte 2)**

*O simples gesto de “esconder” os anexos a utilizar na aula e fazer com que as crianças procurassem (dando pistas para isso), é sempre bem-vindo para todos alunos e estes, de uma forma respeitosa, participam nessa caçada, sem muito alvoroço. Admito que nem tinha pensado, nem planeado esta situação e surgiu-me no dia, poucos minutos antes de iniciar a atividade letiva, tendo obtido bom resultado. Fiquei com a sensação de que as crianças perceberam os conteúdos abordados e divertiram-se muito ao longo de todo o processo. Tentei ser ritmado ao abordar e explorar os conteúdos e volto a reforçar toda a atenção das crianças depositada nesta aula de Matemática.*

Diário de Bordo (26 de abril de 2022)

O ritmo imposto pelo desafio em forma de jogo, lançado pela mascote “Cedilha”, enquanto atrai as crianças e as capta a atenção de uma forma proficiente, também serviu-me de “alento” pois, ao aliar tudo o que foi sendo emanado pela mascote, a todo este momento de

aprendizagem, orientou a minha abordagem pedagógica, com base no *feedback* e reações das crianças.

Num momento posterior, numa das atividades desenvolvidas em Língua Portuguesa, aproveitei o facto do fantoche “Cedilha” querer partilhar uma música com a turma, e concretizei um momento musical com as crianças. Estas, seriam convidadas a separar, numa taça, palavras associadas a objetos “comestíveis” e “não comestíveis”.

**Quadro 17 - Diário de Bordo de 26 de abril de 2022 (parte 3)**

*O momento musical – onde coloquei palavras numa taça e cantarolava para que as crianças viessem, uma a uma, ou duas a duas, retirar uma palavra – foi muito bem recebido. Todas as crianças apreenderam rapidamente os gestos da música e foram convidadas a replicarem sempre os mesmos, durante o refrão. Todas as palavras que estavam dispostas na taça foram devidamente transcritas para o caderno, onde as crianças puderam dividir as palavras em “Comestível (açúcar, reбуçado, maçã...) e Não Comestível (aço, laço, calças...).* Diário de Bordo (26 de abril de 2022)

As crianças não só tiveram a oportunidade de interagir com palavras que contêm a cedilha, como também se envolveram, de forma entusiástica, na tarefa de categorização e escrita dessas mesmas palavras. O momento musical, combinado com a atividade das palavras, transformou a aprendizagem sobre o conceito do acento “cedilha”, numa experiência diferente e memorável.

**Figura 22 - Atividade Musical Sobre Palavras com “ç”**



O cunho da “Cedilha”, na Matemática, esteve relacionado com a introdução do número 30. A metodologia adotada contemplou, numa primeira fase, a decomposição dos números do 20 ao 30 (dezenas e unidades) e inscrição por extenso, elaborada por mim, no quadro, com diferenciação de cores (vermelho para designar as dezenas e preto para as unidades). Todas as crianças foram acompanhando o percurso exploratório, fazendo as respetivas anotações nos seus cadernos.

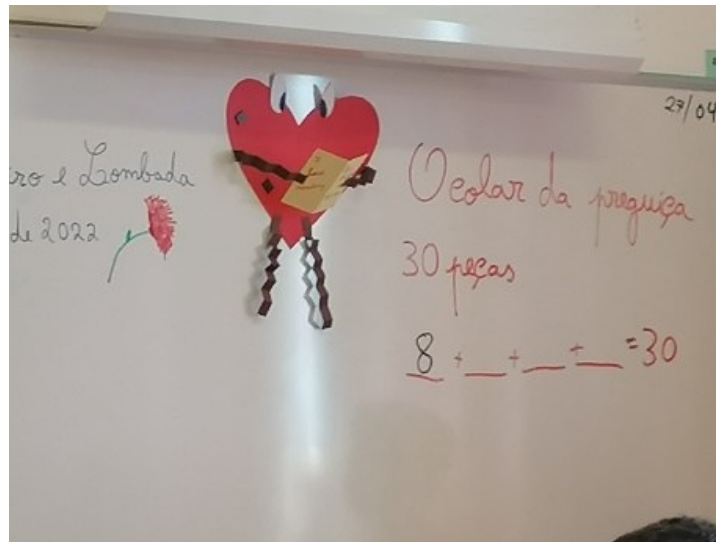
Depois, propus à turma que, como o fantoche “Cedilha” adora colares e deseja criar um colar especial para a primavera com 30 pedras preciosas, deveríamos ajudá-lo a realizar essa tarefa. Munido de um fio e diferentes peças de enfiamentos (com formas e cores diversas), procedi à apresentação dos materiais disponíveis, e iniciei a construção do colar para o fantoche. À medida que os enfiamentos eram efetuados, levantei questões sobre as diferentes formas de alcançar a quantidade 30. Foi um momento de partilha muito importante, que gerou enorme curiosidade e atenção por parte do grupo.

**Figura 23 - Construção do Colar da Preguiça Cedilha, com 30 Peças**



À medida que os enfiamentos eram efetuados, levantei questões sobre as diferentes formas de alcançar a quantidade 30. Foi um momento de partilha muito importante, que gerou enorme curiosidade e atenção por parte do grupo.

O colar da preguiça serviu de mote ao reforço das diferentes decomposições do número 30, exemplificando-se, com as diferentes peças coloridas que havia à disposição, propondo-se um momento onde as crianças teriam que abraçar outro desafio: construir uma pulseira coloridas para oferecer à MÃE.

**Figura 24** - *Decomposição do Número 30 a Partir do Colar da Preguiça*

Com a aproximação do Dia da Mãe, surgiu o mote perfeito para incentivar as crianças a demonstrarem às suas mães que já sabem contar e decompor o número 30. Assim, a partir de dois materiais simples - limpadores de cachimbos coloridos e massa colorida com guache (em cinco cores diferentes: amarelo, rosa, verde, laranja e azul) - as crianças foram convidadas a construir uma pulseira para oferecer às mães. Em seguida, chegou a tão aguardada hora de exploração dos materiais. O fator "novidade" do material deixou as crianças relativamente agitadas. A ânsia de explorar, mexer e enfiar era grande, e houve alguma dificuldade em garantir a continuidade da atividade nos moldes planejados. No entanto, diferentes estratégias foram empregues para contornar a agitação, garantindo que as crianças praticassem as diferentes decomposições do número 30, a partir do enfiamento das "massas coloridas" no fio designado. Procurei que prestassem muita atenção ao que estavam a fazer e tirassem conclusões, como por exemplo:

**Quadro 18 - Diário de Bordo de 27 de abril de 2022**

*As crianças acabaram por escrever, no seu caderno diário de Matemática, algumas conclusões referentes à atividade, sempre com o intuito de decompor o número “30”:*  
*“A pulseira da minha mãe tem: - 5 peças de cor rosa; 5 peças de cor azul; 5 peças de cor laranja; 5 peças de cor amarela e 10 peças de cor verde”. Outras, entusiasmadas, referiam que “(...)mas dá para fazer (a pulseira) de outras maneiras!”.*

Diário de Bordo (27 de abril de 2022)

**Figura 25 - Kit de Material e Exemplo de Construção da Pulseira**



Ao permitir que as crianças manuseassem e construíssem a pulseira para a sua mãe, criei uma oportunidade para que assumissem um papel ativo na criação de um presente e, simultaneamente, participassem no processo de aprendizagem de conceitos matemáticos de uma forma pouco convencional. Vygotsky (1978) refere que “a aprendizagem é um processo social e interativo que acontece através da participação ativa e da colaboração” (p.86). Ora, os alunos, ao registarem no caderno de Matemática, incluindo a descrição da pulseira com diferentes cores e quantidades, não só aplicaram e exploraram conceitos de decomposição, soma e subtração do número 30, como também mostraram interesse em apresentar outras formas de confeccionar a pulseira, demonstrando interesse e participação ativa na atividade e na construção do seu próprio conhecimento.

### **7.5 Reflexão Crítica à Prática Pedagógica II no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Esta sequência de atividades e a potencialidade da introdução de “mascotes” e fantoches na lide pedagógica, possuíram reflexos positivos na facilitação do cruzamento de saberes e disciplinas. Como já antes enunciado, a atividade com fantoches, segundo Leenhardt (1974) "(...) é uma fonte de enriquecimento: da linguagem da criança, através do diálogo dos bonecos; da precisão do seu gesto e do seu poder evocador, através da animação; da sua atividade manual (...)" (pp. 57-58).

A sequência de atividades foi uma aposta bem-sucedida e que, mantida ao longo semanas de intervenção, teve boa aceitação e repercussão. Não se tratava apenas do caráter lúdico decorrente do uso de "bonecada", mas da forma como essas personagens garantiam conexões pertinentes e compreensíveis sobre as explorações a serem promovidas. Semana após semana, uma das "bandeiras" era assegurar que nada era ministrado ao acaso e que tudo se interligava de forma natural, sem pretensões de formalidades profundas, como se fosse uma "brincadeira de bonecos". Tentei com que esta estratégia tornasse o processo de aprendizagem mais fluido e permitisse promover o envolvimento do grupo, numa simbiose de "diversão", "interdisciplinaridade" e "aprendizagem efetiva" em contexto de sala de aula, visando, sempre, a participação ativa dos alunos nas respetivas aprendizagens. Mais uma vez, encontrei o eco prático daquilo que é advogado pela teoria pois, segundo Santos (2010):

ao conhecer o que significa interdisciplinaridade, a sala de aula deixa de ser um espaço fechado restrito apenas à transmissão de conteúdos e, sim, um espaço aberto para a comunicação à troca de ideias entre professores e alunos, alunos e alunos (...)" (p.8)

Salientando o que foi descrito anteriormente, Gusdorf (2006) conclui que “o sentido da complementaridade das disciplinas e manter o estudante, ao longo de toda a sua formação, num estado de vigilância interdisciplinar, isto é, de presença de espírito relativamente ao meio epistemológico total que o envolve.” (p.58).

A sucessão de semanas de prática pedagógica, além de oferecer uma experiência inevitável para o exercício da docência, também permitiu desbravar e implementar estratégias para uma lacuna do grupo detetada nos primórdios da minha atuação como estagiário. No entanto, a imaturidade do grupo, reflexo da idade, fez sobressair algumas dificuldades em relação ao respeito por regras e à forma de estar em grupo, que necessitavam de intervenção. Assim, em concordância com a docente cooperante, foi idealizada uma disposição de sala que promovesse a realização de trabalhos de grupo com maior frequência, especialmente nas últimas semanas de intervenção. Neste contexto, destaco o desenvolvimento de atividades como gincanas de matemática e português, dinâmicas encenadas, entre outras (consultáveis nas respectivas planificações semanais).

Os reflexos dessa estratégia foram notáveis, começando a surgir maior naturalidade no trato e respeito das intervenções em grupo, com as crianças atentando às regras sociais, evitando atropelos de intervenção ou atuação, e aguardando a sua vez. Claramente, este trabalho não se esgotará, apenas, na minha intervenção como estagiário, pois a professora cooperante dará continuidade à intervenção, reconhecendo sua importância para o grupo.

## **Capítulo VIII - Prática Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico – 4.º ano- PPIII**

### **8.1 Caracterização da Instituição**

O estágio referente à PP III foi realizado na mesma instituição escolar, presente no concelho do Funchal, onde ocorreu a PP II. Já foi constatado que esta instituição apresenta excelentes condições tanto em termos do edifício quanto das infraestruturas escolares.

### **8.2 Caracterização da Sala, Espaço e Organização do Tempo**

A sala da presente prática apresenta dimensões generosas, bastante arejamento e mobiliário em bom estado de conservação, adequado às necessidades das crianças. O espaço goza de bastante iluminação guarnecida pela luz artificial das lâmpadas fluorescentes distribuídas no teto da sala, e luz natural, obtida através de duas janelas corridas.

A sala mostra um ambiente muito fresco e está decorada com alguns trabalhos realizados pelas crianças. O espaço dispõe de dois móveis repletos de livros e de recursos didático-pedagógicos diversos, que se encontram ao alcance dos alunos e docentes, visto que a biblioteca da escola se situa na sala do 4.º ano.

Relativamente à disposição das mesas de trabalho, destaca-se a existência de duas filas de mesas, dispostas umas ao lado das outras, em grupos de três ou quatro mesas, cada. Todas as mesas estão ocupadas e apresentam um tamanho suficiente para que as crianças possam colocar o seu material no tampo e manuseá-lo com facilidade.

**Figura 26** - *Sala de Aula do 4.º ano*

### **8.3 Caracterização da Turma**

O grupo de intervenção, turma A do 4º ano, é composto por 18 crianças, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos (10 do sexo masculino e 8 do feminino). De realçar que um aluno do grupo beneficia de Medidas Universais de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão, nomeadamente, Medidas Seletivas.

Os alunos da turma do 4.º ano são oriundos de famílias com um nível socioeconómico e cultural dissemelhante. Numa primeira instância, e com pouco tempo de observação, é notada a existência duma boa relação entre os mesmos. Os alunos convivem e entreadjudam-se, numa saudável aceitação e com muito espírito de equipa.

Está confirmada a raridade de faltas de comparência dos alunos desta turma (e quando acontece, há sempre uma justificação plausível associada). Ao nível comportamental, é notória a facilidade no cumprimento das regras estipuladas, com as crianças a adotarem uma postura calma e atenta durante a prática letiva, não sendo detetados problemas de conflitos que prejudiquem o normal decurso das propostas pedagógicas.

De realçar que a professora titular acompanha o grupo desde o 1º ano. Nota-se a grande conexão que possui com a turma e caracteriza-se por ser uma docente atenta aos detalhes, com postura calma e assertiva, focada na aprendizagem dos alunos como um todo.

**Figura 27 - Horário do 4.º ano**

| Horário       | Segunda-feira    | Terça-feira    | Quarta-feira | Quinta-feira   | Sexta-feira    |
|---------------|------------------|----------------|--------------|----------------|----------------|
| 08:15 – 09:15 | PORTUGUÊS        | MATEMÁTICA     | ED. MUSICAL  | APOIO ESTUDO   | EFM            |
| 09:15 – 10:15 | PORTUGUÊS        | MATEMÁTICA     | MATEMÁTICA   | INGLÊS         | ESTUDO DO MEIO |
| 10:15 – 10:45 | <b>INTERVALO</b> |                |              |                |                |
| 10:45 – 11:45 | MATEMÁTICA       | PORTUGUÊS      | MATEMÁTICA   | ESTUDO DO MEIO | MATEMÁTICA     |
| 11:45 – 12:45 | INGLÊS           | ED. LITERÁRIA  | PORTUGUÊS    | MATEMÁTICA     | ARTES VISUAIS  |
| 12:45 – 13:15 | ESTUDO DO MEIO   | ESTUDO DO MEIO | PORTUGUÊS    | PORTUGUÊS      | APOIO ESTUDO   |
| <b>ALMOÇO</b> |                  |                |              |                |                |

#### 8.4 Momentos de Aprendizagem

À semelhança das Práticas Pedagógicas anteriores, a presente intervenção foi pautada por grande aporte reflexivo, através dos diferentes Diários de Bordo elaborados, que permitiram conciliar as situações vivenciadas, as sugestões emanadas pela professora cooperante, pelo orientador e as autocríticas. Nesta fase, há a fulcral certeza de que esta ferramenta poderosa ao alcance do exercício da prática pedagógica é extremamente importante e o pequeno resumo que este trabalho reflexivo final representa é apenas uma amostra do grande potencial que foi reconhecido neste tipo de processo.

Após o período designado para a observação, iniciei a fase da PP no grupo acima descrito. Assim sendo, seguindo o plano de trabalho anual concebido para o grupo e, em parceria com a professora cooperante, elaborei as planificações semanais para garantir as aprendizagens essenciais previstas, de forma apelativa e sempre com um cunho interdisciplinar.

As primeiras planificações foram as mais desafiantes, na medida em que ainda não havia um conhecimento aprimorado do grupo. Contudo, à medida que fui conhecendo as especificidades do grupo, constatei um aumento da confiança e, conseqüentemente, o ato de

planificar e lecionar tornou-se mais fluído. Evidentemente, destaco a importância do papel desempenhado pela professora cooperante e pelo orientador de estágio, em virtude do acompanhamento próximo, exemplar e inspirador que proporcionaram ao longo deste processo.

A presente PP foi distribuída por oito semanas, com planificações diversificadas que privilegiaram os conteúdos associados ao nível do grupo, onde, à luz da Prática Pedagógica II, firmei o compromisso de:

- Respeitar os tempos de aprendizagens do grupo, reconhecendo que todos têm ritmos e formas diferentes de assimilar o conhecimento;

- Guiar a atuação, tendo por base valores basilares como sejam a empatia, o respeito, a união, a verdade e o altruísmo;

- Assegurar o cruzamento multidisciplinar, evitando debitar conteúdos isolados, sem transversalidade entre disciplinas;

- Permitir o acesso a materiais diferenciados, que cativem as aprendizagens;

- Colocar ao dispor da docência, conhecimentos da área da animação infantil, colhidos ao longo dos anos em outras experiências laborais, que permitam suavizar o processo da aprendizagem (música, teatro, histórias e/ou outros);

Mantive o mesmo compromisso em ambas as práticas pedagógicas porque acredito que este refletiu (e reflete) a minha identidade enquanto docente. Os princípios que enunciei fizeram parte da minha abordagem educativa e orientaram a minha atuação de forma contínua. Acredito que a coerência na prática pedagógica é essencial para garantir uma linha de trabalho consistente e alinhada com os valores e métodos que considero fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem.

Com as planificações procurei, essencialmente, o aperfeiçoamento da leitura, da escrita, da expressão oral e da compreensão de textos (Português); o fortalecimento do raciocínio

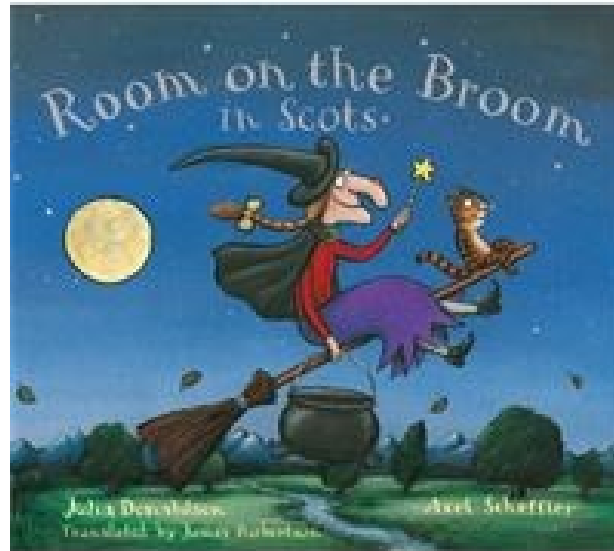
lógico e da capacidade de resolução de problemas, através da consolidação de conceitos de aritmética, geometria e medida (Matemática); a promoção do conhecimento e da compreensão do ambiente natural, social e cultural, com particular incidência no desenvolvimento da consciência cívica e ecológica (Estudo do Meio).

Ancorado nos pressupostos anteriores, está a particular relevância atribuída a conteúdos e estratégias que visem o desenvolvimento pessoal e social, com especial destaque para o incentivo da autonomia, responsabilidade e capacidade de trabalho em grupo, assente no fomento de atitudes de respeito, solidariedade, cooperação e tolerância.

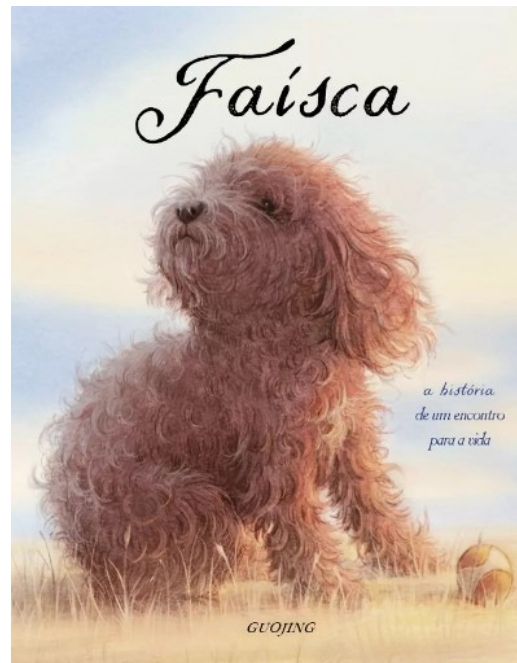
À semelhança das práticas anteriores, há um particular apego à implementação da interdisciplinaridade como catalisador de transmissão de conhecimentos e ensinamentos. Pombo (2004) acredita que na interdisciplinaridade, mais do que a colaboração entre disciplinas diversas, existe “uma certa reciprocidade de trocas tendo como resultado final o enriquecimento recíproco” (p.32). Assim sendo, e como neste grupo houve especial enfoque na utilização de Literatura para a Infância, com a partilha de histórias de livros não contemplados nos manuais usados pela turma, tentei que este tipo de abordagem servisse de gatilho e de mote para a partilha de diferentes conteúdos, reforçando capacidades cognitivas e emocionais das crianças.

No âmbito deste relatório, e na impossibilidade de referenciar todos os livros selecionados para o grupo de crianças em análise, destacam-se os seguintes, que serão alvo de maior escrutínio abaixo:

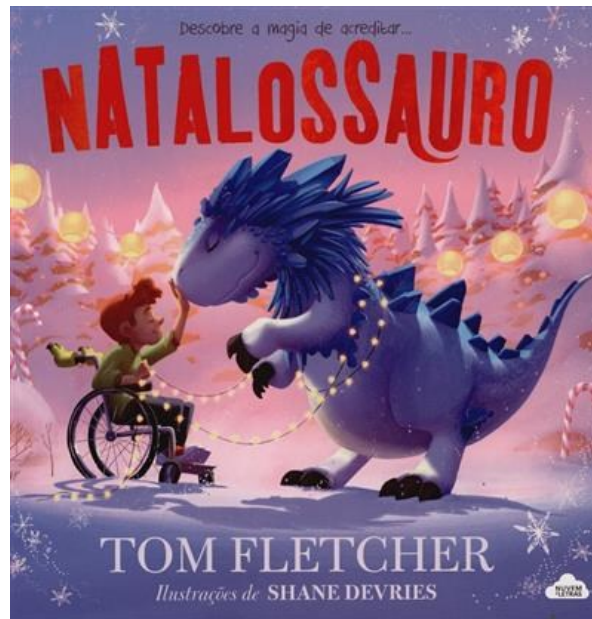
**Figura 28** - *À Boleia com a Bruxa* (Julia Donaldson e Axel Scheffler)



**Figura 29** - *Faisca - A História de um Encontro Para a Vida* (Guojing)



**Figura 30-** *Natalossauro (Tom Fletcher e Shane Devries)*



#### **8.4.1 *À Boleia com a Bruxa: Festejando Culturas Diferentes***

As Aprendizagens Essenciais (2018) de Português, especificamente para o 4.º ano, destacam que, um dos princípios do ensino da disciplina está orientado para o desenvolvimento da

educação literária com a criação de uma relação afetiva e estética com a literatura e com textos literários orais e escritos, através da leitura de poemas, de textos de teatro, de narrativas e da construção de um percurso de leitor a realizar com o acompanhamento do professor usando a metodologia de projeto. (p.4)

De acordo com as AE (2018), o aluno, ao longo do primeiro ciclo, deve “Valorizar a sua identidade e raízes, respeitando o território e o seu ordenamento, outros povos e outras culturas, reconhecendo a diversidade como fonte de aprendizagem para todos” (p.2). Com base neste princípio, optei por selecionar uma história que estivesse ligada a uma festividade de uma

cultura diferente, nomeadamente o *Halloween*. Assim, a apresentação do livro *À Boleia com a Bruxa* foi realizada a 31 de outubro de 2022, aproveitando a celebração desta data.

Procurei que a escolha desta história tivesse o objetivo de contribuir para o enriquecimento cultural e social dos alunos pois, embora a celebração do Halloween não seja comum em Portugal, a escola iria realizar um desfile alusivo ao Dia das Bruxas, o que gerou bastante entusiasmo entre as crianças. Assim, a seleção da história foi feita de modo a alinhar-se com este contexto, promovendo uma maior ligação entre os conteúdos pedagógicos e o interesse dos alunos.

Delors (1996) afirma que "A educação deve contribuir para que as crianças aprendam a viver com os outros, conhecendo e compreendendo melhor outras culturas, bem como desenvolvendo um espírito de respeito e cooperação"(p.91). Nisto, a compreensão das tradições permite incluir o grupo num ambiente de respeito e apreciação pela diversidade, na estreita valorização das culturas alheias e, tendo em conta a idade do grupo, é imprescindível que o professor seja o precursor deste tipo de exposição, em diferentes contextos na sala de aula, tendo os livros como ponto de partida.

Imbuído desta premissa, mostrei o livro à turma antes do momento da apresentação. Desta vez, optei por dinamizar a leitura do livro com recurso à técnica japonesa de *Kamishibai*: a arte de contar histórias em papel. O *Kamishibai* é uma técnica tradicional de contar histórias, oriunda do Japão, que combina elementos visuais e narrativos para envolver o público, sobretudo as crianças. A palavra *Kamishibai* significa, literalmente, "teatro de papel".

Antes de prosseguir para a descrição e reflexão da dinamização da história com utilização desta técnica na turma da presente Prática Pedagógica, urge detalhar o funcionamento do "teatro de papel". Alguns autores têm debruçado os seus estudos sobre este tema, mas, para efeitos do presente trabalho, compilam-se as explorações oferecidas por Mayako Morimoto, Tara McGowan e Toshiko Ellis (não obstante as considerações doutros

estudiosos), que enfatizam e descrevem como o *Kamishibai* pode ser utilizado nas salas de aula, com efeitos assinaláveis no desenvolvimento da literacia, criatividade, pensamento crítico e compreensão cultural.

O funcionamento do *Kamishibai* pode ser descrito da seguinte forma tripartida:

**Quadro 19 - O Funcionamento do Kamishibai**

| <b>ESTRUTURA (<i>BUTAI</i>)</b>  | <b>CARTÕES ILUSTRADOS</b>   | <b>NARRADOR</b>   |
|--|---|---|
| O Kamishibai é apresentado através de um pequeno teatro de madeira (as dimensões mais usadas são as de A3, mas também existem nas medidas A4), conhecido como “ <i>butai</i> ”, onde são inseridos cartões ilustrados. | Cada cartão contempla uma ilustração na frente e o texto da história no verso. O narrador retira os cartões, um a um, à medida que a história avança. | O narrador (ou kamishibaiya) lê o texto e adiciona entoações, efeitos sonoros e gestos para tornar a narrativa mais envolvente e capturar a atenção do público. |

De entre os múltiplos benefícios associados ao *Kamishibai* na Educação Infantil, destacam-se:

- **Conexão visual e auditiva:** As ilustrações coloridas e a narração expressiva mantêm as crianças atentas e interessadas

- **Desenvolvimento da Literacia:** A combinação de texto e imagem ajuda as crianças a associar palavras com visualizações, o que facilita a aprendizagem e consolidação da leitura

- **Estimulação da Imaginação e da Criatividade:** As histórias do *Kamishibai* incentivam a criatividade e a imaginação das crianças

- **Desenvolvimento de Competências Sociais:** O formato colaborativo e interativo do Kamishibai promove habilidades de escuta, comunicação e trabalho em grupo.

- **Valorização Cultural:** Introduzir o *Kamishibai* na sala de aula é uma maneira de partilhar e valorizar as culturas alheias (neste caso a japonesa), promovendo e assinalando a diversidade cultural.

Por ser a primeira vez que o grupo contactava com esta técnica japonesa de contar histórias, procedi à introdução deste conceito. Escrevi o nome “*Kamishibai*” no quadro e debati a origem do seu nome, com a turma. A curiosidade rendeu muitas manifestações e pedidos de intervenção por parte dos alunos, na ânsia de descoberta de mais pormenores sobre o assunto.

**Quadro 20 - Diário de Bordo de 31 de outubro de 2022 (parte 1)**

*Aquando da apresentação do teatro em madeira Kamishibai, muitas interpelavam-me “Onde é que tinha comprado a estrutura” ou se “tinha comprado online e tinha vindo do Japão”.*

Diário de Bordo (31 de outubro de 2022)

Este tipo de participação dos alunos confirma alguns dos grandes benefícios ligados ao uso desta técnica. Mesmo antes de começar a dinamização da história com o recurso, a turma já se mostra envolvida e muito curiosa. O interesse que surge em torno da origem e da cultura associada a esta forma tradicional de contar histórias está em sintonia com o que os estudiosos têm discutido sobre o uso do *Kamishibai*.

Ellis (2004) explora como o *Kamishibai* pode enriquecer o entendimento cultural e promover habilidades de curiosidade social. A autora afirma que "Ao integrar o *Kamishibai* na sala de aula, os educadores podem aproveitar a capacidade desta técnica de contar histórias

para promover habilidades de comunicação e literacia, ao mesmo tempo que fomentam uma apreciação pela diversidade cultural" (p.54). No caso específico deste grupo de 4º ano, o interesse demonstrado, ao questionarem sobre a origem do *Kamishibai*, é um reflexo direto desta capacidade de promover a apreciação pela diversidade cultural mencionada pela autora.

Finda a apresentação da técnica a usar para dinamizar a história selecionada, iniciei o momento da narração. Ao invés daquilo que é preconizado na utilização original do conceito da técnica de *Kamishibai*, na qual o narrador lê o verso dos cartões e avança as ilustrações expostas no *Butai*, optei por utilizar a seguinte dinâmica: o professor assume a posição de narrador, lendo o texto a partir do livro e uma criança é indicada para passar as ilustrações no *Butai*.

**Figura 31** - Apresentação do livro “*À Boleia com a Bruxa*”



**Figura 32** - Pormenor da Apresentação do Livro no *Kamishibai*





A história apresentada, da autoria de Julia Donaldson (texto) e Axel Scheffler (ilustrações), combina humor, aventura e amizade. As rimas contagiantes aliadas às ilustrações vibrantes, são pronúncio de boa receptividade por parte dos ouvintes. A narrativa discorre sobre uma bruxa bondosa e o seu gato preto, que estão a voar alegremente na sua vassoura, até que uma rajada de vento faz a bruxa perder o chapéu, o arco e a varinha mágica. À medida que a bruxa e o gato descem para recuperar os itens perdidos, encontram novos amigos: um cão, um pássaro e uma rã, cada um pedindo uma boleia na vassoura. Apesar do espaço limitado, a bruxa generosamente concorda em levar todos os seus novos amigos. No entanto, a vassoura acaba por partir-se devido ao peso, e todos caem num pântano onde um dragão ameaçador surge, pronto para devorar a bruxa. Num ato de coragem e engenho, os amigos trabalham juntos para enganar o dragão e salvar a bruxa. Grata pela ajuda, a bruxa usa a sua magia para criar uma vassoura, com assentos confortáveis para todos os seus amigos, e continuam a sua viagem juntos. A história celebra a importância da amizade, da generosidade e da cooperação, transmitindo mensagens positivas de uma forma divertida e envolvente.

**Quadro 21 - Diário de Bordo de 31 de outubro de 2022 (parte 2)**

*Todos mantiveram-se muito atentos à história, onde pedi que fosse manipulada, no Kamishibai, por uma aluna (enquanto eu contava pelo livro original), e, no final, quase todos conseguiram lembrar-se das personagens e da moral da mesma. Diário de Bordo (31 de outubro de 2022)*

A experiência relatada no Diário de Bordo revela a eficácia da utilização do *Kamishibai* para a conexão das crianças, em ambiente de sala de aula, partindo da história *À Boleia com a Bruxa*. Ao permitir que uma criança manipulasse o teatro de papel, enquanto o professor lia a partir do livro, foi oferecida a capacidade de participação e ligação emocional com a narrativa. O *Kamishibai*, por si só, já se revela catalisador acrescido de atenção e participação, mas se for oferecida a oportunidade de envolvimento e proximidade de manipulação a elementos do grupo, há exponencial acréscimo dos efeitos da técnica para a compreensão mais facilitadora das narrativas.

McGowan (2010) explica que “O *Kamishibai* permite que os professores envolvam os alunos em várias formas de literacia, incluindo leitura, escrita e literacia visual, de uma maneira que é ao mesmo tempo educativa e altamente envolvente” (p. 23). O facto de a experiência relatada no Diário de Bordo firmar que quase todos os alunos conseguiram lembrar-se das personagens e da moral da história, demonstra a eficácia do *Kamishibai* em promover a compreensão e a retenção das informações, além de incentivar a comunicação e a interação entre os alunos.

**Quadro 22 - Diário de Bordo de 31 de outubro de 2022 (parte 3)**

*Quando perguntei sobre a moral da história, deparei-me com muitas respostas, como “Eles usaram o provérbio: um por todos e todos por um!”. Acho, de facto, fascinante, algumas respostas que as crianças dão. Não se limitam a responder com “sim” ou “não”, mas já vão argumentando e construindo uma linha de pensamento cada vez mais complexa e completa – conjugada com argumentações e opiniões. Diário de Bordo (31 de outubro de 2022)*

A experiência relatada no Diário de Bordo demonstra o poder das histórias na promoção do debate pós-narrativa rico e significativo. A escolha do livro, tendo em conta as

especificidades comemorativas que estavam patentes, aliada à utilização do *Kamishibai* adensa a possibilidade de participação, pois facilita um espaço onde a compreensão crítica e a expressão pessoal podem florescer.

Morimoto (2012) aponta que O *Kamishibai*, com a sua “combinação única de narração visual e verbal, oferece uma plataforma para os alunos expressarem suas interpretações e refletirem criticamente sobre a narrativa” (p. 291). Esta conjugação permite que os alunos não só absorvam o conteúdo da história, mas também articulem as suas próprias compreensões e respostas, como evidenciado pelas diversas interpretações da moral da história relatadas no diário.

Outro aspeto relevante da análise desta atividade de narração, foi a observação de crianças a gesticularem e a sussurrarem passagens da narrativa associadas a repetições. Recorde-se que o texto do livro se apresenta em rima, o que facilita o processo de memorização e a propensão à envolvimento.

**Quadro 23 - Diário de Bordo de 31 de outubro de 2022 (parte 4)**

*Reparei que, ao longo do conto, muitas crianças gesticulavam e mexiam os lábios de forma a “contar a história” para si mesmos. Isto pode ser explorado, de uma forma proficiente, se eu tiver atenção, enquanto planifico, em colocar mais atividades que apelem à leitura e apresentação de histórias. Diário de Bordo (31 de outubro de 2022)*

Esta observação indica um envolvimento profundo com a narrativa e comprova como a leitura de histórias pode estimular a imaginação e o desenvolvimento cognitivo das crianças. De acordo com Bruner (1996), "A narração é uma forma fundamental através da qual as crianças aprendem a construir e compreender o mundo ao seu redor" (p. 45). Este envolvimento ativo com a história permite que as crianças interiorizem e processem as informações de forma mais significativa.



Posteriormente, propus que “transformassem” esses exemplos em discurso indireto, estimulando, assim, a reflexão sobre como recontar informações de forma mais indireta, apontando todos os exemplos no seu caderno diário de Português. Esta atividade não só reforçou o entendimento dos conceitos teóricos, mas também incentivou a aplicação prática dos mesmos, promovendo uma aprendizagem sobre os diferentes tipos de discurso utilizados na linguagem escrita, tudo, claro, com exemplos concretos referentes ao livro apresentado inicialmente.

O momento de aprendizagem culminou com a realização de uma “Gincana Problemática de Halloween”, onde as crianças da turma do 4.º A, iriam trabalhar e tentar resolver problemas matemáticos propostos em cada estação.

**Figura 35** - *Gincana Problemática de Halloween*



A organização prévia incluiu a preparação de 5 "estações", com mesas agrupadas para criar 5 espaços distintos na sala de aula, onde, a cada estação, foi associada um objeto que

remetia à história contada (abóbora, morcego, rato, caldeirão e aranha). Depois, em cada estação, foram colocados problemas matemáticos específicos, e uma campainha.

**Figura 36 - Exemplo de Problemas da Gincana Problemática de Halloween**

|  |
|--|
| GINCANA PROBLEMÁTICA   |
| A Bruxa comprou um livro com histórias assustadoras. Já leu 1875 páginas desse livro e ainda faltam 2183 páginas para acabar. Quantas páginas tem o livro? |

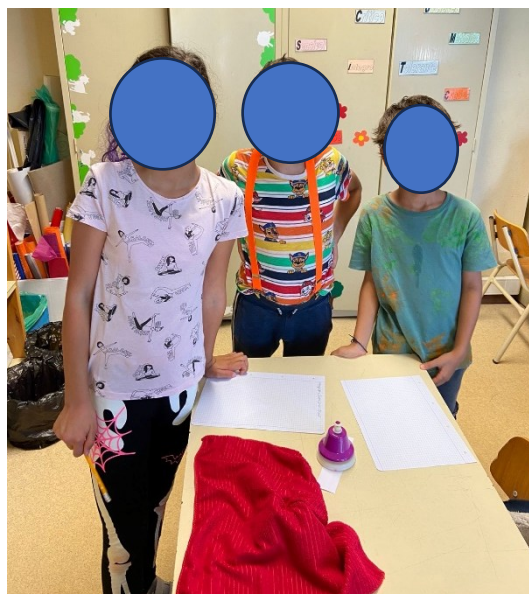
|   |
|---|
| GINCANA PROBLEMÁTICA  |
| Uma cidade assombrada, visitada pela Bruxa, possuía 3006 esqueletos. Num ano, o número de esqueletos aumentou para 8359. Quantos novos esqueletos a cidade recebeu? |

|   |
|---|
| GINCANA PROBLEMÁTICA  |
| O Dragão encontrou na floresta 8448 olhos de aranha. Se o Gui quiser dividir os olhos de aranha por 4 frascos de vidro, quantos olhos ficarão em cada frasco? |

A turma foi dividida em cinco equipas, cada uma com uma folha quadriculada. Na primeira parte, cada equipa teve até 4 minutos para resolver o problema de sua estação na folha quadriculada e, quando terminassem, tocavam a campainha para chamar o professor à estação, a fim de discutir ou corrigir o problema. Após o limite de tempo de 4 minutos, todas as equipas trocavam de estação e repetiam o processo.

**Figura 37 - Grupo da Gincana Problemática de Halloween**



Na segunda parte da atividade, os alunos foram desafiados a criar uma situação problemática relacionada ao objeto em cada estação. Cada grupo escreveu os problemas nas folhas de rascunho fornecidas em cada estação e, no final da atividade, tiveram oportunidade de expor, à turma, o seu problema matemático. Assim, segundo as AE (2018), foi possível que as crianças explorassem e formulassem “problemas a partir de uma situação dada, em contextos diversos (matemáticos e não matemáticos)” (p.13).

Este formato de gincana promoveu a colaboração, a criatividade e a aplicação de conceitos aprendidos de maneira interativa e dinâmica pois, segundo as AE (2018) de Matemática de 4.º ano, infere que “ A resolução de problemas deve ser uma constante e apoiar tanto a abordagem aos conhecimentos matemáticos como oferecer oportunidades para a sua aplicação” (p.9).

Notei que até as crianças que costumam ter mais dificuldades na resolução deste tipo de problemas, envolveram-se com maior empenho e demonstraram vontade em explicar o seu raciocínio aos colegas, promovendo um ambiente de aprendizagem colaborativa e inclusiva. A utilização de livros como fio condutor das aprendizagens, que me comprometi a promover, tem-se revelado uma abordagem muito eficaz.

#### ***8.4.2 Faisca- A História de um Encontro Para a Vida: Fazendo a Nossa Banda Desenhada***

A apresentação do livro *Faisca – A História de um Encontro Para a Vida*, da autoria de Guojing, aconteceu a 16 de novembro de 2022, assente no objetivo de ajudar o grupo a crescer, através do contato próximo com a literatura. Se no momento de aprendizagem anterior, trabalhei um livro com o objetivo assinalar uma festividade e celebrar culturas diferentes da

nossa, aqui, o propósito prendeu-se com um conteúdo que, no momento, a turma estava a abordar na disciplina de português, mais concretamente, a "Banda Desenhada".

O livro que apresentei, ao contrário das bandas desenhadas mais frequentemente conhecidas, não continha texto, tratando-se de um "livro silencioso", apenas com ilustrações, que mostra a jornada do surgimento de uma amizade entre um pequeno cão e uma jovem mulher. Veloso & Riscado (2002) aludem que "não há pedagogia da leitura que não passe pela pedagogia dos afectos, e, amar ler é o requisito primeiro para formar crianças leitoras, emocionalmente inteligentes e imaginativamente interventivas" (p.29).

A história retrata uma mulher que avista um cão no parque e, dia após dia, tenta fazer amizade com ele, mas sem êxito. Com perseverança e paciência, uma faísca de amizade começa, timidamente. Será uma tempestade furiosa a forma de juntá-los num encontro para a vida. Esta história gráfica sem palavras é contada através das ilustrações dinâmicas. É uma história que conta como, por vezes, não é fácil confiar e não ter medo, mas que, pacientemente, se pode encontrar um amigo verdadeiro, um lar e um nome.

Os "livros silenciosos" têm um impacto significativo na Literatura para a Infância e podem ser ótimos aliados na exploração de oportunidades pedagógicas que enriqueçam a prática em contexto de sala de aula, conforme apontado por Rief (2005): "Livros sem palavras são ferramentas inclusivas que permitem que todos os alunos participem igualmente da leitura e da discussão, independentemente das suas habilidades linguísticas" (p. 39).

Segundo David Booth e Susan G. Schmidt (2007), "Livros sem palavras oferecem uma oportunidade rica para as crianças explorarem e desenvolverem as suas habilidades de interpretação visual, ajudando-as a construir um entendimento mais profundo da narrativa" (p. 21). Mesmo com ausência de texto, os livros silenciosos ensinam às crianças sobre a estrutura da narrativa, a sequência de eventos e a construção de enredos. Cunningham (2005) observa

que “Livros sem texto exigem que as crianças usem as suas habilidades de raciocínio para entender a progressão da história e a relação entre os eventos” (p. 48).

Apesar de, por vezes, estes livros se mostrarem “intimidantes” para alguns professores, é importante que se acolha o conhecimento sobre as vantagens da sua utilização. Da análise ao Diário de Bordo deste dia, há alusão à apreensão que este tipo de escolha pode representar. Contudo, os resultados obtidos valem a aposta e a perpetuação deste tipo de iniciativas.

**Quadro 24 - Diário de Bordo de 16 de novembro de 2022 (parte 1)**

*Confesso que até a hora da apresentação do livro, não sabia bem de que forma o iria fazer. Tratando-se de uma história silenciosa (que contém apenas ilustrações), estava apreensivo sobre a melhor forma de proceder à partilha. Felizmente, no momento do início da performance, ocorreu-me a possibilidade de contar a história com recurso a sons e onomatopeias (simulei que era o cão e contei a partir da visão do mesmo, sem uso de palavras). E eis que a surpresa foi geral. Rapidamente, notei as crianças altamente conectadas com aquilo que estava a apresentar. Houve momentos de emoção, de risada, de encantamento por parte da turma, sem que eu tenha emitido uma única palavra (apenas linguagem corporal e sons associados à rotina de um cão, de acordo com as imagens que iam sendo apresentadas).*

Diário de Bordo (16 de novembro de 2022)

Neste caso, a combinação de gestos e onomatopeias para narrar a sequência de imagens do livro enriquece a experiência, facilita a compreensão, estimula habilidades de expressão, aguça a criatividade e conecta as crianças à história.

Nisto, Mellon (2007) afirma que:

a combinação de gestos e onomatopeias não só enriquece a narrativa, mas também torna o processo de contar histórias mais envolvente e acessível para as crianças. Os gestos ajudam a ilustrar as ações enquanto as onomatopeias trazem uma dimensão auditiva que cativa a atenção. (p. 30)

Rodriguez (2010) destaca ainda que os gestos e as onomatopeias “permitem que as crianças façam conexões mais profundas com o texto, ajudando a desenvolver habilidades de literacia e expressão” (p. 21).

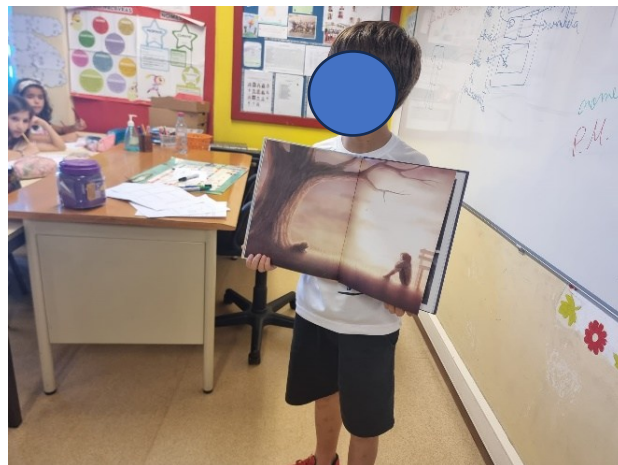
Neste caso em concreto, assumi a utilização das onomatopeias e gestos para a narração da história e denotei muita facilidade em “prender” a atenção da turma. A surpresa inicial sobre aquela forma de dinamizar um livro fez com que o grupo se envolvesse e prestasse mais atenção.

**Quadro 25 - Diário de Bordo de 16 de novembro de 2022 (parte 2)**

*Rapidamente, notei as crianças altamente conectadas com aquilo que estava a apresentar. Houve momentos de emoção, de risada, de encantamento por parte da turma, sem que eu tenha emitido uma única palavra (apenas linguagem corporal e sons associados à rotina de um cão, de acordo com as imagens que iam sendo apresentadas). Diário de Bordo (16 de novembro de 2022)*

Após a dinâmica de apresentação, nos moldes anteriormente expostos, cheguei ao momento de desafiar as crianças para um momento de reconto, utilizando palavras próprias.

**Figura 38 - Reconto da História**



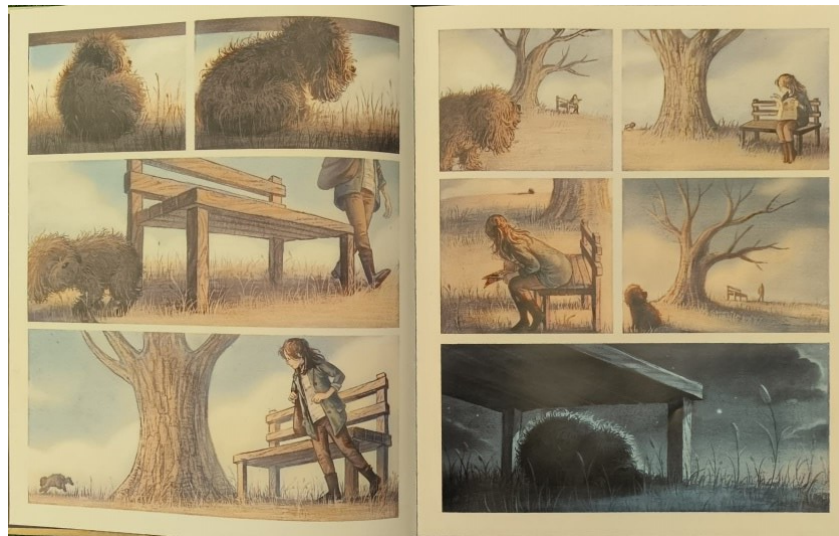
As AE (2018) de Português, no domínio da oralidade, inferem que o aluno deverá ficar capaz de “Participar com empenho em atividades de expressão oral orientada, respeitando regras e papéis específicos” (p.6). Ora, o incentivo ao reconto ofereceu inúmeros benefícios e, no caso concreto deste livro, aguçou a capacidade de criação de diálogo, visto que a

manifestação anterior tinha sido sem palavras e o livro não possui texto. Paley (1990) conclui que, quando as crianças recontam histórias, “elas não demonstram apenas compreensão, mas também se envolvem num processo de recriação que reforça as suas habilidades de pensamento crítico e a sua capacidade de se expressarem criativamente” (p. 45). Nesta situação, foi dada às crianças, através da observação da sequência de imagens, a oportunidade de imaginarem e verbalizarem o possível enredo do cão Faisca e com resultados satisfatórios, conforme passagem no Diário de Bordo.

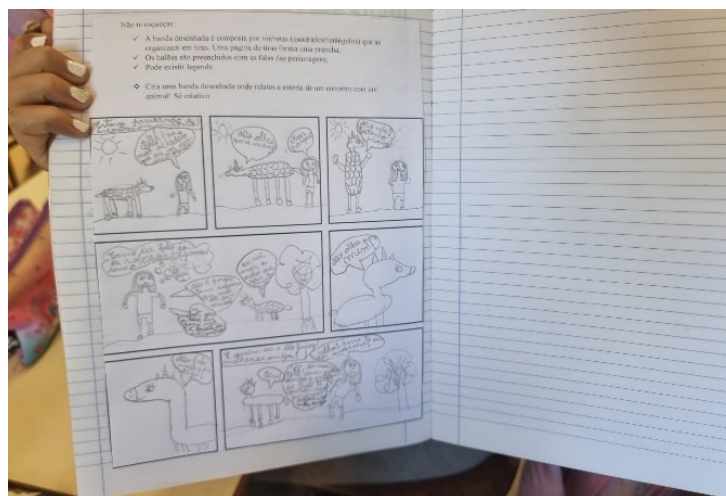
**Quadro 26 - Diário de Bordo de 16 de novembro de 2022 (parte 3)**

*Este livro, gozando de um caráter subjetivo, fez com que cada criança desse o seu cunho pessoal, enquanto imaginavam possíveis diálogos, nas vinhetas e imagens do conto, criando assim um momento único e muito bem conseguido pela turma. Diário de Bordo (16 de novembro de 2022)*

Posteriormente, e porque o tema central da planificação para Português do dia 16 de novembro de 2022 era a “Banda Desenhada”, criei um desafio com o intuito de cada criança construir a sua própria história de banda desenhada. Nas AE (2018) de Português, mais concretamente no domínio da Leitura, os alunos devem ficar capazes de “distinguir, nos textos, características da notícia, da carta, do convite e da banda desenhada.” (p.4). Este desafio visava, precisamente, desenvolver essas competências, permitindo que os alunos aplicassem e consolidassem o conhecimento das características específicas dos diferentes tipos de textos, incluindo a banda desenhada. Importa referir que um dos motivos da escolha do livro silencioso *Faisca – A História de um Encontro Para a Vida* no âmbito da abordagem ao tema “Banda Desenhada” foi o facto de algumas das ilustrações se apresentarem dentro de quadrados e/ou retângulos, fazendo lembrar o formato de banda desenhada.

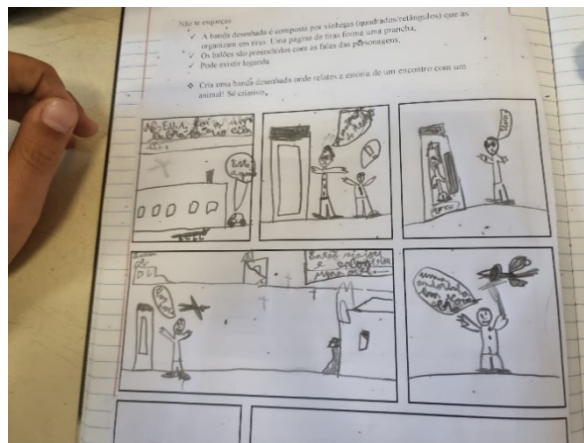
**Figura 39 - Pormenor da História**

Procedi à distribuição de uma folha, com vários painéis em branco, para que as crianças pudessem criar a sua banda desenhada. Segundo o Diário de Bordo, nesta atividade, “muitos alunos optaram por seguir o fio condutor da história *Faisca*, o que vem validar a importância da utilização de histórias para a infância em contexto de sala de aula, uma vez que pode ser o precursor da criatividade necessária ao exercício de determinadas tarefas.

**Figura 40 - Trabalho Realizado pelos Alunos**

Durante a atividade, foi-me possível identificar vários elementos que demonstraram interesse e criatividade dos alunos. As bandas desenhadas apresentaram enredos originais, criados a partir, tal como já referido, da combinação de elementos da história *Faisca*, com ideias próprias das crianças, indicando um processo de imaginação e inovação por parte das mesmas. Manzano (1988) reforça esta ideia, referindo que as histórias despertam o fascínio e imaginação das crianças porque respondem às suas necessidades, angústias, e está “protagonizada por personagens que sentem e pensam como eles, vivem os mesmos problemas e apontam soluções” (p.144).

**Figura 41** - Pormenor de uma Banda Desenhada Realizada por um Aluno



Adicionalmente, ao dialogar com os alunos e observar os resultados da atividade, percebi que os comentários das crianças refletiam um grande interesse e atenção, o que me fez acreditar que elas estavam bastante predispostas a continuar com atividades semelhantes. Muitos alunos demonstraram entusiasmo ao compartilhar ideias originais e diversas e esse *feedback* positivo leva-me a concluir que a atividade foi bem recebida e que as crianças estavam realmente motivadas para explorar mais essa forma de expressão criativa.

A análise dos resultados evidencia que os alunos não só se envolveram profundamente com a criação das suas bandas desenhadas, mas também aplicaram competências previstas nas AE de Português do 4.º ano, onde incluem a competência da leitura, que abrange competência

da leitura com vista a um domínio seguro (quanto a fluência, velocidade, dicção) da leitura em voz alta, da leitura silenciosa e da compreensão do sentido de textos associados a finalidades diferentes (por exemplo, carta, convite, banda desenhada). Mais uma vez, foi evidente que a Literatura Infantil, com a capacidade de estimular a imaginação e a criatividade, teve um impacto enorme no desenvolvimento da criança, conforme salienta Veloso (1994) ao afirmar que “pelas palavras, tudo é possível e impossível” (p. 43).

#### **8.4.3 *Natalossauro: Acreditar, Sonhar e Pintar***

Apresentei o livro *Natalossauro*, de Tom Fletcher e Shane Devries, a 7 de dezembro de 2022, no último dia dedicado à Prática Pedagógica III. A escolha desta história, naturalmente, aludiu à proximidade da época festiva do Natal, mas o objetivo não visava unicamente a celebração. A intencionalidade pedagógica ia além do reforçar o ambiente alusivo à celebração, mas sim apelar às emoções das crianças, nomeadamente à sua capacidade de acreditar, sonhar e, com isso, colmatar o momento de aprendizagem com uma atividade de cariz plástico.

Nas AE (2018) de Artes Visuais, o aluno deve ser capaz de “Escolher técnicas e materiais de acordo com a intenção expressiva das suas produções plásticas” bem como “Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos.” (p.9). Posto isto, e sabendo o cunho fundamental que o livro infantil possui para o desenvolvimento das crianças, a reflexão de Fox (2008) reforça essa ideia ao afirmar que "Os livros infantis bem escolhidos podem atuar como guias emocionais, ajudando as crianças a lidar com sentimentos complexos e a desenvolver habilidades sociais vitais" (p. 19). Desta forma, a escolha criteriosa de histórias permite não apenas enriquecer o vocabulário e o pensamento das crianças, mas também funcionar como uma ferramenta para o desenvolvimento emocional e social, ao abordar temas que ajudam a criança a compreender melhor o mundo que a rodeia e os seus próprios sentimentos. Por isso, é tão importante

salientar, cada vez mais, uma vontade e intencionalidade na escolha de literatura infantil para a sala de aula, de forma a criar um ambiente de aprendizagem rico e inclusivo.

Selecionar cuidadosamente os livros ajuda, não só a desenvolver habilidades acadêmicas, mas também apoia no crescimento emocional e social das crianças. Como afirmam os especialistas, uma escolha ponderada e consciente de literatura pode transformar a experiência educativa e enriquecer a vida dos alunos significativamente. Harwayne (1992) argumenta que "quando os professores escolhem livros que refletem as realidades e as fantasias das crianças, eles ajudam a formar uma base sólida para a aprendizagem e o crescimento pessoal" (p. 34). Assim, a seleção de livros deve ser vista como uma ferramenta poderosa na formação de uma comunidade de leitores críticos. Cabe aos professores, enquanto mediadores, criar um ambiente de leitura que seja inclusivo, diverso e estimulante.

A implementação de estratégias intencionais na seleção de livros deve atentar aos interesses, às necessidades e às experiências vivenciais do grupo, promovendo assim uma maior conexão com a leitura. Além disso, é essencial que os professores integrem atividades pós-leitura que incentivem o pensamento crítico, a discussão em grupo e a expressão criativa, permitindo que as crianças interiorizem e reflitam sobre os temas abordados nos livros.

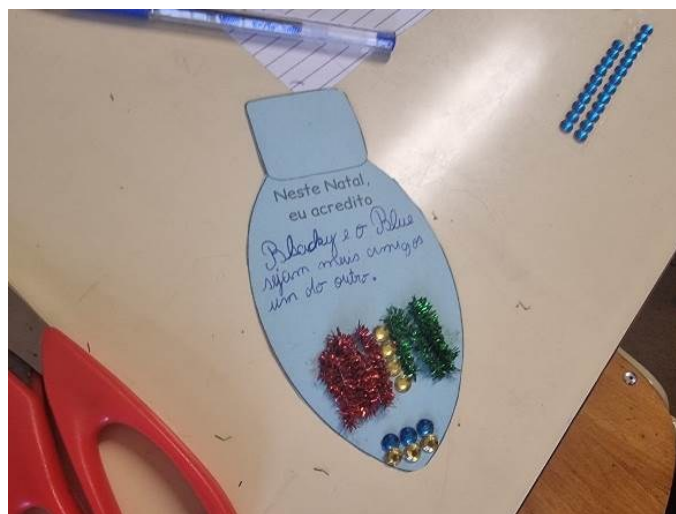
Sabendo da importância dessas atividades pós-histórias e partindo do livro supramencionado, desafiei as crianças do grupo a partilharem no que acreditavam para aquele Natal.

**Quadro 27 - Diário de Bordo de 7 de dezembro de 2022**

*No momento da atividade planejada sobre “Neste Natal, eu acredito...”, as crianças compartilharam coisas maravilhosas e, algumas, emotivas. Dou o exemplo de um menino que escreveu que, acreditava, neste Natal, que queria rever a sua avó materna (que já teria falecido). Notei, também, grande enfoque de consciência social, com menções à preservação do meio ambiente (Neste Natal, eu acredito que vamos deitar menos lixo no chão). Diário de Bordo (07 de dezembro de 2022)*

Após o momento de partilha oral, a atividade prosseguiu para a construção de uma grinalda com todas as mensagens compartilhadas.

**Figura 42 - Pormenor da Grinalda de Natal Realizada**



Foi um momento de expressão plástica bastante dinâmico, que veio selar a intenção inicial definida na partilha da história selecionada e engradecer o poder dos livros para a infância no cruzamento multidisciplinar em contexto de sala de aula. Como afirma Gonçalves (1991), “todos os indivíduos são potencialmente criativos” (p.23), as atividades que permitem a expressão pessoal e a criação artística ajudam as crianças a conectar-se de forma mais

profunda com os conteúdos aprendidos, onde “implica o prazer de fazer, a curiosidade, o estudo e uma predisposição natural para se experimentar o que ainda não se sabe” (p.25).

**Figura 43 - Grinalda de Natal**



A experiência de expressão plástica que realizei com as crianças, embora tenha sido bastante dinâmica, também me levou a refletir sobre a abrangência das atividades que poderiam ter sido desenvolvidas. A escolha de uma atividade plástica foi, sem dúvida, uma forma eficaz de permitir que as crianças expressassem a sua criatividade e conectassem-se com a história partilhada. Não é por acaso que, segundo Brittain (1987), “através da expressão artística, a criança desenvolve uma melhor compreensão de si mesma e do seu ambiente, promovendo o crescimento emocional e cognitivo” (p.11).

No entanto, esta abordagem poderia ter sido complementada com outras experiências que explorassem diferentes dimensões da narrativa. Embora as crianças tenham expressado os seus desejos através da escrita na grinalda de Natal, reconheço que poderia ter criado um momento específico na sala de aula para que cada uma verbalizasse e discutisse o seu desejo. Dessa forma, a experiência teria transcendido a esfera escrita e oferecido uma oportunidade mais rica de partilha e diálogo, promovendo uma interação mais profunda entre os alunos.

Além disso, ao refletir sobre o meu objetivo de sempre fomentar uma aprendizagem holística, percebo que poderia ter proporcionado mais oportunidades para as crianças explorarem diferentes formas de enfeitar a grinalda. Em vez de restringir os recursos disponíveis, pré-definidos por mim, eu poderia ter incentivado uma maior liberdade criativa, permitindo que cada criança utilizasse materiais ou técnicas distintas, ampliando assim o processo de criação artística. Apesar disto, reconheço que as crianças receberam a proposta de expressão plástica de braços abertos, demonstrando um grande interesse e prazer em participar em todo o processo criativo. A simplicidade dos materiais não impediu que a imaginação delas florescesse, e foi gratificante observar como cada uma encontrou maneiras únicas de personalizar a sua criação dentro dos limites estabelecidos.

### **8.5 Reflexão Crítica à Prática Pedagógica III no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Ao concluir a PP III com uma turma de 4.º ano, torna-se essencial realizar uma análise abrangente da experiência, enfatizando e refletindo sobre os pontos fortes, os desafios enfrentados e as áreas que demandam melhorias futuras. Tal como refere Alarcão (2001), “a reflexão é uma ferramenta poderosa na formação de professores, pois permite-lhes analisar criticamente as suas práticas e encontrar formas de as melhorar” (p.59). Torna-se inegável que a qualidade do meu trabalho docente aumenta quando submeto a minha prática pedagógica a uma análise reflexiva. Naturalmente, com o intuito de desenvolver, no futuro, momentos de aprendizagem mais adequados ao grupo de crianças ou à turma, considero que os momentos menos bem-sucedidos desta experiência foram essenciais para o meu crescimento pessoal e profissional.

Para mim, que tinha acabado de concluir um estágio com uma turma de primeiro ano e pré-escolar, a disparidade de idades e níveis de maturidade dos alunos foi, à primeira vista, um fator que provocou “estranheza”. A maturidade com que as crianças interagiam com a docente e a complexidade das respostas fornecidas, contrastava, significativamente, com as

experiências anteriores. Por este fator, a primeira semana dedicada à observação revelou-se de extrema importância pois permitiu, segundo Nóvoa (1995) “uma visão privilegiada das realidades escolares e das práticas educativas, essencial para a construção de uma prática docente mais ajustada e eficaz” (p.87).

Em contexto de sala de aula, ao longo de toda a PP III, observei um ambiente dinâmico, caracterizado por frequentes trocas de ideias entre professor e os alunos. Estas atitudes devem-se, em grande parte, à natureza e ao profissionalismo da docente cooperante, que, desde o início do trabalho com a turma, sempre privilegiou a interação constante e a comunicação aberta, evitando o diálogo monótono. Um docente que valorize o diálogo e a troca de ideias entre os alunos, ao invés de manter um diálogo meramente unilateral, entre professor e turma, é favorecido. Pacheco (2010) refere que este tipo de postura “enriquece a experiência educativa, promovendo um envolvimento mais profundo e um desenvolvimento mais significativo das competências dos alunos” (p.92).

Ao adotar a leitura de histórias como ponto de partida para a introdução de conteúdos ao longo de toda a PP III, estabeleceu-se também uma base eficaz para a integração com outras atividades e momentos de aprendizagem, mesmo fora do âmbito da disciplina de Português. Conforme destacado por Hohmann e Weikart (2011), a “leitura de histórias às crianças, pelos pais, outros membros da família ou quaisquer adultos significativos, cria um laço emocional e pessoal muito forte” (p. 524). Ao incorporar a narração de histórias no contexto da sala de aula, um vínculo semelhante pode ser desenvolvido entre professor e aluno, reforçando a conexão e tornando o ambiente de aprendizagem mais colaborativo e estimulante.

Obviamente, nem tudo decorreu de forma tão linear quanto o planeado, e, frequentemente, foram necessárias alterações devido aos diferentes ritmos de trabalho e de aprendizagem dos alunos. Acredito ter realizado o melhor possível, conforme indicado pelos *feedbacks* diários, que demonstraram sucesso na motivação dos alunos. Contudo, ao longo do

estágio, notei que alguns alunos necessitavam de mais tempo para completar as atividades. Neste aspeto, Heacox (2006) afirma que “diferenciar o ensino significa alterar o ritmo, o nível ou o género de instrução que o professor pratica, em resposta às necessidades, aos estilos ou interesses de cada aluno” (p. 10). Assim, é imperativo que se preste uma atenção mais cuidadosa às individualidades de cada aluno, aplicando diversas estratégias e atividades para atender às suas necessidades específicas.

Outra falha observada relacionou-se com a gestão do tempo. Durante a PP III, constatei que, em algumas ocasiões, o tempo destinado a determinadas tarefas, como o tempo utilizado para a leitura e debates das ideias das histórias utilizadas, era excedido, comprometendo assim a execução das atividades subsequentes. Naturalmente, com a prática contínua, o professor aprende a gerir, de forma mais precisa, o tempo necessário para cada atividade, ajustando a planificação e adotando métodos mais eficazes para lidar com imprevistos.

Após esta reflexão, cheguei à conclusão de que o estágio com uma turma de 4.º ano, foi uma experiência extremamente enriquecedora, proporcionando a oportunidade de fortalecer competências e conhecimentos por meio da prática. Ciente de que as histórias não são meras “perdas de tempo”, mas sim ferramentas poderosas para a construção de conhecimento, busquei desenvolver uma prática pedagógica mais envolvente e significativa. A abordagem adotada foi orientada pelo desejo de transcender ao tradicional e à simples transmissão de conhecimentos, onde, predominantemente, o professor, com o manual, detém a totalidade da palavra, e os alunos são metafóricas "esponjas" que absorvem, passivamente, as informações. Deixo o meu mais sincero agradecimento a todos os que colaboraram neste estágio e contribuíram para a melhoria, como futuro profissional, nesta tão nobre área.

## Considerações Finais

Enquanto um longo percurso repleto de experiências vividas, estudos e esforçados trabalhos aproxima-se do final, a chama que aquece a vontade de ser docente emite um brilho cada vez mais ofuscante. Rodrigues (2013) infere que “uma etapa importante na formação de professores reside no estágio, sendo durante este que se aprende verdadeiramente a ensinar” (p.46). Apesar da área de educação não ter sido a primeira escolha, e dos estudos terem sido interrompidos por largos anos, hoje, percebe-se o sentido que fez ter esperado: a importância da consciência, maturidade e brio, para que, na concretização, o sonho ganhasse mais cor e encanto. Daí, ter-se amado e aprendido, verdadeiramente, a ensinar.

Os cinco anos investidos na formação acadêmica permitiram, obviamente, um progresso e melhoramento não só a nível pedagógico, com a aquisição de competências e a construção de conhecimentos integrados na educação, mas também no aprimoramento de questões relacionadas com o nível pessoal e social, entre outros.

Assim sendo, durante este percurso de Práticas Pedagógicas, adotou-se uma postura reflexiva, onde os erros foram vistos como oportunidades de crescimento. Tanto em contexto Pré-Escolar como no 1.º Ciclo do Ensino Básico, procurou-se fazer a diferença através do empenho, superação e carinho, respeitando a marca pessoal e valorizando sempre o lado humano da educação. Ao longo de toda a jornada, toda a bagagem acumulada, ao longo dos anos investidos na formação em educação, sem dúvida contribuirá, significativamente, para integrar na história de uma escola, pois, tal como nos diz Souza (2006):

Cada escola tem a sua história, ou histórias, por vezes fragmentadas ou contraditórias.

Os professores possuem histórias de vida pessoais e profissionais singulares que combinadas à variedade de histórias das comunidades locais resultam em práticas escolares heterogêneas, nunca homogêneas. (p.481)

Na qualidade de indivíduo profundamente envolvido nas artes, procurei, através das expressões artísticas, integrar e aplicar o toque pessoal, adaptando métodos e criando histórias com os alunos/crianças que deixaram e deixarão sempre uma marca duradouro.

Efetivamente, as necessidades dos alunos foram valorizadas por meio das observações e diálogos estabelecidos durante os estágios, resultando na realização de momentos de aprendizagem, desafiadores e significativos, que visaram sempre ajustes nos métodos de ensino, no espaço, no tempo, nos recursos e nos apoios conforme necessário. Focou-se em identificar e atender às necessidades individuais dos alunos através de observações e diálogos, respeitando, tal como afirma Guedes (2014) “os tempos e os modos que cada criança tem para aprender, utilizando estratégias e mecanismos profícuos com sentido e significativos” (p. 115).

Na Prática Pedagógica I, foi utilizada a metodologia de Investigação-Ação para identificar questões-problema e implementar estratégias eficazes para a sua resolução, ajustadas às particularidades e interesses do grupo ou da turma. A definição de uma questão-problema focada no respeito e na valorização da opinião do próximo, marcou o início do projeto. Embora o período fosse limitado para avaliar os resultados esperados, ficou acordado, com a educadora cooperante e restante equipa pedagógica, a responsabilidade pela continuidade do projeto.

Na Prática Pedagógica II e III, houve uma clara tentativa de contornar a predominância do ensino tradicional, centrado na exposição de conteúdos e no uso dos manuais escolares como principal recurso no 1.º Ciclo do Ensino Básico. A estratégia adotada focou-se na utilização de ferramentas como a utilização de fantoches e contação de histórias, reconhecendo o seu potencial lúdico, visto que, de acordo com Dias e Bhering (2005), “a atividade lúdica é a atividade própria da criança, que é tão antiga quanto a própria infância” (p. 125). Este método foi alicerçado não só na convicção de que essas atividades não se esgotam no momento da sua execução, mas também nas repercussões duradouras no desenvolvimento das crianças.

Reconheço que deveria ter criado espaço para explorar outras questões através da utilização de fantoches. Contudo, a gestão do meu tempo não permitiu que aprofundasse essas atividades, o que evidencia a necessidade de um planeamento mais flexível.

Termino com uma citação de José Saramago, que refere que “É preciso sair da ilha para ver a ilha. Não nos vemos se não saímos de nós.” A frase pode, facilmente, ser adaptada e possuir uma interpretação no contexto em estudo. Um professor dedicado e comprometido em fazer a diferença na vida dos seus alunos, precisa ter a coragem e vontade de sair da sua zona de conforto para compreender e enxergar, verdadeiramente, uma realidade totalmente diferente da sua. No caso em questão, a realidade do seu grupo de crianças/ turma.

Quero deixar registado um compromisso assumido em sair constantemente da minha "ilha", de forma a poder explorar e entender as necessidades e desafios das minhas futuras turmas, de forma a exercer, com proficiência, a nobre profissão de professor.

## Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Artmed.
- Alarcão, I. (2001). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. Porto Editora.
- Albuquerque, F. (2000). *A hora do conto: Reflexões sobre a arte de contar histórias na escola*. Teorema.
- Amado, I., & Sardinha, M. G. (2013). Ler, um ato com sentido... Reflexões sobre a importância da leitura em sala de aula. In A. Guimarães (Org.), *Opera Omnia* (pp. 33-64). Opera Omnia.
- Azevedo, F. (2006). *Literatura infantil e leitores: Da teoria às práticas*. Instituto de Estudos da Criança.
- Azevedo, F. (2006a). *Literatura infantil: Recepção, leitura e competência literária*. Instituto de Estudos da Criança.
- Baganha, F., & Costa, I. (1991). *O fantoche que ajuda a crescer*. Edições Asa.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação*. Gravida – Publicações.
- Bhering, E., Barbosa, T., & Dias, J. (2002). A rotina diária em um centro de educação infantil público: A dinâmica do tempo das atividades das crianças e adultos em grupos de idades mistas. *Revista Educação e Pesquisa*, 28(3), 555-570.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Booth, D., & Schmidt, S. G. (2007). *Engaging literacy: From the inside out*. Pearson Education.

Brazão, P. (2007). O diário de um diário etnográfico electrónico. In J. Sousa & C. Fino (Orgs.), *A escola sob suspeita* (pp. 289-307). Asa Editores.

Brickman, N. A., & Taylor, L. S. (1996). *Aprendizagem ativa*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Bruner, J. (1996). *Narrative construction of reality*. In *The culture of education* (p. 39). Harvard University Press.

Burnafor, G., Fischer, J., & Hobson, D. (2001). *Teachers doing research*. Lawrence Erlbaum Associates.

Caba, B. (2008). O jogo no desenvolvimento infantil. *Revista Educadores de Infância* (nº 33), Editora Ediba.

Caillois, R. (1990). *Os jogos e os homens*. Portugal.

Cardona, M. J. (2008). Contributos para a história do grupo dos profissionais de educação de infância em Portugal. *Interações*, 4-31.

Cardoso, A. P. (2014). *Inovar com a investigação-ação: Desafios para a formação de professores*. Imprensa da Universidade de Coimbra.

Coll, C. (2004). *Construtivismo e educação: A concepção construtivista do ensino e da aprendizagem*. In *Desenvolvimento psicológico e educação*. Artmed.

Costa, C. P. F. (2014). *Aprender brincando: A atividade lúdica na construção de aprendizagens, na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico*. Relatório de estágio, Universidade dos Açores. Recuperado em 1 de abril de 2016 de

<https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/3152/1/DissertMestradoCarlaPatriciaFariaCosta2014.pdf>

Costa, I. A., & Guimarães, A. (1986). *Eu era a mãe: Perspectivas psicopedagógicas de expressão dramática*. M.E.

Costa, J. (2019). Melhores aprendizagens e sucesso escolar: Medidas de política educativa em curso. In J. C. Morgado, I. Viana, & J. A. Pacheco (Orgs.), *Currículo, inovação e flexibilização* (pp. 13-24). De Facto Editores.

Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Almedina.

Coutinho, C. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Almedina.

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, XIII(455-479). Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Cunningham, J. M. (2005). *Visual literacy in education: A guide for teachers*. Routledge.

Dallabona, S., & Mendes, S. (2004). O lúdico na educação infantil: Jogar, brincar, uma forma de educar. *Revista de Divulgação Técnico Científica do ICPG*, I(4), 107-112.

Delors, J. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Porto Editora.

Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Minton, Balch & Company.

Dias, J., & Bhering, E. (2005). A interação adulto/criança em grupos de idades mistas na educação infantil. *Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, VI(1).

Egan, K. (1994). *Uso da narrativa como técnica de ensino*. Dom Quixote.

Ellis, J. G., & Girard, D. (1992). *The primary English teacher's guide*. Penguin Books.

Ellis, T. (2014). *Kamishibai: A traditional Japanese storytelling method and its application in education*. *International Journal of Education and the Arts*, 45-58.

Faure, G., & Lascar, S. (1982). *O jogo dramático na escola primária*. Editorial Estampa.

Faure, G., & Lascar, S. (2000). *O jogo dramático na escola primária* (2ª ed.). Editorial Estampa.

Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida* (1ª ed.). Climepsi Editores.

Fernandes, A. (2006). A investigação-ação como metodologia.

Fino, C. N. (2008). A etnografia enquanto método: Um modo de entender as culturas (escolares) locais. In C. Escallier & N. Veríssimo (Orgs.), *Educação e cultura* (pp. 43-53). DCE – Universidade da Madeira.

Formosinho, J. (2007). *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Edições Pedagogo.

Fosnot, C. T. (1999). *Construtivismo e educação: Teoria, perspectivas e prática*. [Detalhes do editor ausentes].

Fox, M. (2008). *Reading magic: Why reading aloud to our children will change their lives forever*. Mariner Books.

Francisco, M. (2010). *Metodologias de investigação na educação*. U. Aberta.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Godinho, M. L. (2005). *As orientações curriculares para a educação pré-escolar*. [Detalhes do editor ausentes].

Gomes, B. (2010). A importância do brincar no desenvolvimento da criança. *Cadernos de Educação de Infância*, (nº 90), 45-46.

Gonçalves, E. (1991). *A arte descobre a criança*. Raiz Editora.

Guedes, M. (2014). Diferenciação pedagógica no pré-escolar: O caminho para a inclusão. *Escola Moderna*, 2(6ª série), 115-122.

Guerreiro, C. (2019). Estratégias para promover a Área da Formação Pessoal e Social no Desenvolvimento Global e Integral da Criança (Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada). Escola Superior de Educação Jean Piaget. Recuperado de <https://rcaap.pt>

Guerreiro, C., Castanheira, L., & Queirós. (2007). Livros e leitura: Algumas reflexões acerca do espaço e do tempo dos livros na promoção da linguagem e literacia em contexto lúdico. In *Quem aprende mais? Reflexões sobre educação de infância*.

Gusdorf, G. (2006). *Conhecimento interdisciplinar*. [Detalhes do editor ausentes].

Harwayne, S. (1992). *Lasting impressions: Weaving literature into the writing workshop*. Heinemann.

Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula: Como efetuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto Editora.

Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Jesus, S. N. (2000). *Motivação e formação de professores*. Quarteto Editora.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción*. Editorial Graó.

Leenhardt, P. (1974). *A criança e a expressão dramática*. Editorial Estampa.

Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Edições Asa.

Lopes, M. D. S. P. (2011). *O saber dramático: A construção e a reflexão*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1987). *Desenvolvimento da capacidade criadora*. Mestre Jou.

Manzano, M. G. (1988). *A criança e a leitura: Como fazer da criança um leitor*. Porto Editora.

Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do ensino básico: Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Edições Colibri.

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., & Carrillo, J. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação – Direção-Geral da Educação.

Mateus, A. D. N. B., Silva, A. F., Pereira, E. C., de Souza, J. N. F., da Rocha, L. G. M., de Oliveira, M. P. C., & de Souza, S. C. (2013). A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil. *Pedagogia em Ação*, 5(1).

Matta, I. (2001). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Universidade Aberta.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto Editora.

McGowan, T. (2010). *The Kamishibai classroom: Engaging multiple literacies through the art of "paper theater"*. Libraries Unlimited.

Mellon, N. (2007). *The art of storytelling: A practical guide for storytellers*. Findhorn Press.

Mergulhão, T. (2008). *Vozes e silêncio: A poética do (des)encontro na literatura para jovens*. [Detalhes do editor ausentes].

Ministério da Educação (Ed.). (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. ME.

Morgado, J. C. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. De Facto Editores.

Morgado, M., & Pires, M. N. (2010). *Educação intercultural e literatura infantil: Vivemos num mundo sem esconderijos*. Edições Colibri.

Morimoto, M. (2012). Kamishibai as a pedagogical tool: Enhancing literacy and cultural understanding. *Journal of Early Childhood Literacy*, 287-300.

Nóvoa, A. (1995). *Os professores e a sua formação*. Publicações Dom Quixote.

Oliveira, L., Pereira, A., & Santiago, R. (2004). *Investigação em educação: Abordagens conceptuais e práticas*. Porto Editora.

Oliveira, S., & Cardoso, E. (2009). Novas perspectivas no ensino da língua inglesa: Blogues e podcasts. *Educação, Formação & Tecnologias*, 87-101.

Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e práxis* (2ª ed.). Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2008). *Organização curricular portuguesa*. Porto Editora.

Paley, V. G. (1990). *The boy who would be a helicopter: The uses of storytelling in the classroom*. Harvard University Press.

Piaget, J. (1965/1973). *Estudos sociológicos*. Forense.

Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade: ambições e limites*. Lisboa: Relógio d'Água.

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Rafael, M. (2010). *Abordagens comportamentais da aprendizagem*. [Editor não mencionado].

Rego, T. C. (2020). *Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação* (21ª ed.). Petrópolis: Vozes.

Rief, L. (2005). *The write to read: The role of writing in reading instruction*. Heinemann.

Rodrigues, E. (2013). Ser professor cooperante: Das funções aos significados. In *FADEUP* (pp. 91-104). Porto: FADEUP.

Rodriguez, G. A. (2010). *The power of wordless books: A new approach to literacy*. Scholastic.

Roldão, M. (1999). *Os professores e a gestão do currículo: Perspectivas e práticas em análise*. Porto Editora.

Roldão, M. C., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores*. DGE. <https://bit.ly/38m3ie1>

Roldão, M. C., Peralta, H., & Martins, I. (2017). *Currículo do ensino básico e do ensino secundário: Para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos*. Ministério da Educação. <https://bit.ly/35kZF6I>

Rolo, M. (2006). Os fantoches. *Educadores de Infância*, (nº 15). Ediba.

Ryngaert, J. P. (1981). *O jogo dramático no meio escolar*. Centelha.

Salomão, H., Martini, M., & Jordão, A. (2007). A importância do lúdico na educação infantil: Enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado. [Detalhes adicionais ausentes].

Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir: Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona da Educação*.

Silva, E. T. da. (1981). *Ler é, antes de tudo, compreender*. Cortez.

Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação.

Sobrinho, J. G. (2000). *A criança e o livro: A aventura de ler*. Porto Editora.

Solé, I., & Coll, C. (2001). Os professores e a concepção construtivista. In *O construtivismo na sala de aula* (pp. 8-27). Edições ASA.

Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação. Vol. II – Drama e danças*. Instituto Piaget.

Souza, R. (2006). Histórias de vida e práticas escolares: A singularidade da experiência docente. In R. R. Silva & M. F. Almeida (Orgs.), *[Título da obra ausente]*.

Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia educacional* (S. Bahia, A. Pinto, J. Moreira, & M. Rafael, Trads.). McGraw Hill.

Tavares, J., & Alarcão, I. (2002). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. [Detalhes adicionais ausentes].

Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Monteiro, S., & Gomes, A. (2007). *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto Editora.

Teixeira, O., & Ludovico, A. (2007). *Educação pré-escolar: Currículo e supervisão*. Editorial Novembro.

Torres, Z. (2008). *A influência das práticas parentais educativas no desenvolvimento de perturbações na infância e adolescência* (Tese de doutoramento). Universidade de Málaga.

Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: Uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, 31(3).

Veloso, R. M. (1994). *A obra de Aquilino Ribeiro para crianças: Imaginário e escrita*. Porto Editora.

Vygotsky, L. (1930/1991). *A formação social da mente* (4ª ed.). Livraria Martins Fontes. (Obra original publicada em 1930).

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Webster, P. (1990). Creativity and creative thinking. *Music Educators Journal*.

Yunes, E. (1984). *A leitura e a formação do leitor: Questões culturais e pedagógicas*. Edições Antares.

Zabalza, M. A. (1992). *Didática na educação infantil*. Edições ASA.

Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Edições ASA.

## Referências Normativas

Lei n.º 46/1986, Diário da República n.º 237/1986, Série I, de 14 de outubro de 1986.  
Estabelece os princípios e objetivos do sistema educativo em Portugal.

Lei n.º 5/1997, Diário da República n.º 34, Série I, de 10 de fevereiro de 1997.

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

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, alterado pelo Decreto-Lei n.º 70/2021, de 3 de agosto. Diário da República n.º 129/2018, Série I. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens.

Despacho n.º 5220/1997, *Diário da República* n.º 178/1997, Série II, de 4 de agosto de 1997.

Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho. Diário da República n.º 143/2017, Série II.  
Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. Diário da República n.º 138/2018, 1.º Suplemento, Série II. Homologa as Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico.

Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho. Aprova as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Diário da República: 2.ª série, n.º 137, 2016.