

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Cátia Cristina Vieira Gonçalves
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

março | 2021

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Cátia Cristina Vieira Gonçalves
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

ORIENTAÇÃO
Fernando Luís de Sousa Correia



Faculdade de Ciências Sociais
Departamento de Ciências da Educação
Mestrado em Educação Pré-Escolar E Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Ano Letivo 2019/2020

Cátia Cristina Vieira Gonçalves

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

Orientador: Professor Doutor Fernando Luís de Sousa Correia

Funchal e UMa, março de 2021

Havia uma vez um menino
numa rua estreita e sombria
era noite e silêncio dominava na escuridão!
Agarrei-lhe as mãos pequenas
sentia cada osso que a formava
não era maior que a palma da minha mão.
Aos poucos o seu rosto foi surgindo pela luz trazida não sei de onde
talvez da lua, mas não...!
Era a luz Divina que ilumina na escuridão!
Naquele olhar singelo de criança
surgia um caminho
desenhado no seu rosto sujo
por uma lágrima que teimava em cair!
Fixei-me naqueles traços desenhados
e vi-me lá
naquele trajeto de vida!
Olhei para os olhos daquela criança e vi-a sorrir.
Assim como a encontrei perdi-a num fechar de olhos.
Apenas agradei por aquele momento
partilhado por aquela criança
pois sabia que Deus me acompanhava nesta minha caminhada terrestre!
Afinal nem noite era!
Eu vivia na escuridão no medo da vida!
O sol brilhava com toda a força e eu nem via!

Cátia Cristina Gonçalves

Agradecimento

As minhas primeiras palavras de agradecimento são dirigidas aos meus filhos, Maria Eduarda e Manuel Vicente, que me mostraram o sentido da vida e nunca se queixaram do tempo em que não pude estar com eles em alguns momentos do meu percurso académico. Com eles descobri o que era o amor para a vida toda! “Amo-vos muito, coisinhas lindas da mamã”! Obrigada, filhos!

Aos meus pais, à minha irmã, ao meu marido e à minha querida sogra, pois sempre se mantiveram ao meu lado incentivando e dando força para que concretizasse o meu sonho!

Aos meus tios, primos e amigos, pelas palavras de carinho, orgulho e até algumas provocações que me levaram a ser determinada, lutadora e confiante!

A todos os Docentes da Universidade da Madeira, pelos ensinamentos que me proporcionaram durante estes anos e que fizeram de mim uma pessoa dotada de conhecimentos para a minha vida profissional!

Às minhas orientadoras de estágio, Professora Doutora Maria José Camacho e Mestre Glória Gonçalves, pela forma como me posicionaram no caminho certo para vencer os meus medos e receios e atingir os meus objetivos como futura Educadora e Professora!

À Educadora Cooperante Andreia Gomes, aos Professores Cooperantes Marco Gabriel e Ana Marques, por terem permitido que partilhassem comigo o que realmente é o “Saber Ensinar”!

A todos os meninos com quem me cruzei no Pré-Escolar do Semi-Internato de Santa Clara, do 2.º ano da Escola Ribeiro Domingos Dias e do 3.º ano da Escola Visconde Cacongo, foi um gosto aprender com vocês!

Ao meu orientador científico do presente relatório, Professor Doutor Fernando Correia, por estar sempre presente para me ajudar!

Às minhas grandes amigas de curso que conheci nesta minha caminhada. Fomos e seremos sempre uma família de coração!

Um especial agradecimento a ti, Carolina Nóbrega, por estares sempre ao meu lado nos bons e nos maus momentos. Por me apoiares e ajudares mesmo quando quem precisava de apoio eras tu! Obrigada, minha amiga!

Resumo

O presente relatório afigura-se de carácter obrigatório e visa a obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Distinguem-se três partes peculiares que se complementam e que coligem uma panóplia de informações imprescindíveis sobre as ações, implementadas aquando das práticas pedagógicas. Estas ocorreram em diferentes contextos educativos iniciando-se no Semi-Internato Santa Clara, na Sala dos Pandinhas, posteriormente na Escola Básica com Pré-Escolar Visconde Cacongo, na turma do 3.º C e, por fim, na Escola Básica com Pré-Escolar Ribeiro Domingos Dias, na turma do 2.ºA.

Como é do conhecimento geral, toda a ação educativa apresenta uma intencionalidade didática e pedagógica, como tal, explana-se uma fundamentação plausível que visa contextualizar e mostrar a importância das práticas selecionadas.

Ademais, o importante papel do professor enquanto investigador permitiu, através do projeto investigação-ação, emancipar ações educativas tanto na valência do Pré-Escolar orientadas pela questão-problema “Como promover na área de Formação Pessoal e Social a convivência democrática e cidadania na Sala dos Pandinhas, de forma a que as crianças mudem as suas atitudes e comportamentos?”, como no 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais concretamente na turma do 3.º C com a questão-problema “Como promover o gosto pela leitura e escrita aos alunos da sala do 3.ºC”.

Deste modo, este relatório assume uma análise aprofundada de toda a *práxis*, fundamentada por uma rigorosa revisão literária com o objetivo de ir ao encontro das necessidades e interesses de todas as crianças.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Prática Pedagógica; Investigação-Ação; Aprendizagem Cooperativa; Reflexão

Abstract

This report is mandatory and aims to obtain the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education.

There are three peculiar parts that complement each other and that collect a wealth of essential information about the actions implemented during the pedagogical practices. These took place in different educational contexts, starting at the Santa Clara Semi-Internship, in the Pandinhas group, later at the Basic School with Pre-School Visconde Cacongo, in the 3rd C class and, finally, at the Basic School with Pre-School Ribeiro Domingos Dias, in the class of 2nd A.

As is generally known, all educational action has a didactic and pedagogical intention, as such, it presents a plausible foundation that aims to contextualize and show the importance of the selected practices. Furthermore, the important role of the teacher as a researcher allowed, through the research-action project, to emancipate educational actions in the Pre-School environment guided by the problem-issue “How to promote democratic and citizenship in the area of Personal and Social Training in the Pandinhas, so that children change their attitudes and behaviors?”, as in the 1st Cycle of Basic Education, more specifically in the 3rd C class with the question “How to promote the taste for reading and writing to students in the 3° C room?”.

In this way, this report assumes itself as in-depth analysis of the whole praxis, based on a rigorous literary review with the aim of meeting the needs and interests of all children.

Keywords: Pre-school Education; 1st Cycle of Basic Education; Pedagogical Practice; Action-Research; Cooperative Learning; Reflection.

Sumário

Agradecimento.....	V
Resumo	VII
Abstract.....	IX
Índice de Figuras	XV
Índice de Gráficos.....	XXI
Índice de Tabelas.....	XXIII
Índice de Conteúdos do CD-ROM	XXV
Lista de Siglas.....	XXIX
Introdução.....	1
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	3
CAPÍTULO 1 – CURRÍCULO: ELEMENTO BASILAR DA EDUCAÇÃO.....	5
1.1 Currículo, Autonomia, Flexibilidade Curricular e os Principais Documentos Orientadores.....	5
1.2 Formação Pessoal e Social no Processo de Desenvolvimento da Criança	17
1.2.1 Convivência Democrática e Cidadania.....	18
CAPÍTULO 2 – UMA VISÃO SOBRE A GESTÃO E A LIDERANÇA DO DOCENTE EM CONTEXTO SALA DE AULA.....	20
2.1 O Papel do Professor Enquanto Cogestor do Currículo.....	20
2.1 O Professor e a Liderança	21
2.2 A Gestão da Sala de Aula	24
2.3 A Questão da Indisciplina em Sala de Aula.....	25
CAPÍTULO 3 – INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA: UM PERCURSO RELEVANTE NA AQUISIÇÃO DO CONHECIMENTO	27
3.1 A Importância da Planificação e a sua Complexidade.....	27
3.2 A Avaliação Formativa como meio de Verificação da Aprendizagem	30

3.3.	Utilização de Estratégias Relevantes à Aquisição do Conhecimento.....	31
3.3.1.	As Novas Tecnologias como Potencializadores do Conhecimentos	33
3.3.2.	Aprendendo, Manipulando, Vivenciando – Aprendizagem Ativa	34
3.3.3.	A Aprendizagem Cooperativa em Contexto Escolar	35
3.3.4.	A Importância da Educação Literária e a Escrita no Ensino Básico	39
PARTE II.....		43
ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO		43
CAPÍTULO 4 – A IMPORTÂNCIA DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.....		45
4.1	Investigação Qualitativa.....	45
4.2	Metodologia da Investigação – Ação.....	46
4.2.1	Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	49
4.2.1.1	Observação Participante.....	49
4.2.1.2	Registos Fotográficos.....	50
4.2.1.3	Notas de Campo e Diários de Bordo.....	50
4.2.1.4	Entrevista Etnográfica.....	51
4.3	Métodos de análise de dados.....	51
PARTE III.....		53
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....		53
CAPÍTULO 5 – PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR		55
5.1	Caracterização do Meio	55
5.2	Caracterização da Instituição	57
5.3	Organização do Ambiente Educativo da Sala.....	58
5.3.1	Caracterização do Grupo	58
5.3.2	Organização do Espaço	60
5.3.3	Organização do Tempo.....	67
5.4	Relações entre os Diferentes Intervenientes	69
5.4.1	Relação entre Crianças e Crianças e Adultos	69

5.4.2	Relações com Pais/Famílias	70
5.4.3	Relações entre Profissionais	70
5.4.4	Relações com a Comunidade.....	71
5.5	Momentos de Aprendizagem	73
5.5.1	<i>Será que tenho uma alimentação saudável?</i>	73
5.5.2	<i>O Monstro das Cores</i>	84
5.6	Projeto de Investigação-Ação	96
5.6.1	Questão Orientadora	96
5.6.2	Estratégias de Intervenção	97
5.6.3	Atividades.....	97
5.6.3.1	Leitura de Histórias	98
5.6.3.2	Realização de Jogos	99
5.6.3.3	Atividades de aprendizagem Cooperativa.....	101
5.6.3.4	Atividades de Partilha	103
5.6.3.5	Atividades de Construção de Regras e Bom Comportamento	106
5.7	Fases do Projeto	107
5.8	Projeto com a Comunidade Educativa.....	108
5.9	Reflexão crítica à Prática Pedagógica na Sala dos Pandinhas (PPI).....	110
CAPÍTULO 6 – PRÁTICA PEDAGÓGICA NO 3.º ANO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....		115
6.1	Caracterização do Meio	115
6.2	Caracterização da Escola.....	116
6.3	Caracterização da Sala	119
6.4	Caracterização da Turma	123
6.5	Momentos de Aprendizagem	125
6.5.1	<i>O Coelho que não era da Páscoa</i>	125
6.5.2	<i>Da Simetria aos Animais</i>	133

6.6	Projeto de Investigação-Ação	141
6.6.1	Enquadramento do Problema.....	141
6.6.2	Questão Orientadora.....	142
6.6.3	Estratégias de Intervenção	142
6.6.4	Etapas de Concretização.....	151
6.7	Reflexão Crítica à Prática Pedagógica no 3.º ano do 1.º CEB.....	152
CAPÍTULO 7 – PRÁTICA PEDAGÓGICA NO 2.º ANO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....		156
7.1	Caracterização da Escola	156
7.2	Caracterização da Sala	158
7.3	Caracterização da Turma	161
7.4	Momentos de Aprendizagem	163
7.4.1	<i>Os órgãos e os Sentidos</i>	163
7.4.2	<i>Aprender através das Experiências</i>	173
7.5	Reflexão Crítica à Prática Pedagógica no 2.º ano do 1.º CEB.....	180
Considerações Finais		185
Referências		187
Referências Normativas.....		195

Índice de Figuras

Figura 1: Áreas de Conteúdo das OCEPE	10
Figura 2: Matriz Curricular do 1.º CEB	12
Figura 3: Esquema Conceptual dos Princípios, Competências e Valores do PA	14
Figura 4: Esquema Conceptual das Competências	15
Figura 5: Papel do Professor Enquanto Gestor Curricular	21
Figura 6: Elementos Cruciais da Primeira Aula	25
Figura 7: Questões Fundamentais na Elaboração da Planificação	28
Figura 8: Elementos Envolvidos no Processo de Planificação de uma Unidade de Ensino	29
Figura 9: Avaliação Formativa	31
Figura 10: Pirâmide de Glasser	32
Figura 11: Características dos Grupos Cooperativos	37
Figura 12: Benefícios da Aprendizagem Cooperativa	39
Figura 13: Fases da Metodologia na Investigação-Ação	47
Figura 14: Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	49
Figura 15: Concelho do Funchal, Freguesia de São Pedro	56
Figura 16: Semi-Internato Santa Clara	57
Figura 17: Placares do exterior da Sala dos Pandinhas	60
Figura 18: Placares Internos da Sala dos Pandinhas	61
Figura 19: Placares Exterior à Sala com Informação para os Encarregados de Educação	61
Figura 20: Planta da Sala dos Pandinhas	62
Figura 21: Anexo	62
Figura 22: Armários de Arrumação	63
Figura 23: Janela do Anexo	63

Figura 24: Área do Tapete	64
Figura 25: Área da Casinha	65
Figura 26: Área de Trabalho	66
Figura 27: Construção de <i>Puzzles</i> na Mesa	67
Figura 28: Atividades de Carácter de Enriquecimento Curricular	68
Figura 29: Exploração de Diferentes Texturas	72
Figura 30: Colocação da Carta ao Pai Natal no Marco do Correio	72
Figura 31: O livro <i>A Lagartinha muito Comilona</i>	74
Figura 32: Lagartinha Feita em Cartolina	75
Figura 33: Atividades da <i>Lagartinha muito Comilona</i>	76
Figura 34: Semáforo da Alimentação	78
Figura 35: Momentos de Seleção e Recorte dos Alimentos	78
Figura 36: Alguns Círculos com os Recortes dos Alimentos Prejudiciais, com os quais se deve ter Cuidado e os Saudáveis.....	79
Figura 37: Resultado do Semáforo da Alimentação	80
Figura 38: Caixas do Jogo da Alimentação	81
Figura 39: Grupo em Fila para o Jogo da Alimentação	82
Figura 40: Colocação do Alimento na Respetiva Caixa.....	82
Figura 41: Corrida para o Ponto de Partida	83
Figura 42: Atividades de Liberdade e Exploração Corporal	85
Figura 43: Livro <i>O Monstro das Cores</i>	86
Figura 44: <i>O Monstro das Cores</i> e os Frascos das Emoções	88
Figura 45: Conto da História <i>O Monstro das Cores</i>	88
Figura 46: Fantoches <i>o Monstro das Cores</i>	89
Figura 47: Monstro Amarelo – Alegria	89
Figura 48: Monstro Vermelho – Raiva	89

Figura 49: Monstro Preto – Medo	90
Figura 50: Frascos com as Missangas Separadas por Cores	90
Figura 51: Exploração das Missangas	91
Figura 52: Separação das Missangas por Cor	91
Figura 53: Resultado da Separação das Missangas e Colocação dos Respetivos Monstros nos Frascos	92
Figura 54: Crianças a Expressarem os seus Sentimentos Através da Pintura	92
Figura 55: Resultado Sobre o Trabalho das Emoções	93
Figura 56: Criação do Monstro para os Comportamentos da Sala	95
Figura 57: Cartaz do Comportamento	95
Figura 58: Momentos de Leitura	98
Figura 59: Diálogo com as Crianças	99
Figura 60: Jogo Individual do Loto	100
Figura 61: Alguns Jogos ao Ar Livre	101
Figura 62: Trabalho Cooperativo	102
Figura 63: Resultado da Criação da Árvore de Natal	103
Figura 64: Atividade de Partilha de Tinta	104
Figura 65: Caixas de Montessori	105
Figura 66: Partilha das Caixas	105
Figura 67: Quadro dos Campeões do Comportamento	106
Figura 68: O Espantalho	108
Figura 69: Grupo de Estagiárias da UMA	109
Figura 70: Atuação na Peça de Teatro <i>O Espantalho</i>	109
Figura 71: Concelho do Funchal, Freguesia de Santa Maria Maior	116
Figura 72: EB1/PE Visconde Cacongo, Edifício n.º 103	117
Figura 73: Sala do 3.º ano Turma C	119

Figura 74: Sala do 3.º ano Turma C	120
Figura 75: Armário com a Arrumação do Material dos Alunos do 3.º C	121
Figura 76: Móvel Destinado à Zona da Biblioteca	121
Figura 77: Planta da Sala da Turma do 3.º C	122
Figura 78: Televisão da Sala do 3.º C	123
Figura 79: O Coelho que não era da Páscoa	126
Figura 80: Texto Corrigido	127
Figura 81: Incentivo para a Escrita	128
Figura 82: Molde da Caixa dos Ovos da Páscoa	129
Figura 83: Resultado da Elaboração da Caixa dos Ovos da Páscoa	130
Figura 84: Crescimento da Raiz da Batata-doce	131
Figura 85: <i>Flyer</i> dos Constituintes de uma Planta	132
Figura 86: Plantas Naturais.....	132
Figura 87: Eixo de Simetria de Reflexão	133
Figura 88: Simetria de Reflexão da Borboleta	134
Figura 89: Simetria de Reflexão do Arco-íris	134
Figura 90: Trabalho de Simetria no Manual de Matemática	135
Figura 91: Figura da Borboleta para Treinar	135
Figura 92: Resultado	136
Figura 93: CD de Áudio	136
Figura 94: Tabela para a Realização do Jogo do Stop dos Animais	137
Figura 95: Classificação dos Animais quanto à sua Alimentação	138
Figura 96: Decalque da Imagem do Coelho	139
Figura 97: Herbário	140
Figura 98: Animais Invertebrados	140
Figura 99: Animais Vertebrados	140

Figura 100: Resultado do Jogo dos Animais	141
Figura 101: Um dos Poemas Utilizados para os diferentes Jogos de Leitura	143
Figura 102: Elaboração de uma Composição relacionada com as Férias da Páscoa....	144
Figura 103: Criação de um Poema	144
Figura 104: Proposta de um Texto Descritivo	144
Figura 105: Criação de Textos Descritivos	145
Figura 106: Escrita Criativa	146
Figura 107: Cartões de Orientação	147
Figura 108: Cartões de Orientação	147
Figura 109: Cartões de Orientação	147
Figura 110: Apresentação da Peça de Teatro do Grupo 1	149
Figura 111: Apresentação da Peça de Teatro do Grupo 2	149
Figura 112: Apresentação da Peça de Teatro do Grupo 3	150
Figura 113: Apresentação da Peça de Teatro do Grupo 4	151
Figura 114: Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar Ribeiro Domingos Dias ...	157
Figura 115: Sala do 2.ºA	158
Figura 116: Planta da sala do 2.ºA	159
Figura 117: Arrumação da Sala do 2.ºA	159
Figura 118: Arrumação da Sala do 2.ºA	160
Figura 119: Placares	160
Figura 120: Quadro Interativo	161
Figura 121: Imagem do Poema <i>O Nariz</i>	164
Figura 122: Poema <i>O Nariz</i>	165
Figura 123: Exercícios Gramaticais	166
Figura 124: Guião do Circuito dos Sentidos	167
Figura 125: Passagem pelas Diferentes Estações	167

Figura 126: Registo e Ilustração dos Sentidos	169
Figura 127: Poema <i>A Ana Quer</i>	170
Figura 128: Leitura do Poema	170
Figura 129: Registo dos Órgãos no Caderno Diário	171
Figura 130: Resultado da Moldagem dos Órgãos em Plasticina	172
Figura 131: Experiência dos Movimentos Respiratórios	173
Figura 132: Experiência das Maçãs	174
Figura 133: Registo da Previsão	175
Figura 134: Resultado obtido da Experiência das Maçãs	176
Figura 135: Ovos Mergulhados em Vinagre, Coca-cola e Água	177
Figura 136: Registo da Experiência dos Ovos	177
Figura 137: Utilização do Material Manipulável no Cálculo	178
Figura 138: Conjuntos Feitos com Elásticos e Grãos-de-Bico	179

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Freguesias de Residência das Crianças da Sala dos Pandinhas	59
Gráfico 2: Situação Socioeconómica dos Encarregados de Educação	124
Gráfico 3: Habilitações Literárias dos Encarregados de Educação	125
Gráfico 4: Profissão dos Encarregados de Educação	163
Gráfico 5: Situação Socioeconómica	163

Índice de Tabelas

Tabela 1: Fundamento e Princípios Educativos	9
Tabela 2: Papéis que os Alunos Podem Desempenhar nos Grupos Cooperativos	38
Tabela 3: Recursos existentes na Freguesia de São Pedro	56
Tabela 4: Rotinas da Sala dos Pandinhas	68
Tabela 5: Cronograma Relativo às Diferentes Fases do Projeto de Investigação Ação da Sala dos Pandinhas	107
Tabela 6: Recursos Físicos e Materiais Internos da EB/PE1 Visconde Cacongo	118
Tabela 7: Recursos Físicos e Materiais Exteriores na EB/PE1 Visconde Cacongo	118
Tabela 8: Horário da Turma do 3.º C Relativamente aos Dias de Intervenção da PP ..	123
Tabela 9: Cronograma Relativo às Diferentes Fases do Projeto de Investigação-Ação da Turma do 3.º C	152
Tabela 10: Espaços <u>I</u> nteriores e <u>E</u> xteriores da Escola Básica Com Pré-escolar Ribeiro Domingos dias	157
Tabela 11: Horário do 2.ºA	161

Índice de Conteúdos do CD-ROM

Pasta A – Relatório de Estágio

Relatório de Estágio em formato Word

Relatório de Estágio em formato PDF

Pasta B – Prática Pedagógica I

Apêndice 1 – Planificação Semana 1

Apêndice 2 – Planificação Semana 2

Apêndice 3 – Planificação Semana 3

Apêndice 4 – Planificação Semana 4

Apêndice 5 – Planificação Semana 5

Apêndice 6 – Planificação Semana 6

Apêndice 7 – Planificação Semana 7

Apêndice 8 – Planificação Semana 8

Apêndice 9 – Planificação Semana 9

Apêndice 10 – Diário de Bordo Semana de 8 a 10 de outubro

Apêndice 11 – Diário de Bordo Semana de 15 a 17 de outubro

Apêndice 12 – Diário de Bordo Semana de 22 a 24 de outubro

Apêndice 13 – Diário de Bordo Semana de 29 a 31 de outubro

Apêndice 14 – Diário de Bordo Semana de 5 a 7 de novembro

Apêndice 15 – Diário de Bordo Semana de 12 a 14 de novembro

Apêndice 16 – Diário de Bordo Semana de 19 a 21 de novembro

Apêndice 17 – Diário de Bordo Semana de 26 a 28 de novembro

Apêndice 18 – Diário de Bordo Semana de 3 a 5 de dezembro

Apêndice 19 – Diário de Bordo Semana de 10 a 12 de dezembro

Pasta C – Prática Pedagógica II

- Apêndice 1 – Planificação Semana 1
- Apêndice 2 – Planificação Semana 2
- Apêndice 3 – Planificação Semana 3
- Apêndice 4 – Planificação Semana 4
- Apêndice 5 – Planificação Semana 5
- Apêndice 6 – Planificação Semana 6
- Apêndice 7 – Planificação Semana 7
- Apêndice 8 – Planificação Semana 8
- Apêndice 9 – Diário de Bordo Semana de 11 a 13 de março
- Apêndice 10 – Diário de Bordo Semana de 18 a 20 de março
- Apêndice 11 – Diário de Bordo Semana de 25 a 27 de março
- Apêndice 12 – Diário de Bordo Semana de 1 a 3 de abril
- Apêndice 13 – Diário de Bordo Semana de 23 a 24 de abril
- Apêndice 14 – Diário de Bordo Semana de 29 a 30 de abril
- Apêndice 15 – Diário de Bordo Semana de 6 a 8 de maio
- Apêndice 16 – Diário de Bordo Semana de 13 a 15 de maio
- Apêndice 17 – Diário de Bordo Semana de 20 a 23 de maio
- Apêndice 18 – Diário de Bordo Semana de 27 a 28 de maio

Pasta D – Prática Pedagógica III

- Apêndice 1 – Planificação Semana 1
- Apêndice 2 – Planificação Semana 2
- Apêndice 3 – Planificação Semana 3
- Apêndice 4 – Planificação Semana 4
- Apêndice 5 – Planificação Semana 5

Apêndice 6 – Planificação Semana 6

Apêndice 7 – Planificação Semana 7

Apêndice 8 – Diário de Bordo Semana de 28 a 30 outubro

Apêndice 9 – Diário de Bordo Semana de 4 a 6 de novembro

Apêndice 10 – Diário de Bordo Semana de 11 a 13 de novembro

Apêndice 11 – Diário de Bordo Semana de 18 a 20 de novembro

Apêndice 12 – Diário de Bordo Semana de 25 a 27 de novembro

Apêndice 13 – Diário de Bordo Semana de 2 a 4 de dezembro

Apêndice 14 – Diário de Bordo Semana de 9 a 11 de dezembro

Lista de Siglas

AP: Aprendizagens Essenciais

AFC: Autonomia e Flexibilidade Curricular

CEB: Ciclo do Ensino Básico

EO: Escolaridade Obrigatória

OCEPE: Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PA: Perfil dos Alunos

PP: Prática Pedagógica

QI: Quadro Interativo

SEP: Sistema Educativo em Portugal

Introdução

A elaboração do presente relatório surge no âmbito da finalização do percurso académico ministrado na Universidade da Madeira, e visa a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Encontra-se segmentado em três partes distintas que retratam experiências, ações, estratégias e aprendizagens aquando das práticas pedagógicas realizadas, assim como uma extensa revisão bibliográfica que as fundamentam.

Inicialmente, na parte I, está delineado o enquadramento teórico, dividido em três capítulos essenciais para a compreensão de todo o percurso envolvido. Assim, no capítulo 1, é apresentada a importância do currículo como elemento basilar da educação. No capítulo 2, aborda-se uma visão sobre a gestão e a liderança do docente em contexto sala de aula. Por fim, no capítulo 3, optou-se por fazer uma reflexão sobre a intencionalidade pedagógica, visto ser considerada um percurso relevante para a aquisição do conhecimento. Neste último capítulo, faz-se referência à importância da planificação e a sua complexidade, aborda-se a avaliação formativa como meio de verificação da aprendizagem e ainda, relacionam-se algumas estratégias utilizadas.

Segue-se, na parte II, o enquadramento metodológico. No capítulo 4 elucida-se o que é a Investigação-Ação, os instrumentos e as técnicas utilizadas pelo educador/professor que permitem delinear estratégias que culminarão na resolução de questões-problemas.

Na parte III do presente relatório, surgem as ações desenvolvidas aquando das práticas pedagógicas ocorridas nos diferentes contextos escolares. O capítulo 5 refere-se ao Semi-Internato Santa Clara, na Sala dos Pandinhas, o capítulo 6 à Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar Visconde Cacongo, na turma do 3.º C, e o capítulo 7, à Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar Ribeiro Domingos Dias, na turma do 2.º A.

Optou-se por iniciar os capítulos 5, 6 e 7 com a caracterização de cada instituição, os recursos nelas existentes, a caracterização das respetivas salas e dos grupos de crianças/alunos, uma vez que se acha fundamental enquadrar o contexto em que serão aplicadas as ações pedagógicas de forma a ficarmos com maior perceção da realidade.

Relativamente aos 5º e 6º capítulos, mais concretamente à Prática Pedagógica I e II, respetivamente, é possível, através dos projetos de Investigação-Ação realizados, observar-se as estratégias implementadas que visaram colmatar as questões-problema: “Como promover na área de Formação Pessoal e Social a convivência democrática e cidadania na Sala dos Pandinhas, de forma a que as crianças mudem as suas atitudes e comportamentos?” e “Como promover o gosto pela leitura e escrita aos alunos da sala do 3.ºC?”.

No que concerne à Prática Pedagógica III, atuou-se conforme as necessidades dos alunos sem formular uma questão-problema. Assim, foram implementadas diversas atividades lúdicas, jogos, e material manipulável que culminaram numa aprendizagem de sucesso.

Importa salientar que no final de cada capítulo referente às práticas pedagógicas, é feita uma reflexão crítica individual que acaba por ser um ato de grande introspeção sobre as ações implementadas, dando enfoque aos aspetos positivos e menos positivos ocorridos aquando da prática pedagógica.

No CD-ROM encontram-se compiladas, além do relatório em formato PDF e Word, três pastas distintas referentes às diferentes Práticas Pedagógicas. Desta forma, na Pasta B disponibilizam-se as planificações e os Diários de Bordo referentes à Prática Pedagógica I, na Pasta C, as planificações e Diários de Bordo alusivos à Prática Pedagógica II e, na Pasta D, as planificações e os Diários de Bordo relativos à Prática Pedagógica III.

No texto aqui apresentado, é construído um suporte teórico, que sustenta todo o trabalho prático, objeto de preparação, execução e reflexão, realizado durante o estágio, à luz das referências científicas e metodológicas selecionadas e sistematizadas.

PARTE I - ENQUADRAMENTO

TEÓRICO

CAPÍTULO 1 – CURRÍCULO: ELEMENTO BASILAR DA EDUCAÇÃO

Conforme têm evoluído as necessidades e pressões sociais e, conseqüentemente, os públicos que se considera desejável que a ação da escola atinja, assim o conteúdo do currículo escolar tem variado – e continuará a variar” (p. 9).

Maria do Céu Roldão e Sílvia de Almeida, in *Gestão Curricular para a Autonomia das Escolas e dos Professores*, 2018

Sendo o Currículo o elemento basilar para toda a organização escolar e a prática pedagógica (PP), neste capítulo, será explanado o que se entende por Currículo (na perspectiva educacional), as várias alterações ocorridas ao longo dos tempos, assim como a importância para uma flexibilidade curricular.

Pretende-se, pois, de uma forma sucinta, abarcar os principais conceitos e os seus objetivos, de forma a se enquadrar o Sistema Educativo em Portugal (SEP), a implementação do Projeto Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC), e alguns documentos orientadores, como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), a Matriz Curricular de 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), bem como o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA).

1.1 Currículo, Autonomia, Flexibilidade Curricular e os Principais Documentos Orientadores

Ao se pronunciar a palavra currículo, emergem amplas interpretações, o que dificulta obter um significado concreto em consequência da sua polissemia e imprecisão. Pacheco (1996) e Ribeiro (1990), citados por Roldão (2018), afirmam que o currículo apresenta “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” (p. 7).

No entanto, olhando numa perspectiva educacional, de acordo com Pacheco (2001), o currículo determina um propósito onde se define um caminho ou percurso

composto por finalidades, conteúdos e procedimentos enquadrados nas disciplinas que o alicerçam.

Nas palavras de Roldão (1999), o currículo abarca uma panóplia de aprendizagens que visam, através de estratégias previamente organizadas, proceder à sua operacionalização. Este aspeto permite-nos observar a coerência presente na sua constituição, tendo em vista o meio a que está a ser aplicado. Assim, Marchão (2012), ao tentar analisar, diacronicamente, no quadro histórico-cultural da relação da escola com a sociedade, define o currículo escolar como “o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar.” (p.29). Ou seja, o facto de o currículo integrar aspetos fulcrais para o desenvolvimento do ser humano enquanto pessoa e membro de uma sociedade, a escola tem como dever proporcionar ensinamentos relevantes à formação do indivíduo para que se torne um membro ativo, competente e pragmático.

Ao abordar o tema currículo, observa-se uma vinculação existente entre a finalidade, a intencionalidade, a estruturação e sequência da sua organização. Deste modo, importa salientar o seu papel basilar do SE em Portugal (SEP). É importante, no entanto, compreender-se o caminho percorrido referente à Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE).

Promulgada a Constituição da República Portuguesa de 1976, era da competência da Assembleia da República legislar sobre as Bases do Sistema Educativo. Passada uma década, emergiu um referencial plasmado na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, que aprova a LBSE de Portugal (Alves, 2012). Ora, o SE, nos termos do n.º 2 do artigo 1.º, do Decreto Lei n.º 46/86, define-se por ser um “conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (p. 3067). Posteriormente, de acordo com Alves (2012), a referida lei acaba por ser alterada pela “Lei n.º 115/97, de 19 de setembro, que alterou os Art.ºs 12º, 13º, 31º e 33º, pela Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto, que alterou os Art.ºs 11º, 12º, 13º, e 51.º e aditou os Art.ºs 13º-A, 13º-B e 13º-C” (p. 120). A última alteração ocorre com a Lei n.º 65/2015, de 27 de agosto, que estipula que haja universalidade da Educação Pré-Escolar para crianças a partir dos 4 anos de idade.

Posto isto, compreende-se a existência de um documento orientador onde Gaspar e Roldão (2007) enfatizam a sua importância, na medida em que a constituição do

currículo se configura como um processo segmentado que abarca três momentos relevantes: (1) elaboração; (2) operacionalização e (3) avaliação (p.31).

Em consonância com as informações explanadas observa-se que

o mundo mudou bastante nos últimos vinte anos, mas acreditamos que mudará mais nos próximos vinte. Contudo, a Escola alterou-se muito pouco nos últimos cento e cinquenta anos, quer na sua organização, quer na forma como ocorrem as interações em contexto de aprendizagem (Lima, 2017, p. 37).

Segundo a citação referida, estamos em crer que a Escola não poderá continuar a ser vista como uma simples “fábrica” de alunos, sujeitos a modelos pedagógicos centrados nos conteúdos e no professor, sendo que, ao fim de um determinado tempo, são submetidos a avaliações, onde é esperado que estejam preparados para a dura realidade da vida, completamente diferente da vivida nas escolas e nas salas de aula. É importante inovar o sistema e desenvolver novas estratégias, de forma a preparar cada um para os novos desafios lançados por um mundo muito mais exigente.

É notório que a globalização que se vivencia atualmente, assim como a expansão da sociedade do conhecimento e a atual revolução digital que distinguem o século XXI, colocam à escola novos desafios, no sentido de preparar as crianças e os jovens com conhecimentos, capacidades, atitudes e valores para que se constituam como construtores de um futuro melhor. Cabe à escola preparar os jovens para “empregos que ainda não foram criados, para tecnologias que não foram ainda inventadas, para os ajudar a estarem preparados para resolver problemas que ainda não foram antecipados” (Cohen & Fradique, 2018, p. 10). Deste modo, o professor deve acreditar que pode fazer a diferença, uma vez que, como refere Cardoso (2013), “O professor é incontestavelmente um modelo de conduta e de civismo para os seus alunos” (p. 25).

Observando esta dura realidade, e refletindo um pouco sobre o que é realmente a escola, Cardoso assegura que “não é mais do que uma preparação para a vida” (2019, p. 24), onde são transmitidos conhecimentos necessários que irão permitir aos alunos serem detentores das bases essenciais para a sua sustentabilidade. Esta ideia pode ser complementada com a ideia de Dewey (1967), ao afirmar que a educação é um processo direto da vida e, assim, a escola não pode ser uma preparação para a vida, mas sim, a própria vida. Ou seja, para Dewey (1967), a educação é um processo social envolvendo a experiência que consiste na troca de informações, incorporações individuais e sociais,

participação, comunicação e práticas democráticas (Galiani e Machado, 2004). Assim, a Educação Pré-Escolar (EPE) e o 1.º CEB regem-se por documentos orientadores que suportam a educação.

Relativamente à EPE, de acordo com a Lei-Quadro n.º 5/97, de 10 de fevereiro, destina-se às crianças entre os 3 anos e a entrada da escolaridade obrigatória (EO) e é vista como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 5). No entanto, a frequência é facultativa, tendo a família prioridade no que concerne à educação dos seus descendentes (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro).

A 4 de agosto, através do Despacho nº 5220/97, são aprovadas as OCEPE. De acordo com Silva et al., as OCEPE baseiam-se nos “objetivos globais pedagógicos, sendo que a construção e gestão do currículo é da responsabilidade de cada educador/a, em consonância com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas” (p. 5). Importa aludir que deverá ser adaptado ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e grupo. É necessário adquirir um conhecimento do meio das crianças, que deverá ser atualizado através de: recolha de diferentes tipos de informação, tais como (1) observação registadas pelo/a educador/a, (2) documentos produzidos no dia-a-dia do jardim de infância e (3) elementos obtidos através do contacto com as famílias e outros membros da comunidade (2016, p. 13).

Segundo o Despacho n.º 9180/2016 - Diário da República n.º 137/2016, Série II de 2016-07-19 das OCEPE, é significativa a importância dada a que seja realizado um trabalho profissional com crianças dos zero aos seis anos. Deste modo, em Portugal, os contextos educativos determinados para a educação dessas crianças antes da entrada da EO são diversos. No entanto, as ações educativas apresentam fundamentos comuns; logo devem ser orientados pelos mesmos princípios educativos. Silva et al. salientam que “os fundamentos que decorrem princípios orientadores (...) estão intimamente articulados e correspondem a uma determinada perspetiva de como as crianças se desenvolvem e aprendem” (2016, p. 8). Na tabela 1, pode-se contemplar de forma sucinta os fundamentos e princípios educativos.

Tabela 1: Fundamentos e Princípios Educativos

	Criança	Educador/a
Desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cada criança tem uma identidade única e singular, tendo necessidades, interesses e capacidades próprias. ▪ Vive num meio cultural e familiar que deve ser reconhecido e valorizado. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tem em conta as características da criança, criando oportunidades que lhe permitam realizar todas as suas potencialidades. ▪ Considera a família e sua cultura na sua ação educativa.
Reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A criança é detentora de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que a rodeia, sendo competente nas relações e interações que estabelece. ▪ Tem direito a ser escutada e as suas opiniões devem ser tidas em conta. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Parte das experiências da criança e valoriza os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens. ▪ Escuta e considera as opiniões da criança, garantindo a sua participação nas decisões relativas ao seu processo educativo. ▪ Estimula as iniciativas da criança, apoiando o seu desenvolvimento e aprendizagem.
Exigência de resposta a todas as crianças	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Todas as crianças têm direito a uma educação de qualidade em que as suas necessidades, interesses e capacidades são atendidos e valorizados. ▪ Todas as crianças participam na vida do grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aceita e valoriza cada criança, reconhecendo os seus progressos. ▪ Tira partido da diversidade para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de todas as crianças. ▪ Adota práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada criança e atendam às suas diferenças. ▪ Promove o desenvolvimento de um sentido de segurança e autoestima em todas as crianças.
Construção articulada do saber	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O desenvolvimento e a aprendizagem processam-se de forma holística. ▪ Brincar é um meio privilegiado de aprendizagem que leva ao desenvolvimento de competências transversais a todas as áreas do desenvolvimento e aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estimula o brincar, através de materiais diversificados, apoiando as escolhas, explorações e descobertas da criança. ▪ Aborda as diferentes áreas de forma globalizante e integrada. ▪ Estimula a curiosidade da criança criando condições para que "aprenda a aprender".

Fonte: Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016

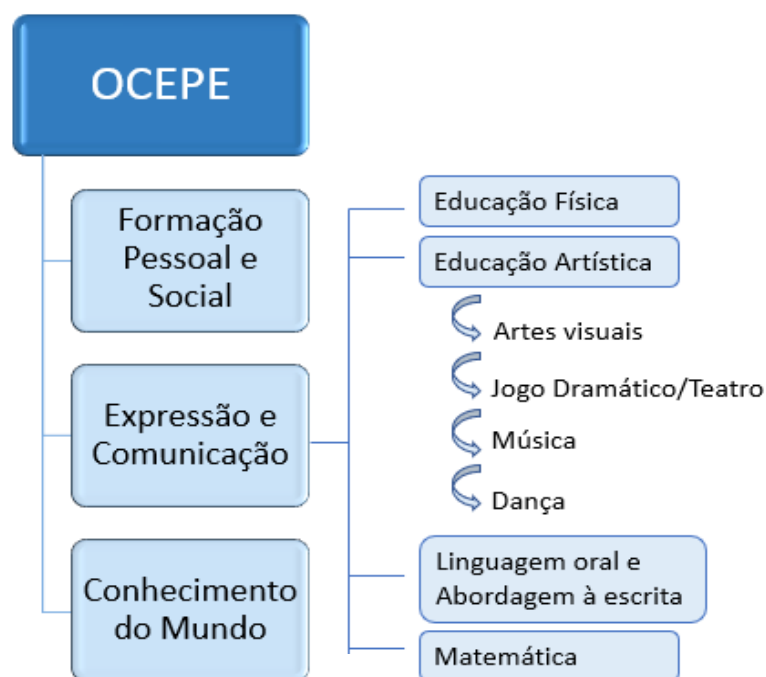
De facto, se se colocarem em prática todos os fundamentos e princípios educativos apresentados anteriormente, no dia-a-dia da creche e do jardim de infância, o/a educador/a deve manter-se atento à criança, refletir sobre a sua prática, tendo como objetivo melhorar a sua ação educativa. Note-se a importância dada por Silva et al. (2016), à necessidade de registar e observar, uma vez que permitem: (1) recolher informações indispensáveis para

que se consiga avaliar, questionar e refletir sobre as práticas educativas, (2) conhecer cada criança e a evolução dos progressos do seu desenvolvimento e aprendizagem, (3) fundamentar e adequar o planeamento da ação pedagógica e, por fim, (4) a realização da ação irá desencadear um novo ciclo de Observação/ Registo-Planeamento-Avaliação/Reflexão.

Ademais, a EPE prima pela sua pedagogia, uma vez que se constitui como um momento para aprender a aprender e brincar, sendo que, de acordo com Zabalza (1992), o espaço em que ocorre a valência da EPE, é portador de inúmeras oportunidades que desenvolvem atividades didáticas e estímulos que promovem a motivação e o interesse das crianças. Ao brincar, de acordo com Silva et al., “as crianças vão-se apropriando de conceitos que lhes permitem dar sentido ao mundo e em que o/a educador/a pode reconhecer o contributo para a aprendizagem de diversos tipos de conhecimento, tais como, a língua, a matemática, as ciências.” (2016, p. 31). O facto de as crianças demonstrarem curiosidade e interesse na exploração e compreensão permitirá fomentar a sua participação no desenvolvimento de projetos de aprendizagem mais complexos, mobilizando diferentes áreas de conteúdo (Silva et al., 2016).

Nas OCEPE destacam-se três áreas de conteúdo que se apresenta na figura (figura 1).

Figura 1: Áreas de Conteúdo das OCEPE

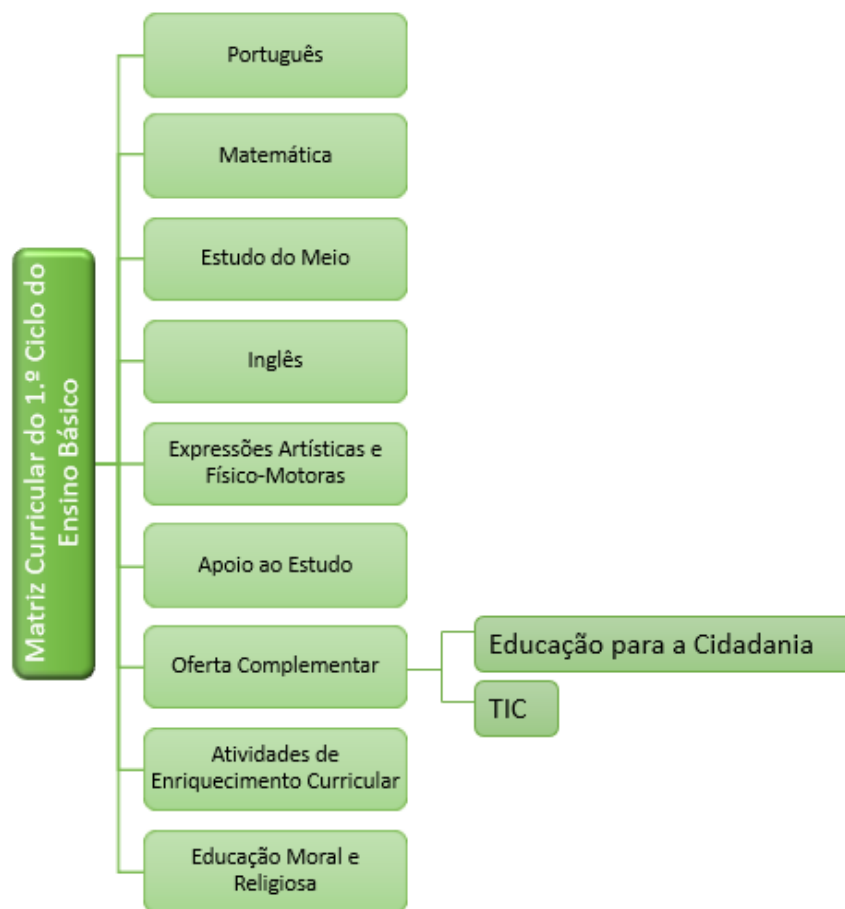


Todos estes momentos descritos apresentam um carácter de extrema relevância, pois visam facultar competências essenciais para a transição que irá ocorrer para o 1.º Ciclo.

Relativamente ao EB, com uma duração de nove anos, distribuídos por 3 ciclos distintos, é considerado universal, obrigatório e gratuito a todas as crianças. No entanto, como decretado pela Lei N.º 46/86 de 14 de outubro, no 1º Ciclo encontra-se destacado apenas um professor que pode ser coadjuvado, ao contrário do que sucede com os 2º e 3º Ciclos, em que se destaca um docente para cada área.

A mesma lei estipula, ainda, como objetivo do Ensino Básico, assegurar uma formação geral comum a todos, garantindo: (1) a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões; (2) a capacidade de raciocínio, memória, espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética; (4) o desenvolvimento físico e motor e (5) o desenvolvimento da língua oral, da leitura, da escrita, das noções da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora. Ou seja, proporcionar a aquisição dos conhecimentos considerados basilares que permitirão o sucesso escolar de todos os educandos.

Na figura 2, pode-se observar como se encontra organizada a Matriz Curricular do 1.º CEB definida pela Lei n.º 176/2014, de 12 de Dezembro.

Figura 2: Matriz Curricular do 1.º CEB

Efetivamente, após análise das figuras 1 e 2, pode-se observar a existência de uma conexão entre as áreas de conteúdo delineadas para a EPE e as disciplinas do 1.º CEB. Esta correlação possibilita, como refere Serra (2014), uma articulação bem definida dos aspetos programáticos nas orientações curriculares com um seguimento relevante e de maior aprofundamento relativos aos blocos temáticos que fazem parte do programa do 1.º CEB (p. 4). Neste sentido, torna-se visível a veracidade presente quando se aborda a questão da progressão existente entre valências. De acordo com Sim-Sim (2010) a “questão da transição entre ciclos é, antes de mais, uma questão de política nacional de continuidade educativa” (113). João Costa, no preâmbulo das OCEPE (2016), dá ênfase ao facto de as OCEPE integrarem novas áreas como nucleares (Educação Física e Educação Artística) “tornando claro que é proposto um caminho de desenvolvimento integral das crianças” (p. 4). Ademais, permanece visível a preocupação “acrescida com a transição para o primeiro ciclo, assumindo-se, claramente que uma educação pré-escolar de qualidade é um preditor de sucesso na escolaridade e na qualidade de vida dos jovens e adulto” (p. 4).

De um modo geral as OCEPE sugerem que sejam proporcionadas, nas diferentes fases, “experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo, criando condições favoráveis para que tenha sucesso na etapa seguinte” (Silva et al., 2016, p. 97).

Mas será que os alunos estão a obter os resultados pretendidos? Será que a aprendizagem está centrada nos alunos? Estarão os alunos preparados para enfrentar os desafios do mundo atual? Para responder a estas e outras questões, procurou-se compreender a resolução dada pelo Ministério da Educação.

O Ministério de Educação decidiu criar um documento de referência que teve aprovação final pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, denominado PA à Saída da EO, que tem como objetivo a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógicos.

Em consonância com este documento normativo, surge o Despacho n.º 5908/2017 de 5 de julho, que legitima a AFC como projeto piloto. Mas só a partir do ano letivo 2018/2019, pelo Decreto de Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, confere à escola a “possibilidade de participar no desenvolvimento curricular, estabelecendo prioridades e assumindo a diversidade ao encontrar opções que melhor se adequam aos desafios do seu projeto educativo, consubstanciando em três elementos fundamentais: autonomia, confiança e responsabilidade” (Cohen & Ferreira, 2018, p. 12).

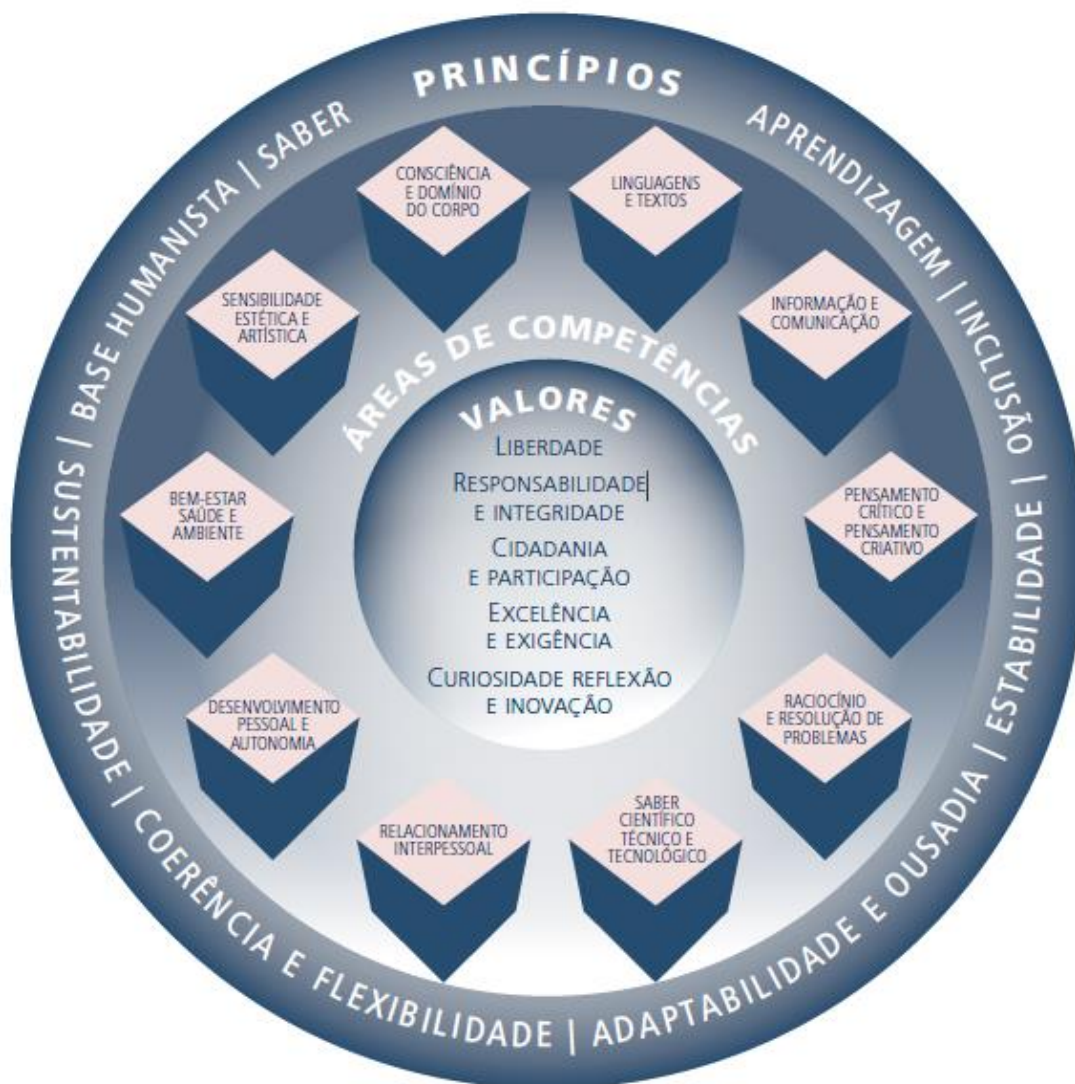
Deste modo, a AFC aparece como uma lufada de ar fresco, cheia de oportunidades para a escola, pois vai permitir dar autonomia à escola para fazer nova configuração, nomeadamente reconfigurar espaços, tempos, quebrar o isolamento, beneficiar dos contributos do trabalho em rede e permitir outras formas de trabalho. Assim, confirma-se o papel de extrema relevância que o professor detém.

De uma forma sucinta, estamos em crer que a implementação da AFC contribuiu para a abertura de uma visão mais abrangente e direta, promovendo aprendizagens significativas que garantem uma educação de qualidade que vão ao encontro das competências descritas no PA. Sabe-se pois, que o PA engloba vários princípios que acompanham os diferentes anos de escolaridade que irão permitir desenvolver valores e competências aos alunos, tornando-os cidadãos ativos, ou seja,

O *Perfil dos Alunos* aponta para uma educação escolar em que os alunos desta geração global constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista. Para tal, mobilizam valores e competências que lhes permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável (Martins et al. 2017, p. 10).

Através do esquema conceptual apresentado seguidamente (figura 3), pode-se corroborar a informação mencionada.

Figura 3: Esquema Conceptual dos Princípios, Competências e Valores do PA



Fonte: Martins et al., 2017

Observam-se 8 princípios que regem o PA: (1) Base Humanista – os jovens adquirem saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa; (2) Saber – encontra-se no centro do processo educativo; (3) Aprendizagem – é essencial no processo educativo; (4) Inclusão – a EO é de e para todos, sendo promotora de equidade e democracia; (5) Coerência e Flexibilidade – para garantir o acesso à aprendizagem e à participação dos alunos no seu processo de formação; (6) Adaptabilidade e Ousadia – é fundamental adaptar-se às novas exigências do séc. XXI; (7) Sustentabilidade – formar nos alunos a consciência de sustentabilidade, um dos maiores desafios do mundo contemporâneo; e (8) Estabilidade – dar tempo para que o sistema se adeque e produza efeitos.

No que concerne aos valores, enquadra-se a (1) responsabilidade e integridade; (2) a excelência e a exigência; (3) curiosidade, reflexão e inovação; (4) cidadania e participação e, por fim, (5) liberdade.

Relativamente às Áreas de Competências, destacam-se (1) linguagem e textos; (2) informação e comunicação, (3) raciocínio e resolução de problemas; (4) pensamento crítico e pensamento criativo; (5) relacionamento interpessoal; (6) desenvolvimento pessoal e autonomia; (7) bem-estar, saúde e ambiente; (8) sensibilidade estética e artística; (9) saber científico, técnico e tecnológico e (10) consciência e domínio do corpo. Pode-se afirmar que as Áreas de Competência são “combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes, são centrais no perfil dos alunos, na escolaridade obrigatória” (Martins et al., 2017, p. 19).

Apresenta-se na figura 4, o esquema conceptual que ilustra a interligação das três dimensões.

Figura 4: Esquema Conceptual das Competências



Fonte: Martins et al., 2017

No entanto, surge a questão da dicotomia sem sentido, da ideia de que o currículo organizado por competências dispensa o conhecimento. Ora, para Costa e Couvaneiro (2019), quem quer competência também quer conhecimento, ou seja,

O conhecimento e competência são faculdades humanas, que se potenciam mutuamente, elevando cada uma delas o *maximum* ou o limite da outra. Acrescentam-se reciprocamente, adicionando constantemente níveis de afetação e desenvolvimento conjunto, estabelecem fluxos biunívocos, cadeias articuladas ultrapassando ambas os mútuos limites (p. 38).

É necessário recorrer a estratégias de aprendizagens de modo a promover no aluno motivação intrínseca. Estas estratégias devem ser personalizadas, fundamentadas em projetos, com problemas reais que se encontram ligados à vida e à experiência dos alunos. Deve-se utilizar processos de avaliação que permitirão constituir mecanismos de aprendizagem, assim, para que tal aconteça não é possível dissociar conhecimentos e competências.

O Sistema Educativo em Portugal tem como finalidade que os alunos aprendam. Para isso, criaram-se as Aprendizagens Essenciais (AE) homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, onde houve a preocupação de incluir os conteúdos necessários de modo a haver um equilíbrio com a sua exequibilidade.

Ademais, em matéria curricular, não se pode, de maneira nenhuma, descurar as escolhas que se fazem em relação à avaliação, que constitui uma questão transversal a todas as áreas de planeamento e intervenção. De acordo com Costa e Couvaneiro (2019),

não se avalia apenas no final do percurso para perceber o que correu bem ou mal, mas sim para que o próprio processo avaliativo faça parte da forma de aprender. Se se avaliar o processo, se se avaliar durante o processo, consegue-se ir mais longe, porque a função da avaliação se multiplica: serve para se certificar, serve para identificar dificuldades, serve para saber o que fazer para melhorar, serve para reforçar situações de aprendizagem em que os resultados não foram satisfatórios, serve para voltar atrás, se necessário. (p.129).

1.2 Formação Pessoal e Social no Processo de Desenvolvimento da Criança

Analisando as OCEPE, encontraram-se aspetos essenciais para o bom desenvolvimento da criança, tendo como elemento basilar a Formação Pessoal e Social, visto ser considerada uma área transversal que está presente em todo o trabalho educativo realizado no jardim de infância. Silva et al. (2016) acreditam que tal acontece pelo facto de estar interligada com a

forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento e atitudes, valores e disposições, que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma consciente e solidária (p.42).

O desenvolvimento da Formação Pessoal e Social tem por base uma adequada organização do ambiente educativo concebido como um ambiente relacional, onde a criança, além de valorizada, é também escutada, o que irá contribuir para a promoção do seu bem-estar e para o desenvolvimento da sua autoestima. Ademais, desenha-se um contexto democrático, na medida em que as crianças “participam na vida do grupo e no desenvolvimento do processo da aprendizagem” (OCEPE, 2016, p. 33).

Segundo as OCEPE (2016)

é nos contextos sociais em que vive, nas relações e interações com os outros e com o meio, que a criança vai construindo referências, que lhe permitem tomar consciência da sua identidade e respeitar os outros, desenvolver a sua autonomia como pessoa e como aprendente, compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e os deveres para consigo e para com os outros, valorizar o património natural e social (p. 33).

A criança, através desta interrelação, vai aprender a atribuir valores aos seus comportamentos e atitudes e aos dos outros, reconhecendo e respeitando valores, mesmo que sejam diferentes dos seus.

Segundo Portugal e Laevers (2018), e seguindo as linhas orientadoras das OCEPE, existem quatro componentes interligadas e transversais a diversas áreas de conteúdo: (1)

construção da identidade e autoestima; (2) independência e autonomia; (3) consciência de si como aprendiz e (4) convivência e cidadania.

1.2.1 Convivência Democrática e Cidadania

A prática da cidadania incorpora um processo participado, individual e coletivo. É indispensável uma reflexão e ação sobre os problemas sentidos por cada um e pela própria sociedade. A práxis da cidadania envolve uma consciência onde o progresso compreende as dinâmicas de intervenção e transformação social por parte de cada indivíduo e daqueles com quem interage. A cidadania manifesta-se, pois, além de numa atitude e num comportamento, também como o modo de estar em sociedade, que tem como elemento basilar os direitos humanos, nomeadamente os valores da igualdade, da democracia e da justiça social (Direção Geral da Educação, 2013).

A educação para a cidadania visa “contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo” (DGE, p. 1, 2013).

Segundo Nogueira, Vieira, Uva e Tavares (2015), atualmente, é requerida, cada vez mais, uma cidadania ativa, emancipadora e múltipla, que implica um conjunto de práticas a ser implementadas nos diferentes espaços sociais de educação e formação, as quais poderão envolver pessoas de todas as idades, no sentido de as dotar de competências de participação nos vários domínios de vida.

De acordo com Karen O’Shea (2003), as práticas de educação para a cidadania procuram (1) reforçar a coesão social, a compreensão mútua e a solidariedade; (2) ocupar-se da pessoa e das suas relações com os outros, da construção de identidades pessoais e coletivas e das condições de vida em conjunto; (3) dirigir-se a todas as pessoas, sejam quais forem a sua idade e o seu papel na sociedade; (4) pressupõem um processo de aprendizagem que pode desenrolar-se ao longo da vida, o qual destaca valores como a participação, a parceria, a coesão social, a equidade e a solidariedade (Nogueira, et al., 2015, p. 40).

Para Portugal e Laevers (2018), as atitudes de respeito pelos outros e pelas suas opiniões, os comportamentos de partilha e de responsabilidade social estão no centro da educação em cidadania. O nível de competência da criança nesta área pode ser analisado

em situações de interação e cooperação com outras crianças e adultos implicando, para além de competências comunicacionais, o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, a valorização da diversidade e o reconhecimento de diferentes papéis sociais e manifestações culturais, respeito pelas regras e princípios de uma vida em comum, controlo de impulsos e expressões adequadas de emoções.

CAPÍTULO 2 – UMA VISÃO SOBRE A GESTÃO E A LIDERANÇA DO DOCENTE EM CONTEXTO SALA DE AULA¹

Neste capítulo, serão abordados alguns aspectos considerados relevantes para a boa prática do docente, uma vez que a educação tem uma função fundamental para um futuro promissor dos alunos, onde o professor desempenha um papel crucial, quando tem a capacidade de gerir e de saber liderar o processo ensino-aprendizagem, pois disso depende o sucesso das aprendizagens dos alunos.

Onde é que a gestão e a liderança se enquadram em contexto sala de aula? É importante, primeiramente, entender o seu significado para posteriormente compreender como o docente pode gerir e liderar nesse contexto. De um certo modo, a gestão da sala de aula implica todas as ações que o professor realiza, de forma a organizar os estudantes, o espaço, tempo e materiais, para que a aprendizagem do aluno possa acontecer de forma positiva e harmoniosa. O professor líder tem a capacidade de tomar iniciativas proativas, vendo possibilidades onde os outros vêem obstáculos, encontrando soluções através da adaptação de novos métodos/recursos.

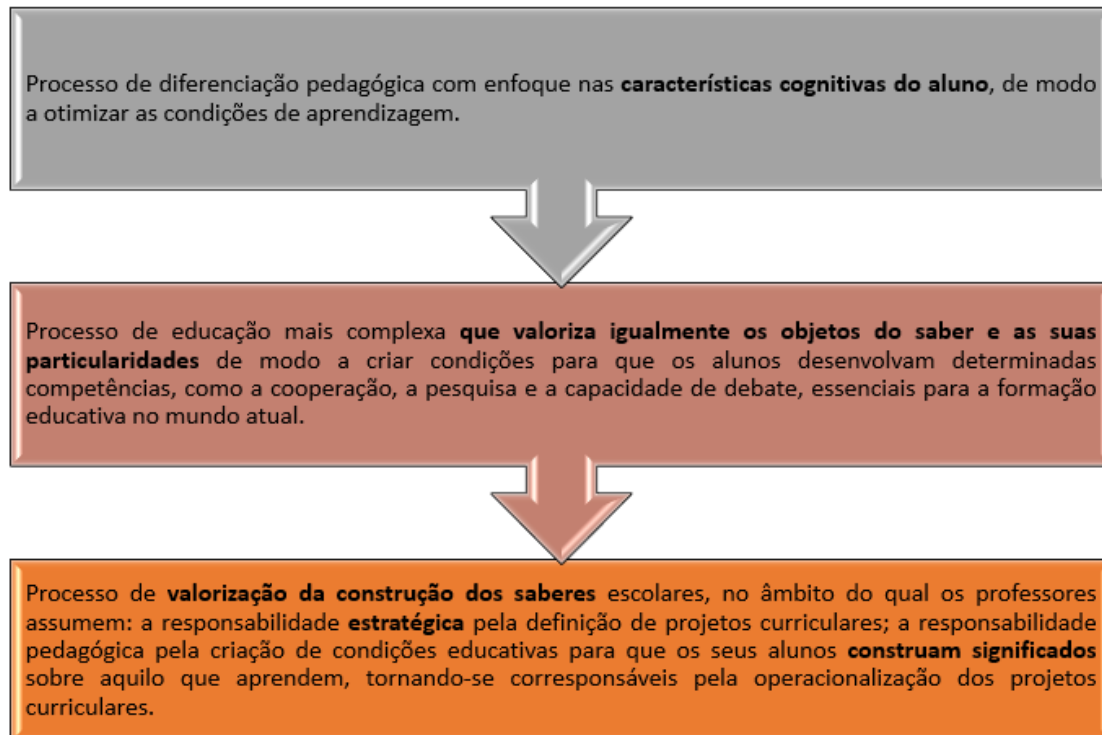
2.1 O Papel do Professor Enquanto Cogestor do Currículo

O professor deve promover nas suas aulas uma dinâmica que as torne interessantes, estimulantes e facilitadoras da empatia com o aluno. Além disso, deverá ter a capacidade de persuadir, de inovar e diversificar, uma vez que o campo de trabalho engloba muitas atividades que podem ser trabalhadas com os alunos.

Sem dúvida alguma que a eficácia de um professor depende das suas competências e dedicação, assim como das particularidades do contexto em que trabalha e do ambiente externo (social e político) da escola.

Na figura 5, pode-se observar a importância que o professor assume, enquanto cogestor do currículo.

¹Trabalho realizado para a Unidade Curricular “Administração e Gestão Escolar”.

Figura 5: Papel do Professor Enquanto Gestor Curricular

Fonte: Cohen & Fradique (2018)

Se o professor conseguir gerir todos os pontos referidos anteriormente promoverá uma aprendizagem consciente e efetiva, do mesmo modo que irá criar oportunidades e condições para que os alunos aprendam de forma autónoma e cooperativa, sendo que estas aprendizagens acabam por ser mais duradouras no tempo do que os momentos formais da avaliação tradicional, ou seja, os testes escritos.

2.1 O Professor e a Liderança

E quando se fala em liderança? Mas, afinal, o que é liderança? A sua definição está cheia de ambiguidades. Alves (2011) afirma que este não é um conceito de fácil definição. Bass (1990) considera que pode ser entendida como “a interação entre dois ou mais membros de um grupo que estão frequentemente envolvidos na estruturação ou reestruturação de situações e as perceções e expectativas dos membros” (Alves, 2011, p. 46). Ou seja, são objetivos e estratégias utilizadas no trabalho e comportamentos adotados para atingirem as metas inicialmente delineadas, acabando por influenciar a manutenção do grupo e a sua identificação, assim como a cultura da organização.

De acordo com Gardner (1990), a liderança é vista como “o processo de persuasão, ou de exemplo, através do qual um indivíduo (ou equipes de liderança) induz um grupo a dedicar-se a objetivos defendidos pelo líder, ou partilhados pelo líder e seus seguidores” (Alves, 2011, p. 48).

Pode-se identificar, segundo Hooper e Potter (2010), sete competências da liderança de que o líder deve dispor: (1) uma visão para o futuro que o levará a estabelecer uma direção para a organização; (2) assumir uma conduta exemplar, pois o seu comportamento é considerado como um modelo de referência; (3) comunicar eficazmente, de modo a poder despertar sentimentos positivos nos colaboradores; (4) ser convincente, levando os seguidores a cumprir os objetivos; (5) recorrer a uma abordagem holística que inclua motivação, delegação de poderes, orientação e encorajamento, para fazer sobressair o que de melhor têm os colaboradores; (6) ser proativo, tornando-se agente de mudança e (7) ter capacidade para tomar decisões (Esteves, 2015).

E quando se fala do professor? O que significa a liderança do docente? Segundo York-Barr e Duke (2004), a expressão liderança do docente é ampla, incluindo um leque de elementos e dimensões, definindo-a como um “processo através do qual os professores, individual ou coletivamente, influenciam os seus colegas, diretores e outros membros da comunidade escolar para melhorar as práticas de ensino e de aprendizagem com a finalidade de melhorar as aprendizagens e resultado dos alunos” (Flores, 2016, p. 32). A mesma autora salienta que a liderança inclui compreender o modo como os professores fazem a diferença nos seus contextos profissionais através da ação e mobilização dos outros, como colegas, alunos, pais, etc. e da participação em iniciativas inovadoras.

No que respeita à liderança pedagógica, esta “assume um papel primordial, para que os beneficiários da educação percebam o valor que pode acrescentar à sua vida e, ao mesmo tempo, agreguem valor à vida pela educação, todos devem ser atores participativos desta empreitada” (Esteves 2015, p. 23). Pode-se considerar que o líder tem a capacidade de alterar realidades, passar da dúvida à problemática, da inatividade à ação. Muitas das vezes ele encontra-se num isolamento pedagógico e há necessidade de se libertar e percorrer caminho da criatividade, da coragem, onde irá encontrar soluções pertinentes para as barreiras que se impõem. É primordial que saiba prever situações, tornar-se um vigilante astuto do espaço em que circunda, aprimorando as habilidades dos seus cooperantes. Importa salientar que os líderes são o resultado de um trabalho

contínuo, responsável, que têm o compromisso com a qualidade da educação, agindo em equipa e de modo colaborativo, dando “oportunidade aos outros e até possibilitando-lhes também liderar de acordo com seus talentos, bons líderes nascem das dificuldades e partilham angústias” (Esteves, 2015, p. 23).

Assim, o professor líder, além de liderar os seus alunos, também lidera os seus colegas, adequando a sua capacidade de liderança às necessidades da escola, assim como às características do grupo de professores.

Ora, nesta perspetiva, o professor líder tem a capacidade de tomar iniciativas proativas, vendo possibilidades onde os outros veem obstáculos, encontrando soluções através da adaptação de novos métodos/recursos, enquanto os demais ostentam justificações para não atuar, e propõe resoluções inovadoras em substituição aos procedimentos utilizados correntemente, que muitas vezes demonstram a sua ineficácia. Esta afirmação vem complementar a ideia de Maxwell (2008), ao considerar um líder “aquele que é capaz de ver as possibilidades de uma situação, enquanto outros só conseguem ver as dificuldades” (Esteves, 2015, p. 6). Deste modo, pode-se considerar que uma das características que posiciona um professor na posição de líder será a sua conduta perante os desafios que a escola irá apresentar e apresentando, ele próprio, desafios à escola.

Na voz do Professor Jorge Braga de Macedo, “um bom professor caracteriza-se pela sua generosidade perante o fenómeno da Educação” (Cardoso, 2013, p. 37). Quando se fala aqui em generosidade referimo-nos ao saber, ao conhecimento que detém, mas também ao que não possui, e, no entanto, pretende obter e partilhar com todos. Ao ouvir-se a palavra professor muitas vezes limitamo-nos a associá-lo às quatro paredes da sala de aula, pensa-se, somente, que se limita a ensinar os alunos. Na realidade, o próprio professor também aprende com os alunos, numa relação que tem muito de reciprocidade e de busca da razão, do saber, e até de um sentido ético para a vida.

Dimmock (2005), distingue como valores principais da liderança na educação o “enfoque na aprendizagem, a inovação, a aprendizagem ao longo das diferentes fases da vida, a educação universal e acessível a todos, um serviço orientado para as necessidades da comunidade, justiça e equidade e o desenvolvimento da pessoa como um todo” (Fernandes, 2013, p. 43). Salienta ainda que um bom líder tem várias características, tais como a adaptabilidade; responsabilidade na tomada de decisões; coragem; convicção; confiança em si mesmo; resiliência; colaboração com os pares e integridade.

2.2 A Gestão da Sala de Aula

A gestão da sala de aula implica todas as ações que o professor executa de forma a organizar os estudantes, o espaço, tempo e materiais, para que a aprendizagem do aluno possa acontecer de forma positiva e harmoniosa. Estas ações implicam uma preparação prévia a que se pode denominar de lógica de antecipação, pois vai prevenir os comportamentos menos próprios. Os alunos devem distinguir o que podem ou não fazer, reconhecendo, assim, as regras impostas pelo professor. Deste modo, o professor é capaz de promover uma boa organização, assim como um bom ambiente que seja propício ao trabalho, mantendo o respeito. Numa sala de aula bem gerida, os alunos estarão bem envolvidos nos seus trabalhos, tendo a consciência do que é esperado deles, o clima da sala é bem agradável e orientado, havendo pouco tempo vago ou interrompido.

As regras da sala de aula, na opinião de Cardoso (2013), devem ser escritas, pois são de extrema importância para o bom funcionamento da escola, assim como para os alunos aprenderem a conviver num ambiente organizado. É importante referir que todas as regras criadas pelo professor devem estar em consonância com o regulamento da escola.

De acordo com as palavras do Professor António Nogueira Leite, a comunicação com os alunos deve ser franca e aberta. Os alunos não devem sair da sala de aula com dúvidas, o professor deve sempre responder de forma direta (Cardoso, 2013). Segundo a Professora Ana Paula Guerreiro², é fundamental que em sala de aula o professor garanta um ambiente envolvente que conduza ao sucesso escolar. Deverá elaborar “estratégias diversificadas e apelativas que possam chegar a todos os alunos, motivando-os para a aprendizagem, pois cada aluno é único” (Cardoso, 2013, p. 195).

Na figura 6, pode-se observar os elementos cruciais que um professor deve utilizar na primeira aula, demonstrando aos seus alunos, de forma clara, quais os seus objetivos.

² Ana Paula Guerreiro é professora na Escola Secundária de Alcochete *in* O Professor do Futuro, do Professor Jorge Rio Cardoso.

Figura 6: Elementos Cruciais da Primeira Aula

Fonte: Cardoso (2013)

2.3 A Questão da Indisciplina em Sala de Aula

E a questão da disciplina? Será pertinente abordar-se a indisciplina? Como foi já referenciado anteriormente, um professor líder resolve várias situações se agir atempadamente, e essa antecipação passa por regras delineadas inicialmente. No ponto de vista de Esteves (2015), uma das grandes dificuldades consideradas pelos professores no desempenho da sua atividade, encontra-se diretamente ligada à indisciplina na sala de aula. Esta aparenta ser um desafio transversal, compreendendo tanto os professores principiantes, como os não líderes, o que aponta para uma reflexão sobre um conjunto de estratégias e competências profissionais diretamente ligadas à gestão da sala de aula. A aprendizagem dos alunos está subordinada ao trabalho dos docentes que, por sua vez, está dependente das suas competências, motivações e contexto de trabalho. Deste modo, pode-se considerar todas estas variáveis interdependentes, ou seja, cada variável tem um efeito sobre as outras. Esta interligação tem consequências diretas para as práticas da liderança.

Outro ponto importante que se deve focar está direcionado para a relação entre professor e aluno, uma vez que esta relação permite que as regras de convivência se cumpram e se consolidem. De acordo com Esteves (2013), o “modo como o professor se relaciona com os seus estudantes em sala de aula, ou mesmo, como ele se comporta e

ensina a matéria, influenciará em como o discente se comportará na instituição escolar” (p. 27). Ora, a autoridade do docente determinará limites e regras, pois designará as vias possíveis pelas quais o aluno poderá seguir. Assim, irá promover uma disposição do estudante perante o professor e a instituição escolar, determinando as suas fronteiras de ação.

Em suma, considera-se que o professor como líder é visto como um importante elemento-chave para o sucesso escolar e melhoria das escolas, pois a forma como atua vem dar primazia ao ensino. Não há dúvida de que o professor possui um capital profissional, onde, de acordo com Hargreaves e Fullan (2012), “inclui ao mesmo tempo o domínio de capacidades, crenças e atitudes, que são a base das suas decisões ao nível das suas práticas curriculares, ao nível da escola e da sala de aula” (Pacheco, 2019, p. 33).

CAPÍTULO 3 – INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA: UM PERCURSO RELEVANTE NA AQUISIÇÃO DO CONHECIMENTO

No seguimento do conteúdo explanado nos capítulos transatos, surge a necessidade de referir aspetos fulcrais que tornam a PP detentora de poderes inerentes à aquisição do conhecimento, indispensáveis para um futuro promissor de todos os alunos.

Neste capítulo, optou-se por abordar o caminho necessário para a implementação da intencionalidade pedagógica. Inicia-se com a importância da planificação e a sua complexidade, a importância da avaliação formativa e, posteriormente, apresentam-se algumas estratégias utilizadas aquando da PP que visam justificar atividades apresentadas na Parte III – Parte Prática.

3.1 A Importância da Planificação e a sua Complexidade

De acordo com Pacheco (2019) e analisando o DL n.º 55/2018, de 6 de julho, as escolas dispõem de “maior flexibilidade na gestão curricular com vista à dinamização do trabalho interdisciplinar, de modo a aprofundar, reforçar e enriquecer as AE, consideradas como orientações curriculares bases na planificação, realização e avaliação do ensino aprendizagem” (p. 107).

Ora, à luz de Lusignan e Goupil (1993), a planificação ocupa um lugar crucial na medida em que permite ao professor estabelecer a relação “entre o programa da sua disciplina e os alunos”, ou seja, “relaciona com o que tem de ensinar e a aprendizagem no contexto da sala de aula” (Silva & Lopes, p. 3, 2018).

Existem algumas questões fundamentais para a elaboração de uma planificação que podem ser observadas na figura 7.

Figura 7: Questões Fundamentais na Elaboração da Planificação

Fonte: Silva & Lopes (2018)

De forma a responder às questões apresentadas deve-se ter o cuidado de: (1) selecionar os objetivos de aprendizagem; (2) selecionar as atividades de ensino e aprendizagem e os métodos ou estratégias para atingir os objetivos; (3) selecionar os métodos/estratégias de avaliação para monitorizar a aprendizagem e (4) prever atividades de remediação da aprendizagem.

Na mesma linha de pensamento, Cardoso (2013) afirma que, no planeamento de uma aula, o professor deve dar ênfase a três aspetos relevantes, nomeadamente: os conteúdos que irá trabalhar (devendo obedecer ao programa estabelecido), com quem vai trabalhar esses conteúdos, ou seja, o seu público-alvo e, por fim, como vai trabalhar os conteúdos (quais as estratégias mais adequadas em função das respostas às questões anteriores).

A existência de documentos oficiais como o programa da disciplina, as orientações curriculares, as metas curriculares, assim como os descritores de desempenho, assumem um papel de extrema relevância, pois visam facultar orientações importantes para a definição de objetivos. Importa salientar que as “metas curriculares e os descritores de desempenho são objetivos de diferentes níveis de generalidade imprescindíveis nesta fase da planificação” (Silva & Lopes, 2018, p. 7). Deste modo, pode-se afirmar que as metas curriculares são os objetivos gerais que definem os propósitos da aprendizagem sem, no entanto, fornecer orientações sobre a forma de alcançar as aprendizagens pretendidas. Os objetivos específicos descrevem os resultados

específicos que são esperados no final de uma sequência de aprendizagem, onde se avaliam os progressos realizados para que se atinja o objetivo geral, estão centrados no aluno e são definidos para cada unidade de ensino ou conteúdo. No que concerne aos descritores de desempenho, definem-se como indicadores do comportamento observável esperado por parte dos alunos no final de uma sequência de aprendizagem, relacionado aos conteúdos a que as metas curriculares se referem, também designados por objetivos comportamentais.

Em síntese, planificar o ensino e a aprendizagem é, sem dúvida, um processo complexo pela quantidade de fatores que envolve, assim como pela exigência do trabalho e reflexão ao professor. Na figura 8, pode-se analisar de forma esquemática os elementos envolvidos no processo de planificação de uma unidade de ensino.

Figura 8: Elementos Envolvidos no Processo de Planificação de uma Unidade de Ensino



Fonte: Silva & Lopes (2018)

Existem 4 etapas fundamentais na elaboração de uma planificação: **Etapa A** – Selecionar os objetivos de aprendizagem com referência às metas curriculares e de acordo com as características dos alunos; **Etapa B** – Selecionar atividades variadas de ensino e de aprendizagem com vista ao cumprimento dos objetivos e descritores de desempenho; **Etapa C** – Selecionar métodos/estratégias de avaliação formativa e sumativa, e, por fim,

Etapa D – Prever atividades de remediação das dificuldades de aprendizagem diagnosticadas com base nas avaliações realizadas (Silva & Lopes, p. 15, 2018).

3.2. A Avaliação Formativa como meio de Verificação da Aprendizagem

Com a implementação da escola inclusiva através do Decreto Lei nº 54/2018, de 6 de julho, tornou-se necessário adaptar o contexto escolar, na medida em que cada escola através do AFC se adapte à sua realidade atual, ou seja, às crianças que dela fazem parte. Deste modo, é possível desenvolver uma diferenciação pedagógica que vá ao encontro das necessidades de cada criança, com o intuito de promover uma aprendizagem de qualidade (Ferreira 2017).

Para Cosme, Ferreira, Sousa, Lima e Barros (2020), uma avaliação centrada na aprendizagem dos alunos, acaba por fornecer informações mais esclarecedoras sobre como melhorar o seu desempenho e permite desenvolver um sistema de ensino mais justo. O objetivo principal da avaliação prende-se com o facto de melhorar as aprendizagens.

Nesta perspetiva, Cosme et al. (2020) afirmam que a “avaliação das aprendizagens dos alunos é uma dimensão fundamental da educação escolar e dos processos de ensino e de aprendizagem, constituindo-se como uma estratégia prioritária para qualquer transformação e melhoria do sistema educativo” (p. 10).

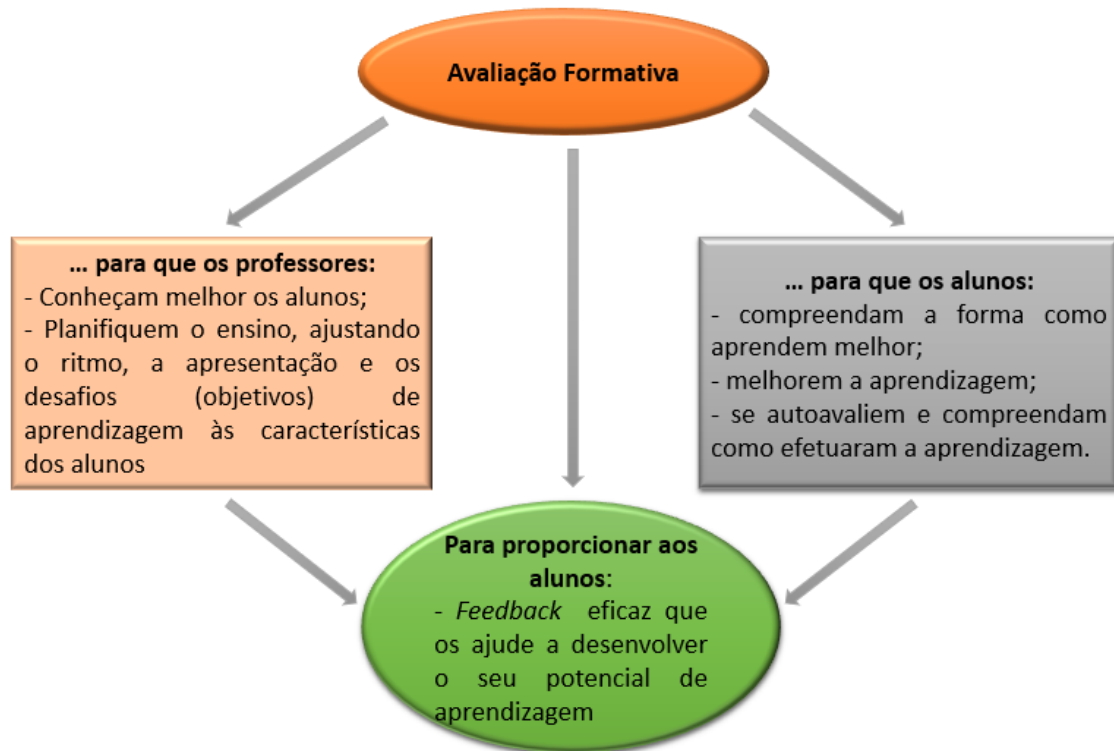
Assim, a avaliação das aprendizagens compreende um “conjunto complexo de instrumentos e métodos de avaliação diversificado e com finalidades distintas” (Cosme et al., 2020, p.13).

De acordo com Lopes e Silva (2012), a avaliação “tem a função de regular o processo de ensino-aprendizagem” (p. 2). Possibilita, pois, analisar se os alunos estão a concretizar os avanços pretendidos e a encontrar os caminhos essenciais para que atinjam as metas estabelecidas para o nível de ensino que frequentam.

Ainda segundo os autores referidos, as atividades de avaliação têm um carácter formativo na medida em que a sua “finalidade/objetivo é que os alunos melhorem o seu rendimento escolar. Para isso, devem ser partes integrantes do processo de ensino-aprendizagem e fontes de *feedback* interativo, permitindo aos alunos repensar a sua aprendizagem, ajustá-la e reaprender” (2012, p. 5).

Na figura 9, é possível observar-se de forma resumida as finalidades/objetivos da avaliação formativa.

Figura 9: Avaliação Formativa



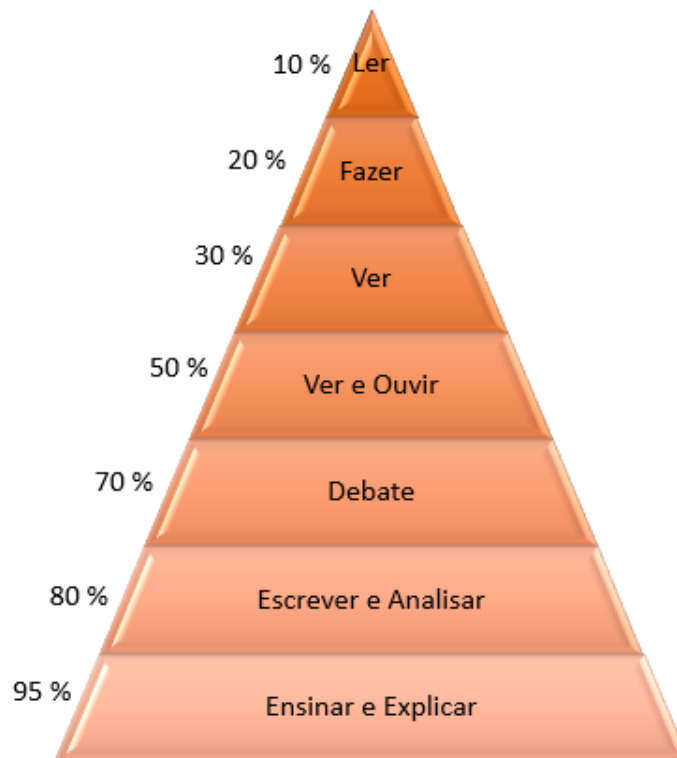
Fonte: Lopes & Silva (2012)

De um modo geral, acredita-se que a avaliação formativa tem grande influência na aprendizagem dos alunos, uma vez que os motiva a aprender. Para Lopes e Silva (2012),

os alunos aprendem mais, aprendem mais inteligentemente e crescem em autoconhecimento o que lhes permite perceber exatamente o que fizeram para atingir o seu nível de aprendizagem atual. Aprendem ainda a recolher provas sobre a sua própria aprendizagem e a usar essa informação para escolher, a partir de um conjunto de estratégias, as que devem utilizar para atingir o sucesso (p. 35).

3.3. Utilização de Estratégias Relevantes à Aquisição do Conhecimento

Willian Glasser apresentou uma pirâmide de aprendizagem que visa demonstrar de forma elucidativa, as formas mais eficientes de aprender (figura 10).

Figura 10: Pirâmide de Glasser

Fonte: Cardoso (2019)

De facto, quando se lê, apenas é retido 10%, ao contrário do que se observa no extremo oposto da pirâmide, em que ao ser ensinada e explicada a matéria, acaba-se por reter 95%.

Não obstante, Cardoso (2019) refere que os alunos não aprendem todos da mesma maneira nem ao mesmo ritmo e, por este motivo, existem várias teorias relacionadas sobre a forma de aprender. De acordo com Neil D. Fleming (2006), existem quatro categorias distintas: (1) os **Visuais**, que aprendem melhor quando veem; (2) os **Leitores**, que conseguem interiorizar as aprendizagens a ler e a escrever; (3) os **Cinestésicos**, que valorizam as experiências e (4) os **Auditivos**, que preferem ouvir e falar (Cardoso, 2019, p. 71). No entanto, existem alunos que são uma combinação de algumas dessas quatro categorias.

É importante estar preparado para enfrentar esta realidade e proporcionar aprendizagens que visam o bem-estar e aumente o ensejo de aprender por parte do aluno. É necessário recorrer a diferentes meios e estratégias face à geração atual. Ademais, é importante permitir que a interdisciplinaridade seja promotora da relação de várias

disciplinas onde os alunos “aprendem, mas os professores também, já que irão ver determinado tema noutra perspetiva que não a da sua disciplina” (Cardoso, 2019, p. 146).

Ora, deste modo, dar-se-á o fim do ensino estandardizado, uma vez que as disciplinas isoladamente não conseguem explicar a realidade. Para haver uma conexão ao mundo real, é necessário haver uma lógica pluridisciplinar, onde existirá integração disciplinar, ou seja, tópicos transversais.

3.3.1. As Novas Tecnologias como Potencializadores do Conhecimentos

De modo a acompanhar a evolução do SE, os diferentes meios informáticos apresentam soluções que colmatam grandes dificuldades na aprendizagem dos alunos. A procura destes meios trouxe benefícios na aquisição do conhecimento.

Nas palavras do Professor Fernando Correia³, “o aparecimento de um novo modelo pedagógico revela-se necessário (...), apoiado por meios informáticos e mudanças nos papéis, nos processos de ensino e de aprendizagem (...)” (Correia, 2011, p. 334).

Ainda segundo o mesmo autor, o aluno irá adquirir autonomia passando a desempenhar um papel de apresentador participante do seu próprio conhecimento.

De acordo com o Professor Carlos Borrego⁴, “a educação sairá do espaço físico da sala de aula (...) para muitos espaços virtuais” (Cardoso, 2013, p. 354).

De um modo geral, o Professor António Pinto Pereira⁵ afirma que “estes meios de comunicação (...) permitem a abertura e o acesso ao ensino em termos universais, o que

³O Professor Doutor Fernando Luís de Sousa Correia é Doutorado no 3º ciclo em Ciências da Educação – Área de Inovação Pedagógica, da Universidade da Madeira, concluído a 8 de setembro de 2011. Atualmente é Diretor dos Cursos do Mestrado em Ciências da Educação – Inovação Pedagógica e Supervisão Pedagógica. Informação acedida em [Universidade da Madeira \(uma.pt\)](http://Universidade da Madeira (uma.pt)) a 4/01/2021.

⁴ O Professor Carlos Borrego é Doutorado em Ciências Aplicadas do Ambiente, pela Universidade Livre de Bruxelas. É professor catedrático do Departamento de Ambiente e Ordenamento da Universidade de Aveiro, desde 1991, tendo sido vice-reitor da mesma universidade, de 1998 a 2002. Informação acedida em [Carlos Borrego – Wikipédia, a enciclopédia livre \(wikipedia.org\)](http://Carlos Borrego – Wikipédia, a enciclopédia livre (wikipedia.org)) a 4/01/2021.

⁵ O Professor António Pinto Pereira concluiu Doutoramento em Ciências Sociais - Especialidade de Relações Internacionais pela Universidade Técnica de Lisboa em 2010. É Professor Auxiliar na Universidade Técnica de Lisboa. Informação acedida em [Portal DeGóis - Plataforma Nacional de Ciência e Tecnologia \(degois.pt\)](http://Portal DeGóis - Plataforma Nacional de Ciência e Tecnologia (degois.pt)) a 4/01/2021.

se coaduna com o ângulo de observação multidisciplinar e globalizado do mundo de hoje e de amanhã” (Cardoso, 2013, p. 355).

Assim, acredita-se que a nova tecnologia e o seu uso irão privilegiar a ação do aluno, promovendo a “motivação, a criatividade e o envolvimento do aluno na construção individual ou coletiva do conhecimento” (Cardoso, 2019, p. 131).

3.3.2. Aprendendo, Manipulando, Vivenciando – Aprendizagem Ativa

Dando relevância à forma como os alunos aprendem atualmente, importa referir-se alguns aspectos que se tornam indissociáveis para a obtenção de resultados positivos na aquisição do conhecimento.

Elkind (1989), aludido por Slavin, (2003) e Tavares e Alcatrão (2002) alegam que a teoria de Piaget acentua o conceito de *educação apropriada ao desenvolvimento*, ou seja, é considerada a educação em que os meios, os currículos, os materiais e o ensino, acabam por ser adaptados aos estudantes aliados às suas capacidades físicas e cognitivas, assim como adaptados às suas necessidades sociais e emocionais (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007).

Para Matos e Serrazina (1988), a aprendizagem é vista como um processo de crescimento que se realiza por etapas, e deve partir do concreto para o abstrato, contando com a participação ativa do aluno (Caldeira, 2009, p. 410).

É importante, pois, fornecer soluções adequadas a todos os alunos de forma à aprendizagem ser estruturante e motivadora, de modo a desencadear a autoestima, desenvolver o pensamento crítico e o espírito de descoberta.

Como se sabe, a utilização de material didático potencializa o aumento do interesse e da motivação, dando oportunidade ao aluno de adquirir uma aprendizagem mais significativa, logo irá originar melhores resultados.

O Lúdico é, pois, um tema cada vez mais atual quando se fala em educação, assumindo, portanto, um papel insigne. Representa um instrumento com grande capacidade no processo de desenvolvimento de aprendizagem da criança, pois, como refere Smole, Diniz e Cândido (2007), a importância lúdica inclui desafio, surpresa, possibilidade de fazer de novo, de querer superar as dificuldades iniciais (Pasuch, Barbosa & Bassani, 2013). Assim sendo, permite o desenvolvimento de competências,

nomeadamente as capacidades de encontrar soluções e de resolver problemas, tão essenciais na construção da cidadania da criança.

No que concerne aos materiais manipuláveis, segundo Caldeira (2009), este tipo de material constitui uma ferramenta imprescindível para o desenvolvimento da aprendizagem da criança. De acordo com Ponte e Serrazina (2000), a manipulação dos mesmos pelos alunos, adequadamente orientada, facilita a construção de certas conceções. Além disso, serve para representar conceitos já assimilados por outras experiências e atividades, possibilitando uma melhor estruturação. Os materiais permitem, pois, simular situações, desenvolver a imaginação, experienciar tentativas e erros, para que haja uma aprendizagem significativa.

À luz de Caldeira (2009), o professor poderá utilizar os materiais manipuláveis no seu trabalho diário, dando uma maior diversificação às suas aulas, apresentando um caráter lúdico que visa facilitar a construção mental.

Para além dos pontos referidos anteriormente não se pode, de maneira nenhuma, esquecer a importância do ensino experimental no processo de aprendizagem, uma vez que, como refere Martins et al. (2007), (1) permite satisfazer e alimentar a curiosidade das crianças; (2) estimula a construção de uma imagem positiva e refletida acerca da ciência; (3) promove o pensamento crítico e metacognitivo e (4) potencia a construção de conhecimento científico com significado social. Nesta senda, é importante que seja inserido nos primeiros anos de escolaridade (Albino, Silva & Silva, 2011).

Findando, segundo os mesmos autores, é fundamental incluir a realização do trabalho laboratorial nos currículos das ciências, pois este abrange: (1) o domínio das atitudes – motivar os alunos e estimular a cooperação entre eles; (2) o domínio procedimental – desenvolver capacidades de observação e dominar técnicas laboratoriais; (3) o domínio conceptual – adquirir conceitos e explicar fenómenos; (4) o domínio da metodologia científica – resolver problemas (Albino et al., 2011).

3.3.3. A Aprendizagem Cooperativa em Contexto Escolar

Existem vários autores que abordam a aprendizagem cooperativa como um meio para promover o sucesso escolar.

Lopes e Silva (2009) evocam Fathman e Kessler (1993), ao referir que a aprendizagem cooperativa não é mais do que o “trabalho em grupo que se estrutura

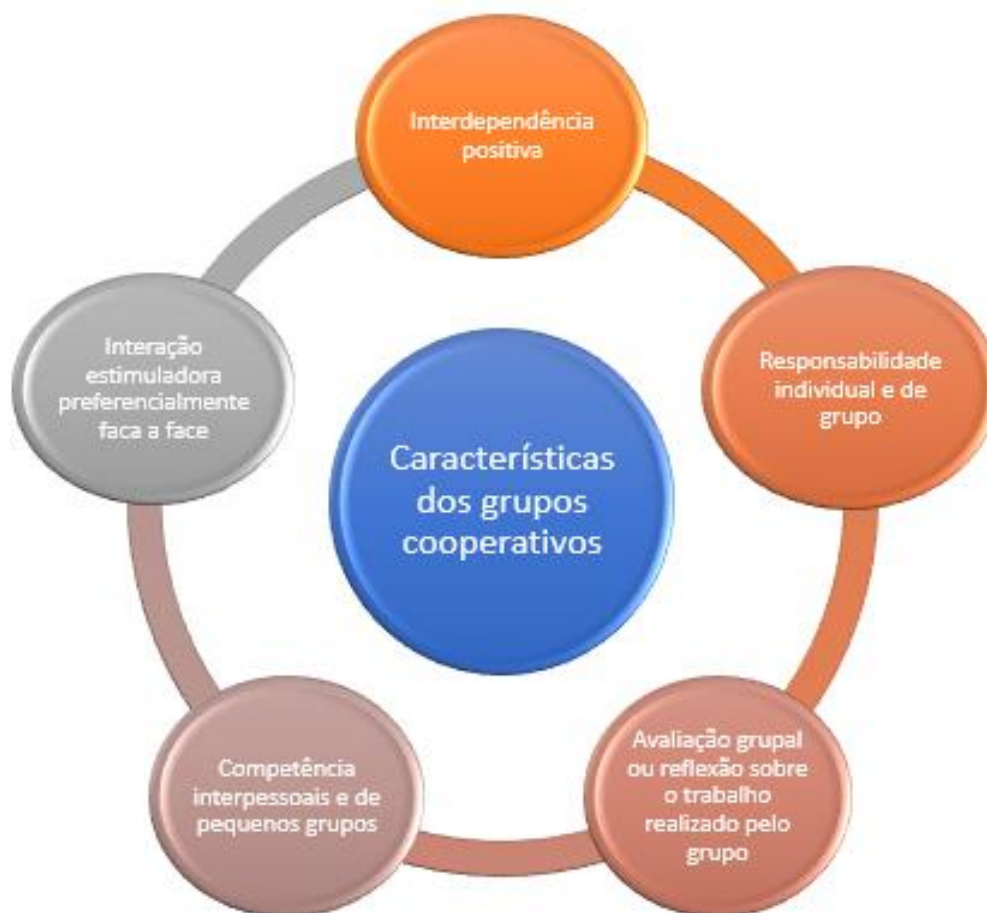
cuidadosamente para que todos os alunos interajam, troquem informações e possam ser avaliados de forma individual pelo seu trabalho” (p. 3).

Os mesmos autores invocam Johnson, Johnson e Holubec (1993), ao mencionarem como sendo um método de ensino que consiste na “utilização de pequenos grupos de tal modo que os alunos trabalhem em conjunto para maximizarem a sua própria aprendizagem e a dos colegas” (p. 3). Ademais, de acordo com Balkcom (1992), os pequenos grupos devem de ser compostos, cada um, por alunos de diferentes níveis de capacidade onde utilizam uma variedade de atividades de aprendizagem que visam melhorar a compreensão de um assunto (Lopes & Silva, 2009).

Johnson, Johnson e Stanne (2000) assumem que a aprendizagem cooperativa é portadora de “métodos e técnicas que permitem organizar e orientar o ensino e a aprendizagem para que os alunos assumam diferentes papéis e aprendam a partilhar entre si o conhecimento e as tarefas que conduzem à aprendizagem” (Moreira, 2019, p. 1).

De um modo geral, cooperar assume-se como trabalhar com outra ou outras pessoas, ou seja, no contexto educativo, “os alunos trabalham a pares ou em grupo (...) em alternativa a aprender isoladamente para atingirem objetivos comuns de aprendizagem” (Silva, Lopes & Moreira, 2018, p. 15).

Na figura 11, apresenta-se cinco características dos grupos cooperativos tendo por base autores de referência como: “Smith, 1996; Johnson, Johnson e Smith, 1998; Johnson e Johnson, 1994; 2002; Kagan, 1999” (Silva et al. 2018, p. 16).

Figura 11: Características dos Grupos Cooperativos

Fonte: Silva, Lopes & Moreira (2018)

Para que seja estabelecido entre os alunos um clima de cooperação, importa ter em consideração dois aspetos fundamentais. Primeiro, o professor deve permitir uma margem de autonomia aos alunos na realização das tarefas, e segundo, os alunos devem ser capazes de pôr em prática essa autonomia. Assim sendo, é fundamental atribuir papéis aos alunos indicando “o que pode esperar cada membro do grupo que os outros façam e, conseqüentemente, o que cada um deles está obrigado a fazer” (Lopes & Silva, 2009, p. 23).

De acordo com Johnson et al. (1999) existem várias vantagens na atribuição de papéis como: (1) diminui a possibilidade de alguns alunos adquirirem uma atitude passiva ou dominante no grupo; (2) assegura que os alunos empreguem as técnicas básicas de grupo, além disso, todos os membros do grupo aprendem as práticas exigidas; (3) fomenta a interdependência entre os membros do grupo (Lopes & Silva, 2009, p. 24).

Na tabela 2, estão indicados e descritos os papéis que os alunos podem desempenhar nos grupos cooperativos.

Tabela 2: Papéis que os Alunos Podem Desempenhar nos Grupos Cooperativos

Papel	Descrição
• Encorajador	– Encoraja os alunos relutantes ou tímidos a participar.
• Elogiador	– Mostra apreço pelas contribuições dos colegas e reconhece as realizações.
• Porteiro	– Equilibra a participação e faz com que ninguém domine.
• Treinador	– Ajuda na explicação das matérias escolares, explica conceitos...
• Chefe de perguntas	– Assegura que todos os alunos possam fazer perguntas e as mesmas seja respondidas.
• Controlador/Verificador	– Verificar a compreensão do grupo.
• Capataz/Superintendente	– Mantem o grupo a trabalhar na tarefa.
• Registador/anotador	– Regista as ideias, decisões e planos.
• Refletor	– Informa o grupo do progresso ou falta dele.
• Capitão do silêncio	– Controla o nível de barulho.
• Monitor dos materiais	– Recolhe e restitui os materiais.

Fonte: Silva, Lopes e Moreira (2018)

Efetivamente, a aprendizagem cooperativa, além de exigir aos alunos que aprendam os conteúdos programáticos, exige, também, que aprendam as competências e atitudes interpessoais e grupais que irão facilitar trabalhar em grupo. Pode-se destacar, entre várias competências sociais, as seguintes: (1) ouvir atentamente o colega; (2) usar um tom de voz suave; (3) falar na sua vez; (4) encorajar os colegas; (5) persistência; (6) aceitar as opiniões dos outros; (7) gerir conflitos; (8) partilhar materiais e ideias; (9) estar atento, entre outros (Silva et al., 2018, p. 25).

No que concerne a benefícios, através de mais de 2 mil estudos relacionados com a aprendizagem cooperativa onde foram envolvidos mais de 50 mil alunos, foram identificados mais de 50 benefícios. Na figura 12, destacam-se os seguintes:

Figura 12: Benefícios da Aprendizagem Cooperativa

Benefícios da aprendizagem cooperativa	Melhoria dos resultados escolares
	Aumento da retenção da informação aprendida
	Melhoria das competências sociais e da empatia
	Maior capacidade para compreender as situações segundo as perspetivas dos outros
	Maior motivação intrínseca
	Melhor relacionamento com o grupo de pares no que respeita às diferenças étnicas, sexuais, capacidade, deficiências ou classe social
	Atitudes mais positivas em relação às matérias, aos colegas, à aprendizagem e às escolas
	Aumento da oportunidade para desenvolver estratégias complexas do pensamento crítico
	Atitudes mais positivas em relação aos professores, aos pares e à escola
	Redução da ansiedade, aumento da autoestima e da confiança dos alunos
	Maior apoio social
	Ajustamento e saúde psicológica com resultados mais positivos
	Menos problemas disciplinares, dado existirem mais tentativas de resolução de conflitos pessoais e mais envolvimento na tarefa
	Menor tendência para falta à escola
Mais competências e atitudes de colaboração.	

Fonte: Silva, Lopes e Moreira (2018)

Nas palavras de Moreira (2011), na aprendizagem cooperativa é preciso também dar ênfase a outros benefícios para os alunos, uma vez que, através deste tipo de aula, é possível permitir

uma aprendizagem mais intuitiva, dinâmica e envolvente, fomentando a responsabilidade individual e grupal. Os alunos têm a real perceção de que o sucesso individual passa pelo sucesso de todos os elementos do grupo. Verifica-se o desenvolvimento da autonomia e empenho nas tarefas, assim como uma melhoria nas habilitações sociais que é visível no reforço das relações de companheirismo e nas atitudes de colaboração entre os pares, potenciando condutas de ajuda mútuas e criando oportunidades para a existência de uma liderança partilhada (Silva et al., 2018, p. 51).

3.3.4. A Importância da Educação Literária e a Escrita no Ensino Básico

Nas sociedades atuais, a literatura apresenta um papel fulcral no que respeita à partilha de valores, conhecimentos e saberes, que alargam o modo como se vê o mundo,

assim como a interrogá-lo e, principalmente, a sentirmo-nos habitantes do mesmo lar. Assim, pode-se afirmar que a literatura infantojuvenil acaba por promover a familiarização dos seus leitores com o mundo (Azevedo & Balça, 2016, p.2).

A literatura é vista como um dos principais instrumentos para o desenvolvimento da competência comunicativa do indivíduo, sendo considerada como uma arte da palavra escrita (Roa, 2016).

Considera-se essencial para a criação de hábitos de leitura, assim como para a expansão do vocabulário ativo e passivo do aluno, que as práticas de ler e contar histórias aos mais novos deva ter o seu início em ambiente familiar afetivo. Nas palavras de Moreira e Ribeiro (2009), a literacia familiar é o “conjunto de práticas que englobam as forma como os pais, as crianças e os membros da família utilizam a literacia em casa e na comunidade, que ocorrem, não raramente, durante as rotinas diárias” (Azevedo & Balça, 2016, p.4).

Segundo Marques (1995), as crianças começam a dizer as primeiras palavras entre os 12 e os 18 meses, no entanto, só a partir dos 18 meses tem início o despertar da linguagem, resultante de milhares de interações surgidas com o nascimento. O mesmo acontece com a leitura e a escrita. Assim, a aprendizagem da leitura consiste no resultado de milhares de interações com o mundo da escrita, das imagens e dos sons. Quanto maior for o convívio da criança com os livros, as histórias e o material de escrita, em geral, mais eficaz será a aprendizagem da leitura

Santos (2000) afirma que o desenvolvimento da linguagem da criança tem consequências ao nível do desenvolvimento da leitura e deve ser estimulado pelos educadores desde cedo. Quanto melhores forem as competências manifestadas pela criança, ao nível da oralidade, mais apta ela estará a estabelecer uma relação entre a linguagem oral e escrita e compreender o sentido dos textos.

De acordo com Manzano (1988), a família é o lugar privilegiado para a criança despertar para o interesse pela leitura. Note-se, pois, a importância dos pais enquanto modelos, ou seja, apresentam um papel decisivo no sentido em que se eles próprios forem leitores regulares, poderão, facilmente, convencer os filhos a ler. Tanto os pais como outros familiares podem desencadear uma série de situações e de ações, com o objetivo de estimular a apetência da leitura (Santos, 2000). Na mesma linha de pensamento,

Azevedo e Balça (2016) reforçam a ideia de que a família “tem um papel fundamental na promoção de uma educação literária” (p. 122).

As crianças que crescem em tais circunstâncias acabam por ir para a escola com muita informação útil sobre a leitura, ademais, com curiosidade e motivação relativamente à futura aprendizagem.

Ferreira e Fernandes (2007) acreditam que durante a passagem da criança pelo jardim de infância, o educador, tendo a noção da importância de ler histórias, procede à sua leitura, uma vez que ajuda a promover a atenção da criança, o que a levará a interagir, mais facilmente e de forma construtiva, durante a narrativa.

Assim, a promoção de uma educação literária começa na creche e no jardim de infância e terá a sua continuidade no 1.º CEB e, de acordo com Azevedo e Balça (2016) “a transição entre estes dois níveis tem de ser pacífica, impercetível para a criança no que à educação literária diz respeito, permanecendo diariamente a partilha da obra literária” (p. 122).

O professor-mediador é uma figura fundamental nos primeiros anos de contacto com a leitura, pois promove a compreensão dos textos, irá incutir a paixão pela leitura, abrindo, deste modo, espaço para a autonomia futura e a interação entre as crianças e livros.

A educação literária apresenta um carácter decisivo na promoção de uma educação para a cidadania, na medida em que a literatura infantil “contém obras que, quer no texto verbal quer no texto icónico, apresentam valores que permitem uma reflexão sobre o outro e sobre a sociedade onde as crianças se inserem” (Azevedo & Balça, 2016, p. 122). Cabe então ao professor

desenvolver com as crianças um trabalho hermenêutico sobre o texto literário fazendo emergir e conduzindo as observações, as análises e as reflexões das crianças sobre as situações, e os valores que elas encerram, propostos pelas obras que partilham entre todos. Ao mediador da leitura, atento, informado e crítico é ainda solicitado o papel de trazer à luz os silêncios e as invisibilidades que os textos literários por vezes envolvem, deixando na penumbra aspetos fundamentais para a formação do cidadão (Azevedo & Balça, 2016, p. 122).

De acordo com Azevedo (2014), pretende-se que os alunos no 1º CEB, através dos textos de Literatura para a Infância, consigam, além de compreender e interpretar as

ideias principais das histórias, ler diferentes tipos de textos literários e narrar acontecimentos imaginativos ou reais.

Na perspectiva de Pereira (2008), a leitura promove o desenvolvimento da escrita. Esta última ensinada com as devidas competências servirá, também, para o aporte da aprendizagem e assimilação da leitura.

No Ensino Básico, como advogam Niza, Segura e Mota (2011), a competência da escrita, no meio escolar, apresenta um carácter transversal e transdisciplinar, que “ocorre ao longo de toda a escolaridade, defendendo-se o trabalho estratégico de produção da linguagem escrita pelos alunos numa perspectiva de interlocução funcional” (Gomes, Leal & Serpa, 2016, p. 43). Assim, de acordo com Barbeiro e Pereira (2007), a escola irá “proporcionar o desenvolvimento das competências compositiva, ortográfica e gráfica” (Gomes et al., 2016, p. 43).

Ora, a valorização da escrita tem o seu início quando temos intenções comunicativas criadas em contexto e a partir de contextos específicos como: (1) a criação de ambientes favoráveis à produção da escrita em oficinas da escrita; (2) a criação do ato escritural em ambiente acolhedor e de cooperação; (3) a função do professor como um facilitador de recursos dos meios informáticos e de materiais de apoio diversificado na elaboração dos escritos e na criação de circuitos de comunicação de escrita, quer interna, quer externa, à escola (Gomes et al., 2016).

No que concerne à escrita criativa, esta desempenha um papel fundamental para o desenvolvimento da expressão de ideias, sendo mais livre, espontânea, libertadora e mais produtiva (Santos & Serra, 2018).

Note-se, pois, o enfoque dado ao papel do professor enquanto facilitador, tornando-se num elemento primordial também em todo o processo de desenvolvimento da escrita criativa, uma vez que atua diretamente na elaboração dos trabalhos dos seus alunos, orientando-os, estimulando, e tornando-os, principalmente, criativos.

Deste modo, é importante estimular na criança a sua imaginação de forma a que consiga, através da escrita criativa, desenvolver uma história centrada no seu mundo fantasista e no surgimento das suas ideias Norton (2001).

PARTE II

ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

CAPÍTULO 4 – A IMPORTÂNCIA DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

A presença de práticas de investigação na formação inicial constituirá, indubitavelmente, uma mais-valia no desenvolvimento dos futuros professores como profissionais autónomos, reflexivos, capazes de saber responder às exigências impostas pela diversidade dos contextos educativos.

Fonseca e Leal, in *Investigação para um Currículo Relevante*, p. 171, 2013

4.1 Investigação Qualitativa

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a Investigação Qualitativa é uma designação genérica, que agrupa diversas estratégias de investigação, que partilham determinadas características. Designa-se de qualitativa pelo facto de os dados recolhidos serem portadores de pormenores descritivos ricos no que concerne a pessoas, locais e conversas e de complexo tratamento estatístico.

De acordo com os referidos autores, existem várias características neste tipo de investigação, nomeadamente: (1) a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; (2) é descritiva, visto que os dados recolhidos são em palavras e imagens e não em números. Baseiam-se em transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorando e outros registos oficiais; (3) os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; (4) os investigadores tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; (5) o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Como referem Denzin e Lincoln (1994), a “investigação qualitativa é um campo de investigação com direito próprio (...) admitindo, porém, que está envolvida por uma complexa família de termos, temas, conceitos e assunções” (Máximo-Esteves, 2008, p. 112).

Gube e Lincoln (1981) sugerem a necessidade de “circunscrever limites e encontrar linhas orientadoras para garantir que o processo seja credível, apropriado, consistente,

confirmável e neutral” (Tuckman, 1994, p. 510).

Olhando numa perspectiva particular, os investigadores qualitativos podem confirmar se estão a apreender as diferentes perspectivas corretamente, refletindo uma preocupação com o registo tão rigoroso quanto o possível, de modo que as pessoas interpretem os significados (Máximo-Esteves, 2008, p. 51). Estes determinam estratégias e procedimentos, que possibilitam tomar em ponderação as experiências do ponto de vista do informador.

Segundo Psathas (1973), os investigadores qualitativos em educação estão incessantemente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber aquilo que “eles” experimentam, o modo como “eles” interpretam as suas experiências e o modo como “eles” próprios estruturam o mundo social em que vivem (Máximo-Esteves, 2008).

4.2 Metodologia da Investigação – Ação

De acordo com um conjunto de vastas definições de Investigação-Ação de diversos especialistas em metodologias qualitativas de investigação educacional (Esteves, 1986; Carr & Kemmis, 1988, 2010; Elliot, 1990, 1996; Stenhouse, 1991; Bodgan & Biklen, 1994; Sandín, 2003; Carr, 2006; Máximo, 2008; Nofke & Somekh, 2010), tornou-se possível afirmar, pela presença de traços comuns, que a Investigação-Ação “consiste num processo de investigação que promove a reflexão crítica sobre a ação educativa, com o intuito de promover a inovação e a melhoria dessa ação” (Fonseca, p. 76, 2013).

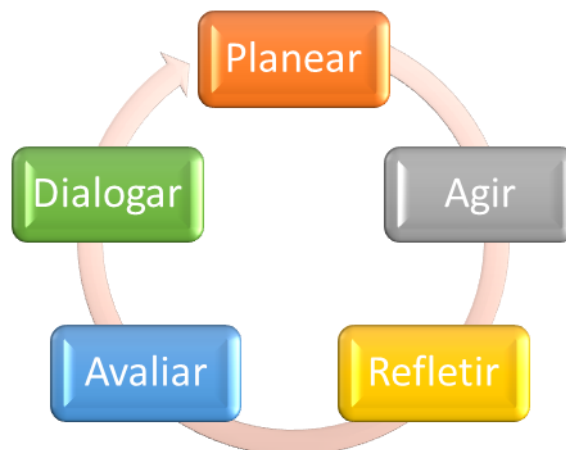
Segundo Grundy & Kemmis (1998), utiliza-se a designação Investigação-Ação educacional para

relatar um conjunto de atividades no desenvolvimento curricular, desenvolvimento profissional, programas de melhoramento da escola, de sistemas de planificação e desenvolvimento de políticas. Deste modo, em todas estas ações resulta a identificação de estratégias de ação planeada que são realizadas e subjugadas à observação, à reflexão e à mudança (Máximo-Esteves, 2008, p. 21).

Considera-se, portanto, a Investigação-Ação um processo dinâmico e interativo que permite se adaptar a eventuais situações que surgem nas diferentes fases, perante a

análise do cenário e dos acontecimentos que estão a ser alvo de estudo. Fisher (2001) dá ênfase aos vários processos desenvolvidos de forma cíclica (figura 13), evidenciando a dinâmica entre as várias operações como o planear, agir, refletir, avaliar e dialogar, orientadas deste modo, para a praxis (Máximo-Esteves, 2008).

Figura 13: Fases da Metodologia na Investigação-Ação



Brown e McIntyre (1981) apresentam a Investigação-Ação como uma metodologia bastante “apelativa e motivadora” porque se centra na prática e na melhoria das estratégias utilizadas, o que leva a uma eficácia da prática muito maior (Fernandes, 2006, p. 72).

Para a realização de um projeto de Investigação-Ação é necessário seguir uma linha orientadora dotada de um conjunto de procedimentos, de acordo com os objetivos do mesmo, ou seja, encontrar um ponto de partida, coligir a informação de acordo com padrões éticos, interpretar dados e validar o processo de investigação (Máximo-Esteves, 2008).

De acordo com Simões (1990), a Investigação-Ação não tem como principal objetivo desenvolver conhecimento, mas sim, questionar, com a finalidade de explicar o objeto de estudo (Coutinho, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009, p. 363).

Coutinho et al. (2009) identificam cinco características relevantes da Investigação-Ação: (1) *Participativa e Colaborativa*, onde todos os intervenientes são coinvestigadores bem como coexecutores; (2) *Pática Interventiva*, por não estar limitada à elaboração das teorias mas por existir uma intervenção relativa à mudança; (3) *Cíclica*, pois a investigação por si só é composta por ciclos que advêm da evolução da recolha de

dados, bem como da relação de simbiose entre implementação e avaliação; (4) *Crítica*, devido ao facto de os investigadores e restantes intervenientes atuarem como agentes de mudança, procurando de forma crítica melhores práticas de trabalho devido ao efeito transformador resultante deste e; (5) *Autoavaliativa*, pelo facto de o resultado produzido pela investigação-ação ser continuamente avaliado (pp. 361-362).

Segundo Latorre (2003), o propósito fundamental da Investigação-Ação não recai sobre a produção de conhecimento, mas questiona as práticas e os valores sociais com o objetivo de os clarificar. A Investigação-Ação é, pois, uma ferramenta poderosa para reconstruir práticas e discursos sociais. Assim, pode-se afirmar que a Investigação- Ação: (1) melhora/transforma a prática social e/ou educativa, em vez de procurar uma melhor compreensão dessa prática; (2) faz uma aproximação da realidade ligando a mudança e o conhecimento; (3) articula permanentemente a investigação, a ação e a formação e (4) transforma profissionais em investigadores.

A Investigação-Ação é entendida como uma metodologia com duplo objetivo, o objetivo da ação e o objetivo da investigação e tem a pretensão de obter resultados em ambas as vertentes. Segundo Dick (2000), no que se refere à ação, esta pretende obter mudanças ao nível de programas, organizações ou mesmo ao nível da comunidade (grupo, escola ou outro). No que concerne ao nível da investigação, pretende aumentar o entendimento e compreensão, por parte do investigador, da organização ou da comunidade (Fernandes, 2006).

Para Bento (2015), o objetivo da Investigação-Ação não é generalizar resultados nem gerar conhecimento, mas sim questionar, compreender, aperfeiçoar e reestruturar as práticas sociais e os valores que as agregam.

De um modo geral e face às várias definições encontradas em compreender a complexidade implícita do conceito de Investigação-Ação através de um só autor, optou-se por citar James Mackernan (1998) onde afirma que “a Investigação-Ação é uma investigação científica sistemática e autorreflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática” (Máximo-Esteves, 2008, p. 20).

4.2.1 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Para o desenvolvimento de uma boa praxis e dada a necessidade de encontrar respostas adequadas às problemáticas que possam surgir no âmbito do contexto educativo, no processo de Investigação-Ação recorre-se a técnicas e instrumentos de recolha de dados, através de ferramentas consideradas indispensáveis que irão permitir uma obtenção detalhada e segura dos factos.

O investigador deve, indubitavelmente, certificar-se de que os dados recolhidos, assim como os resultados da investigação, reflitam meramente as experiências e situações dos intervenientes e não os seus (Fortim, Côté & Fillion, 2009).

A figura 14 indica as técnicas e instrumentos de recolhas de dados que, segundo Máximo-Esteves (2008), são indispensáveis para o professor-investigador.

Figura 14: Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados



4.2.1.1 Observação Participante

De acordo com Cunha (1982), o investigador consegue captar a realidade através da observação. Uma vez reconhecida a sua presença no grupo, o observador tem uma maior perceção e maior compreensão da realidade. A observação poderá ser participante ou não participante.

Para Mann (1979), a observação participante acaba por ser uma tentativa de dispor o observador e o observado do mesmo lado, onde o observador se assume como um membro do grupo onde vai experienciar o que os seus elementos vivenciam, o que permite trabalhar dentro do sistema de referência deles (Sousa 2009).

Na voz de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), a observação é considerada como um processo que exige uma continuidade, uma vez que “requer o conhecimento de cada criança individual, no seu processo de aprendizagem, a partir da sua estrutura de criação de significado para a experiência” (p. 49). Máximo-Esteves (2008) afirma que

através da observação se obtém o conhecimento direto dos fenômenos tal como eles ocorreram num determinado contexto. Neste sentido, observar traduz-se na ação de demonstrar a capacidade de olhar prudentemente.

Nesta senda, a observação afigurou-se de extrema importância para o trabalho de investigação-ação realizado na PP, uma vez que permitiu a obtenção de informação relevante para a avaliação e indagação da prática educativa, assim como para o conhecimento de cada criança, do seu desenvolvimento e aprendizagem (Silva et al., 2016).

4.2.1.2 Registos Fotográficos

Outro instrumento indispensável para o um projeto de Investigação-Ação são os registos fotográficos, sendo que, de acordo com Máximo-Esteves (2008), as fotografias ostentam informação visual que poderá ser estudada e compreendida sempre que requerido, podendo servir como argumentação.

Como alega Fitas (2012), os registos fotográficos possibilitam guardar diversas situações experienciadas pelas crianças em diversos contextos educativos, assim como registrar os momentos de livres brincadeiras, de convívios, de interação com os colegas que, posteriormente, serão utilizados para complementar a observação (Máximo-Esteves, 2008).

4.2.1.3 Notas de Campo e Diários de Bordo

As notas de campo, de acordo com Máximo-Esteves (2008), incluem: (1) registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas, suas ações e interações, efetuados sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto; (2) material reflexivo. Estas observações podem ser registadas quando ocorrem ou após a sua ocorrência. Estas notas devem ser revistas de duas em duas semanas de forma a realizar as primeiras interpretações e procurar padrões

Ainda mencionando Máximo-Esteves (2008), no caso dos diários de bordo, estes são extremamente importantes, visto terem uma componente descritiva, interpretativa e reflexiva. Esta técnica enquadra-se na abordagem qualitativa.

Para Spradley (1980), os diários de bordo revelam o lado mais pessoal do trabalho

de campo, pois abarcam os sentimentos, as emoções e as reações a tudo o que circunda o professor-investigador (Máximo-Esteves, 2008, p. 89).

De acordo com Hobson (2001), Cochran-Smith e Lytle (2002), estes diários são anotações pessoais e individualizadas sobre a prática, e é com base neles que os professores analisam, avaliam, constroem e reconstróem os seus aspetos de melhoria da aula e de progresso profissional (Máximo-Esteves, 2008, p. 89). Segundo Altrichter et al. (1996), o diário de bordo compreende, além das notas de campo e de informações pertinentes registadas pelos educadores/professores, anotações pessoais reflexivas e críticas (Máximo-Esteves, 2008).

Zabalza (2004) acredita que, pelo facto de escrever sobre a prática, o professor acaba por aprender e (re) construir os seus saberes, uma vez que

(...) escrever sobre o que estamos fazendo como profissional (...) é um procedimento excelente para nos conscientizarmos de nossos padrões de trabalho. É uma forma de distanciamento reflexivo que nos permite ver em perspectiva nosso modo particular de atuar. É, além disso, uma forma de aprender (p. 10).

Sendo assim, pode-se considerar como o “recurso metodológico mais recomendado, pela sua potencialidade, riqueza descritiva, interpretativa e reflexiva” (Máximo-Esteves, 2008, p. 89).

4.2.1.4 Entrevista Etnográfica

De acordo com Fino (2008), este tipo de entrevista não pressupõe a utilização de um modelo rígido e/ou pré-determinado, sendo um método de investigação qualitativa que possibilita conversas ocasionais no terreno. Ao se realizar a entrevista etnográfica à equipa educativa, será possível, posteriormente a uma reflexão sobre os dados recolhidos, identificar e fundamentar uma problemática.

4.3 Métodos de análise de dados

Como refere Máximo-Esteves (2008), quando se recolhe os primeiros dados formula-se a questão “O que é que isto significa?”. As interpretações iniciais consentem uma perceção crescente, uma reflexão progressiva, sobre as formas que vão despontando em torno das questões de partida, o que origina um movimento de oscilação entre os

novos dados que vão sendo compilados e as seguintes interpretações dos mesmos (Bogdan & Biklen, 1994).

Sabe-se que a triangulação é um processo que confere qualidade à investigação. As interpretações iniciais são apropriadas para efetuar as primeiras triangulações de dados, ou seja, verifica-se, por exemplo, se existe coerência entre as interpretações dos dados que provêm da observação e as que provêm da entrevista. Desta forma, a triangulação possibilita avaliar sobre a congruência das interpretações originárias de diferentes fontes de dados (Máximo-Esteves, 2008). De acordo com Bento (2015) e Skate (2009), todo este processo engloba um empenho na verificação e comparação dos dados observados e relatados aquando de uma situação, e se se assemelham e apresentam a mesma interpretação, quando obtidos em circunstâncias diferentes.

Inicialmente, interpreta-se e compreende-se os dados recolhidos (tarefa analítica), tornando-se mais fácil identificar as informações pertinentes. Bogdan e Biklen (1994) consideram um processo complexo, mas que atribui significado aos dados armazenados, tornando viável a perceção acerca das configurações que surgem em volta da questão inicial.

Segundo Máximo-Esteves (2008), o crescimento arquitetado através da interpretação dos dados em volta da questão inicial não é definitivo nem generalizável. Os efeitos da investigação são válidos naquela conjuntura e permitem abarcar ou elucidar apenas o que acontece naquele lugar e naquele tempo.

Importa aludir a importância de todo este método explanado, uma vez que através das várias etapas foi possível preceder-se a uma análise rica em factos observáveis (notas de campo, diários de bordo, registos fotográficos, etc.) que permitiram estruturar estratégias e ações pedagógicas que visaram colmatar as problemáticas levantadas.

PARTE III

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

CAPÍTULO 5 – PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

*“Os educadores, antes de serem especialistas em ferramentas do saber,
deviam ser especialistas em amor:
Intérpretes de SONHOS!”*

Rubem Alves

No capítulo que se segue, serão abordadas questões relevantes à PPI, que teve lugar no Semi-Internato Santa Clara na valência Pré-Escolar, pelo período de 10 semanas, sob orientação da Professora Doutora Maria José Camacho, com a cooperação da Educadora Andreia Gomes.

Toda a prática teve por base as orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar, sem nunca esquecer os principais interesses e bem-estar das crianças.

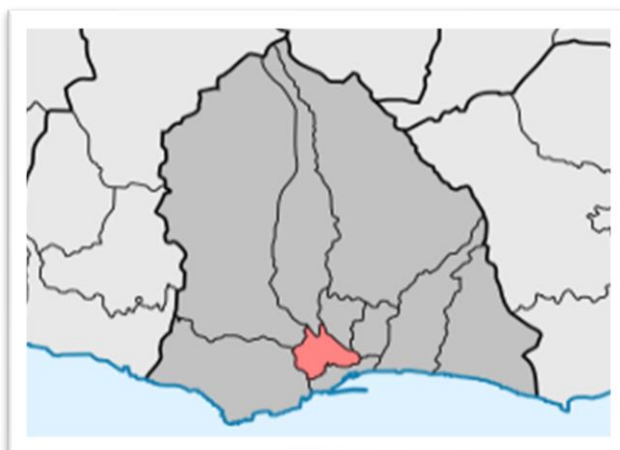
Inicialmente, será apresentada a organização do estabelecimento educativo, que compreende a caracterização do meio envolvente e a caracterização da instituição, os recursos humanos e físicos. Segue-se a organização do ambiente da sala, nomeadamente, a organização do grupo, do espaço e do tempo. É também abordada a relação existente entre crianças e crianças e adultos, assim como relações com pais/famílias, relações profissionais e, por fim, as relações com a comunidade.

Para finalizar, serão explanadas algumas atividades de carácter lúdico e com intencionalidade pedagógica adequada às idades.

5.1 Caracterização do Meio⁶

A Prática Pedagógica I (PPI) em Educação Pré-Escolar decorreu no Semi-Internato Santa Clara, localizada numa zona urbana do concelho do Funchal, mais concretamente, na freguesia de São Pedro (figura 14).

⁶Dados recolhidos da página *online* da Freguesia de S. Pedro em [Junta de Freguesia de São Pedro \(jfspedro-funchal.com\)](http://Junta de Freguesia de São Pedro (jfspedro-funchal.com)) acedido em 08 de julho 2020

Figura 15: Concelho do Funchal, Freguesia de São Pedro

Como refere Portugal e Laevers (2018), “a caracterização geral do contexto em que se situa o jardim de infância pretende levar o educador a refletir sobre características e recursos da comunidade (...)” (p. 94). O Semi-Internato Santa Clara apresenta uma ampla comunidade envolvente, como se pode observar na tabela 3, o que permite usufruir de alguns dos seus serviços.

Tabela 3: Recursos existentes na Freguesia de São Pedro

Museus	Jardins
Universo de Memórias de João Carlos Abreu	Jardim Da Fortaleza do Pico
Casa Museu Frederico de Freitas	Jardim Quinta das Cruzes
Museu Quinta das Cruzes	Jardim Plantas Aromáticas e Medicinais
Museu História Natural do Funchal	Miradouros
Igrejas	Miradouro das Cruzes
Igreja Inglesa	Miradouro da Achada
Igreja Santa Clara	Outros Locais de Interesse
Igreja São Pedro	Porta 33
Igreja São João Batista (Igreja do Colégio)	Fortaleza São João Batista
Capelas	Colégio dos Jesuítas
Capela São João	Instituto do Vinho, Bordado e Artesanato da Madeira - IVBAM
Capela São Paulo	
Capela Almas Pobres	

Importa referir que o Infantário Semi-Internato de Santa Clara estabelece uma estreita relação tanto com a casa Museu Frederico de Freitas, onde são proporcionadas às crianças atividades de carácter lúdico, assim como com o Museu da Quinta das

Cruzes. As crianças deslocam-se até ao jardim desta última instituição, com o intuito de usufruírem dos seus grandes espaços verdes. Estas saídas acabam por proporcionar às crianças momentos de prazer e de descontração, dando a oportunidade de realizarem piqueniques, lanches e jogos didáticos.

5.2 Caracterização da Instituição

O Semi-Internato de Santa Clara (figura 16) localiza-se no Edifício do Convento de Santa Clara. É uma instituição que valoriza os mais carenciados, dando prioridade a essas crianças, no entanto, não exclui os outros estratos sociais.

Figura 16: Semi-Internato Santa Clara



Apresenta características e autoridade próprias, apesar de pertencer a um grupo de Instituições Particulares de Solidariedade Social com conformidade judicial.

Tem como principal foco educar no amor e na liberdade, com base nos valores humanos-cristãos. O grande propósito baseia-se no desenvolvimento harmonioso da criança, a transformação da sociedade numa entidade justa, solidária, fraterna e a boa relação com o próprio indivíduo, com os outros e com Deus.

É uma instituição que abarca vários níveis na Pré-escolar, desde o berçário à creche e à valência pré-escolar.

Possui, a nível de equipamentos, vários espaços interiores e exteriores: doze salas de atividades, duas bibliotecas, uma sala de computadores, um salão polivalente, uma sala de apoio ao ensino especial, uma sala para reuniões, uma copa, uma cozinha, dois refeitórios, uma lavandaria, vários balneários, dois quartos para cacifos de pessoal docente e auxiliar, e ainda dois parques, sendo estes em espaços abertos e ao ar livre.

No que concerne aos recursos humanos, no total, compreende cinquenta e dois trabalhadores: uma Diretora de Serviços, uma Administrativa, uma Diretora Pedagógica, doze Educadoras de Infância, uma Educadora destacada para o Ensino Especial, um professor de Educação Musical e Dramática, vinte e quatro Ajudantes de Ação Educativa e catorze Auxiliares de Serviços Gerais.

5.3 Organização do Ambiente Educativo da Sala

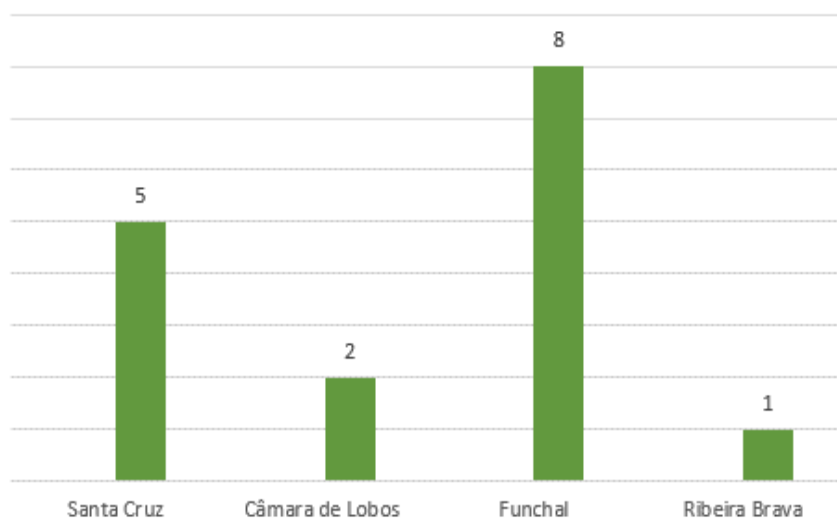
De acordo com as OCEPE, “a organização do grupo, do espaço e do tempo constituem dimensões interligadas da organização do ambiente educativo da sala” (p. 24), sendo esta a base do desenvolvimento curricular, visto que a interação do grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo, são decisivos para que as crianças desenvolvam a sua autonomia, dando oportunidade para escolher, fazer, aprender.

5.3.1 Caracterização do Grupo

Existem diferentes agentes que influenciam o próprio funcionamento de um grupo, como as características individuais das crianças que o constituem, o maior ou menor número de crianças de cada género, a variedade de idades e mesmo a extensão do grupo (OCEPE, 2016).

A sala dos Pandinhas era composta por um grupo de dezasseis crianças, seis do género masculino e dez do género feminino, com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos, tendo o dia 31 de dezembro de 2018 como referência.

Observando o gráfico 1, pode-se constatar que a grande maioria é proveniente da freguesia do Funchal tendo, no entanto, crianças procedentes do concelho de Santa Cruz, Câmara de Lobos e da Ribeira Brava.

Gráfico 1: Freguesias de Residência das Crianças da Sala dos Pandinhas

No que concerne à caracterização do grupo, no geral, brincavam conjuntamente, mas, quando estavam em pares, facilmente se geravam conflitos, na maioria das vezes por disputa dum jogo ou brinquedo. Dificilmente aceitavam as regras estipuladas em conjunto pelo grande grupo, o que provocava uma certa desordem a nível ambiental e mesmo emocional.

As crianças tinham interesses diversificados: a maioria gostava de brincar na área do faz-de-conta, nos puzzles e jogos de construção.

Reparei que as crianças brincavam muito na área de construção, com legos e puzzles.

Diário de Bordo, 10 de outubro de 2018

Não obstante, demonstravam grande interesse em atividades promovidas através da área de expressões, mais concretamente na modalidade das artes visuais, da música e da dança.

A nível de autonomia, a sua maioria encontrava-se bastante autónoma; contudo, na hora da refeição, era necessário insistir para iniciarem e, essencialmente, terminarem as refeições.

Relativamente às funções indispensáveis à vida quotidiana, nomeadamente, às questões de higiene e necessidades fisiológicas, a sua maioria apresentava uma certa autonomia, porém, muitas das vezes acabavam por pedir ajuda.

Sendo um grupo heterogêneo, as crianças encontravam-se em estádios de desenvolvimento e de aprendizagem diferentes. Algumas crianças apresentavam uma certa imaturidade da expressividade através da motricidade fina, o que potencializava, no que se refere à representação gráfica, diferenças notórias.

5.3.2 Organização do Espaço

No que concerne à organização do espaço, este expressa os objetivos do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo “imprescindível que este/a se questione sobre a sua função, finalidades e utilização”, possibilitando planejar e fundamentar o porquê dessa organização (Silva, et al., 2016, p. 26). Ainda, os referidos autores reforçam a ideia dando ênfase à criança para que compreenda como está organizado, assim como perceba como utilizá-lo, sendo quem deverá participar nessa organização e nas decisões das possíveis mudanças que poderão ser realizadas.

A sala dos Pandinhas caracteriza-se por ser bastante ampla, arejada, iluminada, acolhedora, organizada e adaptada às necessidades das crianças onde são dadas muitas oportunidades de ação a cada criança para que se desenvolva, promovendo a sua autonomia, interesse, responsabilidade, curiosidade, motivação e socialização.

O espaço está equipado com cinco placares. Dois deles servem para afixar os trabalhos do grupo, como se pode observar na figura 17, sendo que um se encontra na parte exterior da sala.

Figura 17: Placares do Exterior da Sala dos Pandinhas



Um dos placares interno contém os aniversários das crianças e outro o projeto educativo de grupo, assim como as estratégias a desenvolver (figura 18).

Figura 18: Placares Internos da Sala dos Pandinhas

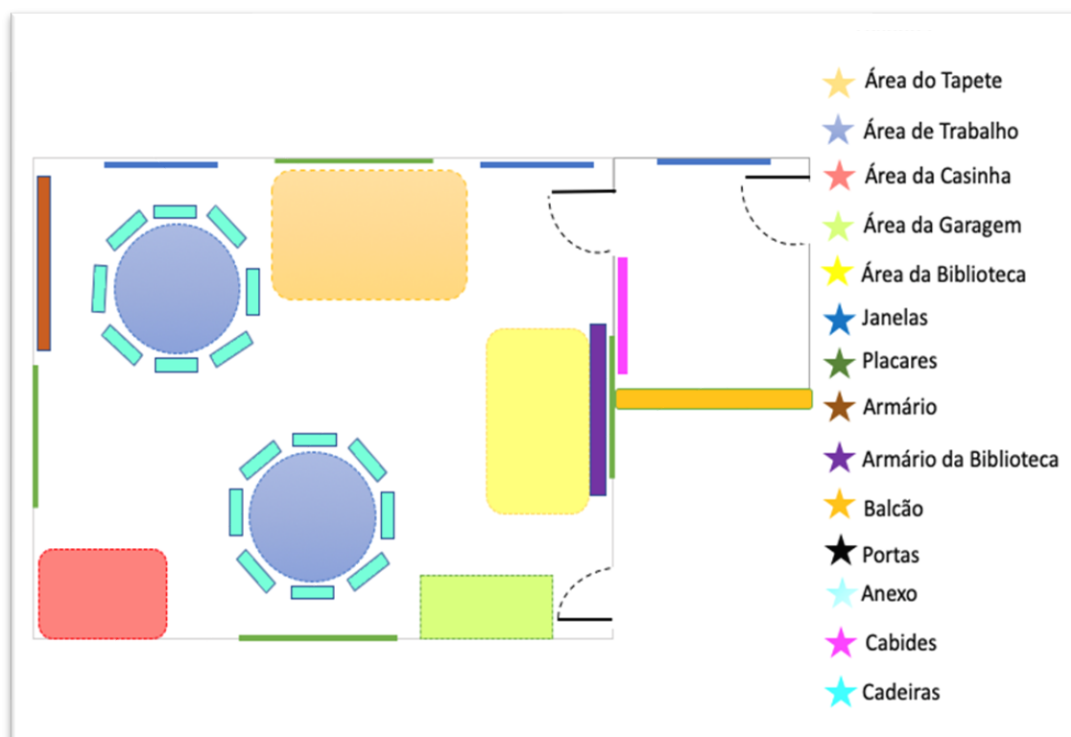


Existe, ainda, no exterior da sala, um pequeno placar junto à porta (figura 19), que contém informações para os encarregados de educação.

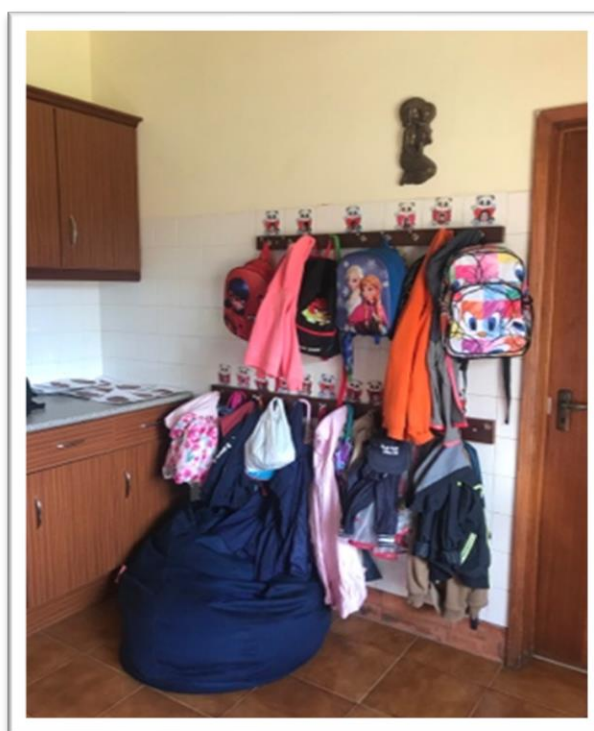
Figura 19: Placar Exterior da Sala com Informação para os Encarregados de Educação



Na figura 20, pode-se observar a planta da sala, assim como algumas das suas características. Possui duas portas para o exterior, três janelas, armários de arrumação onde estão dispostos livros, jogos, materiais didáticos e um leitor de CompactDisc (CD), um anexo, diversas áreas, mesas e cadeiras.

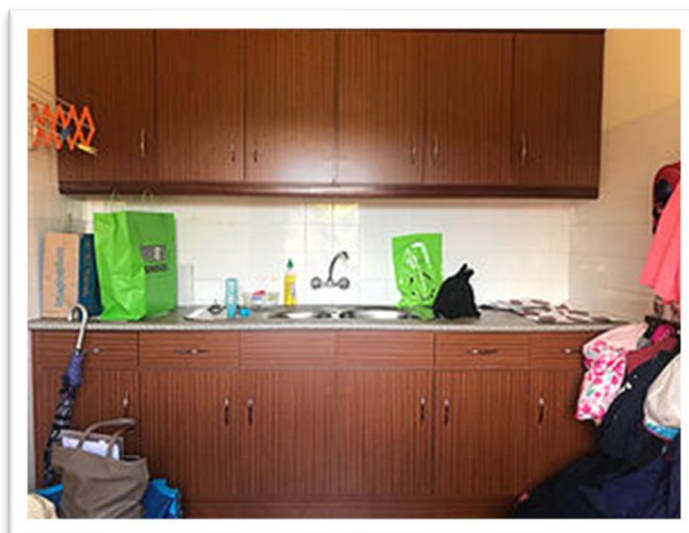
Figura 20: Planta da Sala dos Pandinhas

A sala contém um anexo, representado nas figuras 21, 22 e 23, que serve de apoio, contendo cabides devidamente identificados com os nomes das crianças. Neles são colocados os casacos, mochilas e bonés (figura 21).

Figura 21: Anexo

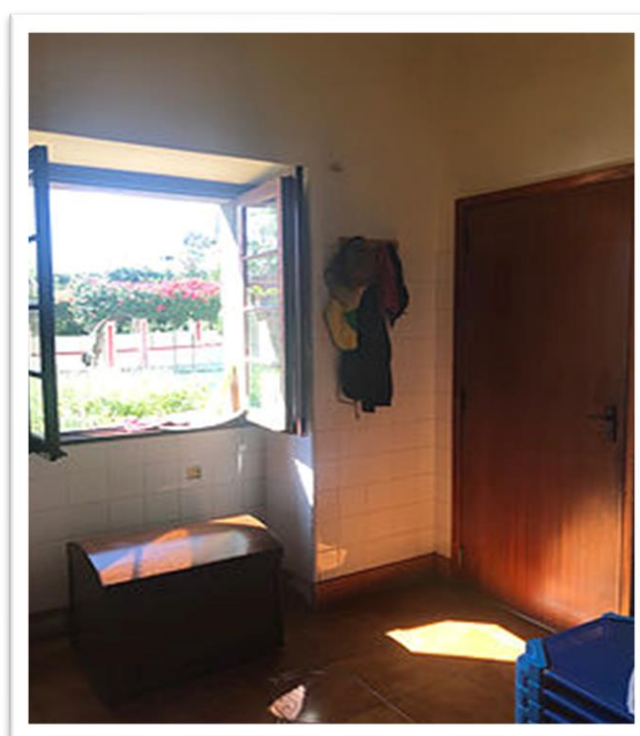
Na figura 22 é possível observar-se os armários que servem de arrumação para o material que é utilizado, como taças, tintas, pincéis e material de desperdício, e ainda dispõe de um balcão com uma pia para lavar os materiais.

Figura 22: Armários de Arrumação



Este anexo possui uma janela (figura 23), que permite ter luz natural e arejamento e uma porta com acesso direto ao exterior, nomeadamente para o pátio.

Figura 23: Janela do Anexo



A Educadora, organizou a sala por áreas, onde torna-se possível ir ao encontro das necessidades de cada criança, possibilitando a sua interação e desenvolvimento.

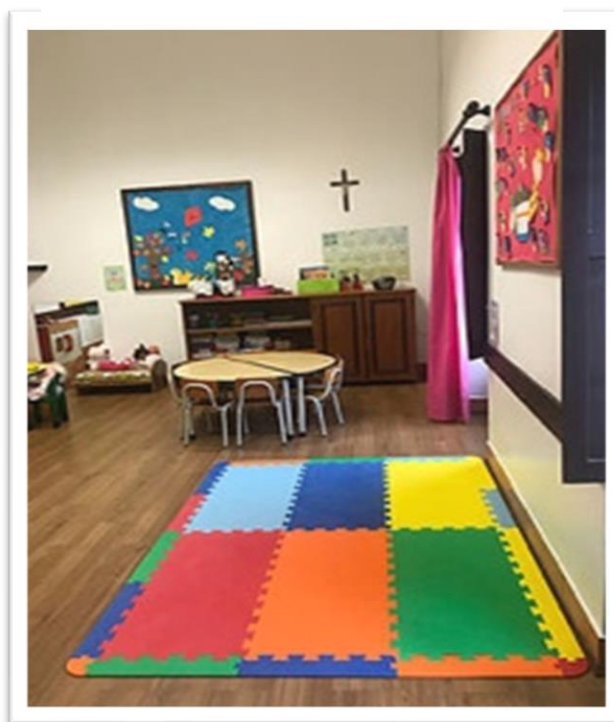
A Área do Tapete (figura 24) é utilizada logo pela manhã para o acolhimento. É onde a Educadora canta a canção dos bons dias e da Nossa Senhora.

Educadora Andreia com as crianças sentadas no tapete, cantou a música do bom dia e a música de Nossa Senhora

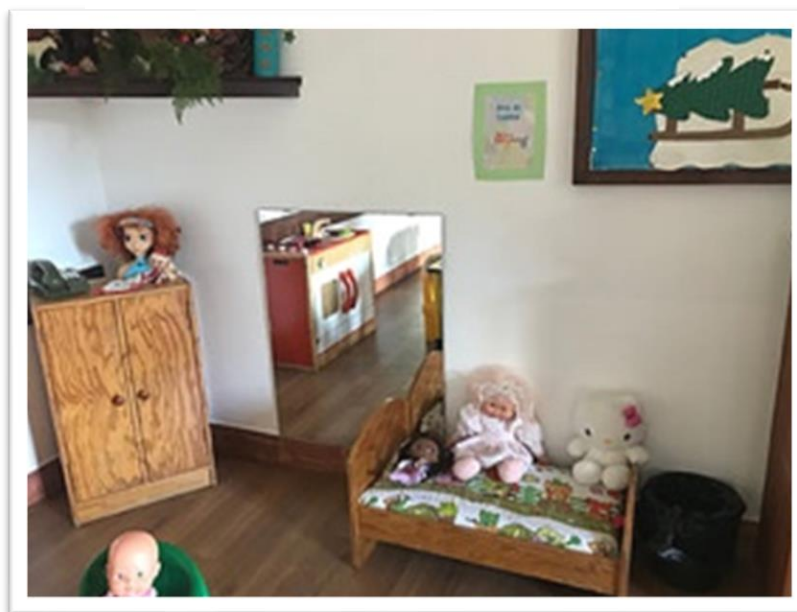
Diário de Bordo, 09 de outubro de 2018

É nesta área que são partilhados momentos de diálogo, leitura, ideias e experiências, de consciencialização e reflexão. Além disso, permite ainda atividades de livres construções, como, por exemplo, os legos.

Figura 24: Área do Tapete



A Área da Casinha (figura 25) é dotada de vários materiais presentes na vida quotidiana. Pode-se encontrar bonecas, roupas, uma cama, uma cozinha com o respetivo material (como panelas, garfos, colheres, facas, pratos, alimentos, todos em plástico) e um fogão. Sem dúvida que é a área mais disputada pelas crianças, onde brincam ao fazer-de-conta, retratando a vida, assumindo o papel dos pais.

Figura 25: Área da Casinha

Uma das áreas menos procurada pelas crianças é a Área da Biblioteca. Com diversos livros adequados à faixa etária do grupo, a biblioteca é, no entanto, pouco explorada. Apesar de existir um pequeno *puf* que pode ser usufruído aquando do momento da leitura, o que proporciona períodos de bem-estar e de prazer, as crianças preferem escolher um livro para depois ser lido pela Educadora ao grande grupo.

A sala é composta, ainda, por duas mesas redondas, com oito cadeiras cada uma (figura 26), onde as crianças podem realizar trabalhos livres ou atividades orientadas, como as artes visuais, no que concerne às diferentes modalidades (modelagem, recorte, pintura e desenho), que irão permitir desenvolver a motricidade fina, e trabalhos de cooperação em pequenos grupos.

Explicou às crianças a atividade que iriam realizar referindo que se tratava de grafismo, mostrando o desenho que iriam receber.

Diário de Bordo, 09 de outubro de 2018

Figura 26: Área de Trabalho

Além de desenvolverem a motricidade fina, as crianças têm a possibilidade de expandir a parte criativa através de desenhos e de trabalhos com plasticina.

Todos os recursos materiais como o papel, as cores de pau, filtro e cera, lápis, borrachas, plasticina, estão ao alcance das crianças que, no entanto, só podem utilizar com a autorização e supervisão de um adulto.

Muitas vezes, as crianças, usufruem das mesas para uma variedade de atividades, nomeadamente para a construção de *puzzles* (figura 27), para a exploração livre de plasticina e de jogos de mesa.

Figura 27: Construção de *Puzzles* na Mesa

De acordo com a observação realizada na PPI, considerou-se que, a nível da caracterização da sala, esta se encontra com a qualidade necessária para que a criança desenvolva as aprendizagens e competências determinadas pelas OCEPE.

5.3.3 Organização do Tempo

O tempo educativo é composto por uma “disposição flexível, apesar de corresponder a momentos que se repetem com uma certa periodicidade” (Silva et al., 2016, p. 27).

É importante que as crianças conheçam as rotinas de modo a permitir uma maior consciencialização do que poderão fazer, assim como o que irá suceder. No entanto, o facto de ser flexível, permite fornecer uma maior liberdade para sugerirem alterações.

Durante toda a PP, foram visíveis as rotinas diárias da sala dos Pandinhas, que mantinham, de forma equilibrada, diferentes ritmos e géneros de atividades em distintos tipos de situações, nomeadamente, individuais, em grupo e em grande grupo, que permitiam dar oportunidade às crianças para uma aprendizagem diversificada.

Na tabela 4, é possível observar-se como estavam estruturadas as rotinas diárias da sala dos Pandinhas.

Tabela 4: Rotinas da Sala dos Pandinhas

Horas	Rotinas
9h às 9.30m	Acolhimento
9.30 às 10h	Lanche / higiene
10h às 11.30m	Sala – atividades livres/orientadas
11.30 às 12h	Rua – atividades livres
12h às 12.45 m	Almoço / higiene
13h às 15h	Sesta
15h às 15.45m	Despertar/ higiene
15.45m às 16.15m	Lanche

Existem, ainda, atividades de carácter de enriquecimento curricular, que fazem parte das rotinas, como se pode observar na figura 28.

Figura 28: Atividades de Carácter de Enriquecimento Curricular

5.4 Relações entre os Diferentes Intervenientes

Na observação de um prisma constante e ecológico, as relações e interações que são estabelecidas entre os distintos intervenientes do processo educativo são essenciais para o desenvolvimento desse processo. (Silva, et al., 2016).

Através do ambiente educativo da sala dos Pandinhas e do estabelecimento educativo, foi possível proporcionar variadas formas de ligações recíprocas, tendo em consideração o papel que a Educadora desempenhou na promoção dessas relações e no benefício das suas potencialidades, para a educação das crianças e para o seu desenvolvimento profissional.

5.4.1 Relação entre Crianças e Crianças e Adultos

Quanto às relações entre as crianças e as crianças e os adultos, foi possível observar que as crianças da sala dos Pandinhas mantêm uma relação de confiança e bem-estar tanto com as crianças como com os adultos daquela instituição. Sabe-se que uma relação positiva que o educador é capaz de estabelecer com a criança só a vai beneficiar dando-lhe segurança e conforto. A Educadora da Sala dos Pandinhas teve grande influência na promoção destas relações, já que as crianças permaneciam muito tempo na rua (não coincidindo com o horário estipulado na tabela 4), interagindo, com as crianças e com as equipas educativas de outras salas.

As OCEPE enaltecem este tipo de ações, uma vez que

possibilita que participem no desenvolvimento de atividade e projetos com outras crianças e grupo, que compreendem e aceitam regras de convivência que envolvem crianças de diferentes idades (...), e ainda que tenham contactos e relações com diferentes adultos (Silva et al., 2016, p. 28).

O relacionamento acaba por desenvolver, ampliar e enriquecer a aprendizagem da criança, promovendo as suas competências sociais.

Como exemplo, pode-se referir que, a partir das 17h, as crianças juntavam-se a outras salas, sem ser com a sua equipa educativa, onde faziam jogos didáticos e ficavam à espera dos seus familiares. Em todo este processo constatou-se o diálogo, a interação e o bem-estar de todos.

5.4.2 Relações com Pais/Famílias

Como é do conhecimento geral, os “pais/família e o estabelecimento de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da criança: importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (Silva et al., 2016).

Neste ponto, observou-se uma relação positiva que a equipa educativa da Sala dos Pandinhas mantinha com os pais/famílias das crianças tendo como principal foco a própria criança. Esta assenta numa comunicação através de trocas informais (orais e escritas) e em momentos planeados.

Durante a PP foi realizada uma reunião coletiva com os pais /familiares orientada pela Educadora que partilhou as suas intenções educativas, nomeadamente o que tem sido feito, assim como o que será realizado, apresentando o projeto curricular de grupo. Deste modo, houve uma participação dos pais/famílias, demonstrando compreensão do trabalho pedagógico a ser realizado com os seus educandos.

Outro momento foi na festa de Natal. Organizou-se um ato de Natal, onde todas as crianças do Infantário participaram e puderam partilhar este momento com os seus familiares e toda a comunidade educativa. Após término do ato, os familiares dirigiram-se às salas dos seus educandos, onde foi promovido um convívio/lanche partilhado. Este momento de descontração vem comprovar a boa relação existente com os pais/família.

5.4.3 Relações entre Profissionais

A relação entre profissionais tem por base um trabalho de equipa com o mesmo objetivo, ou seja, “a educação das crianças”. Neste sentido, no Infantário Santa Clara, a equipa que trabalha com a sala dos Pandinhas reúne periodicamente, incrementando uma ação estruturada, que se inclui na dinâmica geral do grupo e no trabalho que está a ser realizado. Houve mesmo a necessidade de reunir com uma psicóloga para uma eventual avaliação a uma criança, com o objetivo de procurar respostas para o seu comportamento.

Foram realizadas reuniões entre as educadoras que coordenavam salas diferentes com crianças da mesma faixa etária, com o intuito de refletirem sobre a ação pedagógica

a ser desenvolvida, assim como a tomada de decisões conjuntas sobre determinadas temáticas a desenvolver.

Além desta interação com os profissionais em educação, houve também outros tipos de relações entre os diferentes profissionais daquela instituição. Apesar de terem funções diferentes, estão bem cientes da importância do bem-estar da criança e todos trabalham para esse fim.

5.4.4 Relações com a Comunidade

Como está descrito nas OCEPE (2016), a colaboração dos pais/famílias, como também de outros membros da comunidade, contribui, através dos seus conhecimentos e aptidões, para o trabalho educativo a incrementar com as crianças, o que pode considerar-se como um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem.

As crianças da sala dos Pandinhas tiveram a oportunidade de fazer diversas visitas a diferentes entidades, promovendo, assim, a sua aprendizagem.

Acompanhou-se algumas dessas saídas onde as crianças demonstraram, sempre, grande entusiasmo. Uma delas realizou-se no edifício do Governo Regional. As crianças puderam, numa exposição dos 50 anos do Serviço Técnico de Educação Especial, explorar e tocar em diferentes texturas (figura 29), de conhecer os diferentes tipos de utensílios que são utilizados por pessoas com necessidades educativas especiais, entre outros momentos de aprendizagem.

Figura 29: Exploração de Diferentes Texturas

Na reta final da PP, privilegiou-se o facto de os correios estarem relativamente perto da instituição, e colocou-se a carta ao “Pai Natal”, como se pode observar na figura seguinte.

Figura 30: Colocação da Carta ao Pai Natal no Marco do Correio

Estes são apenas dois exemplos que se achou mais pertinentes para se constatar a veracidade do bom relacionamento vivido entre o Semi-Internato Santa Clara com a comunidade envolvente.

5.5 Momentos de Aprendizagem

Segundo o Sistema de Acompanhamento das Crianças, existem alguns indicadores que possibilitam analisar a aprendizagem e desenvolvimento das crianças (Portugal & Laevers, 2018). Deste modo, para se avaliar esse desenvolvimento, houve o cuidado de planejar e estruturar estratégias de ação⁷, onde, segundo os referidos autores, e seguindo as linhas orientadoras da OCEPE, existem quatro componentes interligadas e transversais a diversas áreas de conteúdo: (1) construção da identidade e autoestima; (2) independência e autonomia; (3) consciência de si como aprendiz e (4) convivência e cidadania.

5.5.1 *Será que tenho uma alimentação saudável?*

Durante a semana de 15 a 17 de outubro celebrou-se a semana da alimentação, o que acabou por ser a base para as atividades que serão explanadas seguidamente⁸.

Para dar início às atividades, optou-se por dar primazia à leitura de livros infantis, uma vez que, atualmente, considera-se a literatura como um dos principais instrumentos para o desenvolvimento da competência comunicativa do indivíduo, sendo vista como uma arte da palavra escrita (Roa, 2016). Segundo Azevedo e Balça (2016), a literatura apresenta um papel fulcral na partilha de saberes, conhecimentos e valores, que nos ajudam a pensar o mundo, a interrogá-lo e a sentirmo-nos habitantes de um lugar-comum. Deste modo, a literatura infantojuvenil promove a familiarização dos seus leitores com o mundo.

Após uma reflexão sobre a temática a trabalhar, foi escolhido o livro intitulado *A lagartinha muito comilona* (figura 31), de Eric Carle (recomendado pelo Plano Nacional de Leitura), que permitiu abordar não só algum tipo de alimentação saudável e menos saudável, como possibilitou mostrar a diferença entre o dia e a noite, trabalhar

⁷ Consultar CD, Pasta B

⁸ Consultar CD, Pasta B, Apêndice 1 - Planificação Semana 1

os dias da semana e, através das magníficas ilustrações, trabalhar as cores. A história retratava a vida de uma lagarta que nasceu muito esfomeada e que, à medida que ia andando, comia tudo o que aparecia – até algumas páginas do livro – o que iria provocar dores de barriga. Por fim, passa de uma pequena lagarta gorducha a uma linda borboleta.

Figura 31: O livro *A Lagartinha muito Comilona*



No dia 15 de outubro de 2018, após a canção do *bom-dia* e da *Nossa Senhora*, iniciou-se um diálogo com as crianças com o intuito de se perceber o conhecimento prévio que detinham sobre a alimentação.

Seguidamente, explorou-se a capa do livro “*A Lagartinha muito comilona*” e questionou-se sobre o que viam, o que esperavam que acontecesse, assim como, através do título, se achavam que a lagartinha iria comer muito e que tipos de alimentos seriam ingeridos. Explorou-se, também, a vida de uma lagarta, nomeadamente, o seu habitat, o que come, onde anda, se já tinham visto alguma. Este primeiro diálogo permitiu criar um ambiente propício para que as crianças verbalizassem as suas ideias e, de forma gradual, pôde-se perceber que aquela barreira criada inicialmente, pela presença de um elemento novo na sala, lentamente foi substituída pela participação positiva das crianças.

Após a exploração da capa, iniciou-se a leitura, que despertou, nas crianças, grande interesse e curiosidade.

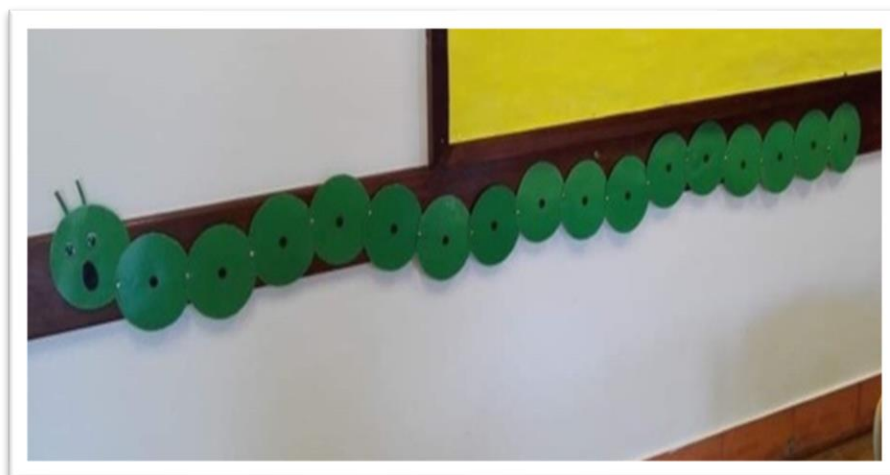
Dei início à leitura e todas as crianças mostram grande interesse e curiosidade pela história.

Diário de bordo, 15 de outubro de 2018

Posteriormente, realizou-se um pequeno reconto da história onde as crianças participaram ativamente, demonstrando grande compreensão e utilização de vocabulário próprio e adequado. Assim, pôde-se comprovar as palavras de Fernandes (2007), que afirma que a história permite não só ampliar o vocabulário como realizar construções frásicas corretas com um discurso organizado. Promove, ainda, uma interação entre a criança e o educador, visto potencializar a participação por parte da criança.

Seguidamente, colocou-se uma lagartinha igual à da história feita em cartolina na parede da sala (figura 32) que serviu para a atividade seguinte.

Figura 32: Lagartinha Feita em Cartolina



Explicou-se que aquela lagartinha pertencia à história e ter-se-ia de colocar os alimentos que ela ingeriu nos respectivos lugares e que, para isso, elas teriam de estar com muita atenção para saber quais os alimentos pertencentes à lagartinha.

Foi lida, novamente, a história, de modo a que as crianças, após a explicação da atividade, ficassem com maior interiorização dos alimentos incorporados na história. Após término da leitura, segurou-se num saco que continha diversos cartões com várias imagens de alimentos pertencentes e não pertencentes à história e as crianças, uma a uma, deslocaram-se para tirar um cartão. Se a imagem retirada correspondesse a um

alimento da história, a criança teria de se dirigir até à lagarta e colocar no respetivo lugar.

Na figura 33, pode-se observar alguns desses momentos de atividade, que se revelaram de extrema importância, pois proporcionaram às crianças várias aprendizagens significativas para o seu desenvolvimento. Seguidamente, as crianças brincaram livremente até à hora de almoço.

Figura 33: Atividades da *Lagartinha muito Comilona*



Na parte da tarde, posteriormente ao momento de acordar, optou-se por rever a história abordada no tempo da manhã, de modo a se perceber se as crianças haviam assimilado a importância da alimentação.

Li novamente a história da lagartinha e fiz uma pequena reflexão sobre os alimentos saudáveis e os prejudiciais

Diário de Bordo, 15 de outubro de 2018

Dando continuidade à temática da alimentação, para o dia 16 de outubro, decidiu-se criar um semáforo da alimentação.

Para esta atividade, falou-se previamente com a educadora cooperante, uma vez que, para a construção do semáforo, as crianças teriam de manusear tesouras. Foi-nos transmitido que as crianças da sala dos Pandinhas nunca tinham utilizado tesouras.

As crianças nunca tinham feito nenhuma atividade de corte com tesoura

Diário de Bordo, 16 de outubro de 2018

No entanto, achou-se pertinente implementar esta atividade, pois permitiria ajudar a desenvolver a motricidade fina, capacidade que as crianças desta faixa etária devem aperfeiçoar, através, também, da utilização/manipulação deste tipo de instrumentos. Como refere Tavares et al. (2007), uma criança por volta dos 5 anos de idade “desenvolve diversas atividades com mais flexibilidade e rigor” (p. 52).

Cerca das 9:30m, após o acolhimento, iniciou-se um diálogo sobre o que se havia falado no dia anterior, dando oportunidade às crianças de proferirem e redarguirmos as ideias retidas. Abordou-se sobre os hábitos alimentares, os alimentos saudáveis, os cuidados que se deve ter com os alimentos. Através do diálogo, conseguiu-se ter uma percepção do tipo de alimentação que as crianças tinham em casa com os seus familiares, assim como de que tipo de alimentos gostavam mais. Foi possível perceber se o momento pedagógico vivido anteriormente havia concedido competências positivas sobre a temática da alimentação.

Após o diálogo em grande grupo, explanou-se a atividade preparada, que consistiu na criação de um semáforo da alimentação (figura 34). As crianças receberam

folhetos de supermercado com diversos artigos. Após folhearem, escolheram e recortaram diferentes tipos de alimentação, desde os mais saudáveis aos mais prejudiciais (figura 35).

Figura 34: Semáforo da Alimentação



Figura 35: Momentos de Seleção e Recorte dos Alimentos



Cada criança recebeu, ainda, três círculos de cores diferentes (vermelho, amarelo e verde), feitos em cartolina, que foram utilizados para colar os alimentos recortados. Desta feita, no círculo vermelho colaram os alimentos prejudiciais, no amarelo os que se deve ter cuidado e, por fim, no verde os saudáveis, como se pode observar na figura 36.

Figura 36: Alguns Círculos com os Recortes dos Alimentos Prejudiciais, que se deve ter Cuidado e os Saudáveis



Como a atividade era um pouco complexa, achou-se oportuno dividir as crianças em pequenos grupos com quatro elementos, de forma a que os adultos pudessem auxiliar, deste modo ficaram 2 adultos sempre presentes na atividade, uma vez que, enquanto um grupo trabalhava, as restantes crianças brincavam na sala com os legos.

Enquanto as crianças trabalhavam as restantes brincavam pela sala com legos.

Diário de Bordo, 16 de outubro de 2018

As crianças revelaram dificuldade no manuseamento da tesoura. De facto, apesar de terem demonstrado grande vontade em colaborar, as folhas dos folhetos eram

demasiado finas, o que dificultou o recorte. Muitas das crianças acabavam por rasgar a folha, o que lhes causava alguma frustração.

No final da atividade, e composto o semáforo da alimentação (figura 37), as crianças demonstraram grande entusiasmo e satisfação.

Figura 37: Resultado do Semáforo da Alimentação



Refletindo sobre a atividade, apesar de se ter atingido o objetivo delineado, não foi fácil a sua realização devido à logística e ao controle do grande grupo. No entanto, o auxílio da equipa educativa da sala dos Pandinhas foi, sem dúvida, um ponto fulcral para o resultado positivo.

De modo a se perceber se as crianças haviam assimilado a temática abordada, para o dia 17 de outubro idealizou-se um jogo de consolidação. Inicialmente, após o acolhimento, orientou-se um diálogo de forma a que as crianças utilizassem o seu

conhecimento e exprimissem as suas ideias e concepções sobre a alimentação saudável. Posteriormente, explicou-se no que consistia a atividade.

A atividade tinha como objetivo utilizar os cartões dos alimentos que apareciam na história *A lagarta muito comilona*, no entanto, como não havia cartões suficientes para todas as crianças, atempadamente, elaborou-se mais alguns cartões com alimentos saudáveis e alimentos a evitar que não pertenciam à história.

Numa primeira fase, exibiu-se às crianças todos os cartões, para se familiarizarem com os alimentos que iriam encontrar. Colocou-se duas caixas no chão, uma vermelha e uma verde (figura 38) e, do lado oposto, uma caixa branca com todos os cartões.

Figura 38: Caixas do Jogo da Alimentação



Posteriormente, formou-se dois grupos de crianças, o grupo um e o grupo dois. Colocou-se o grupo um em fila (figura 39) e o grupo dois ficou sentado a ver. Quando o grupo um terminou o jogo, o grupo dois começou. A estratégia utilizada foi pensada e intencional, uma vez que é de extrema relevância as crianças trabalharem em equipa, respeitando e valorizando a interação de cada elemento.

Figura 39: Grupo em Fila para o Jogo da Alimentação

No jogo, a caixa verde correspondia aos alimentos saudáveis e a vermelha aos alimentos prejudiciais. A criança tinha de retirar um cartão da caixa branca, ver qual era o alimento, se era saudável ou prejudicial, correr em direção às caixas e colocar no respetivo lugar (figura 40).

Figura 40: Colocação do Alimento na Respetiva Caixa

Logo que colocasse o cartão voltava a correr para o ponto de partida (figura 41) e outra criança do seu grupo repetia o percurso. Assim que todos os cartões estivessem distribuídos pelas referidas caixas, o jogo terminava.

Figura 41: Corrida para o Ponto de Partida



O facto de se ter privilegiado realizar a atividade ao ar livre, assim como permitir à criança aprender através do jogo, leva-nos a pensar em Piaget, quando afirma que

o jogo se assume como uma das formas mais importantes do comportamento humano ao longo do seu ciclo vital, essencial na formação e estruturação do processo de desenvolvimento do indivíduo e veículo transmissor para o interior de cada um de nós da realidade social que nos é exterior, conciliando, através dessa assimilação lúdica, que potencia, o nosso eu com “as exigências da reciprocidade social” (Silva, 2017. p. 17).

No final da atuação de cada grupo, verificou-se se os cartões estavam na posição correta

Apesar de ter havido uma equipa vencedora, tentou-se incutir nas crianças que o importante era participar e se divertir. Como estavam muito entusiasmadas, pediram para realizar novamente o jogo.

Seguramente que o jogo realizado em equipa desenvolve a interdependência positiva, uma vez que, para alcançar o sucesso comum, todos os membros pertencentes ao grupo têm de ter uma participação ativa e adequada, pois a participação de cada um tem como finalidade alcançar objetivos que são comuns (Silva et al., 2018).

5.5.2 O Monstro das Cores

Na quarta semana de intervenção, após várias ações pedagógicas realizadas ao longo do primeiro mês, achou-se relevante explorar a temática das emoções de forma a contribuir para a harmonia do grande grupo⁹.

As ações de uma criança, como o que ela sente, exprime e experimenta, apresentam um carácter importante e decisivo para o seu desenvolvimento, uma vez que é na infância que há o despertar para o nascimento dos sentimentos e das emoções.

No dia 5 de novembro, após o acolhimento realizou-se uma atividade de carácter lúdico que teve como desígnio libertar o stress e dar liberdade às crianças.

Deu-se primazia à música e aos jogos de movimentos corporais, de forma a que a criança tivesse oportunidade de explorar o espaço, o corpo e o movimento (figura 42).

Nesta atividade pretendi que as crianças se libertassem um pouco promovendo, através da música, jogos de movimentos corporais.

Diário de Bordo, 05 de novembro de 2018

De acordo com Godinho e Brito (2010), é importante ter a competência de incitar o desenvolvimento sensorial, controlar o movimento psicomotor, assim como a agilidade manual, sem esquecer a tomada de consciência do próprio corpo e das emoções.

⁹Consultar CD, Pasta B, Apêndice 4 - Planificação Semana 4

Figura 42: Atividades de Liberdade e Exploração Corporal

Através da música, as crianças dançaram livremente e expressaram os seus sentimentos. Posteriormente, imaginaram ser um animal e, novamente ao som da música, exploraram o espaço da sala, imitando o animal escolhido.

Seguiu-se um momento de relaxamento e de diálogo. Procurou-se, em grande grupo, refletir sobre o que cada criança sentia após o término da atividade. Explorou-se, assim, os sentimentos da alegria, tristeza, a sensação de bem-estar, do medo, da insegurança, da dúvida. Claramente muitas das crianças sentiam um misto de emoções.

De acordo com Brazelton e Sparrow (2006), a criança precisa de perceber as suas emoções como sensações distintas: (1) perceber o que as desencadeia; (2) perceber como elas começam a surgir e quando já se instalaram; (3) aprender o que fazer para se acalmar sozinha; (4) identificar o tipo de ajuda de que precisa e pedi-la; (5) aprender a compreender o significado das suas emoções e respeitá-las e valorizá-las, para evitar ser dirigida pelas emoções, para não ser apanhada de surpresa por elas ou para prevenir qualquer exploração que comprometa o seu comportamento.

No dia seguinte, 06 de novembro, após o acolhimento, promoveu-se um momento de diálogo de forma a recordar a atividade anterior. Aludiu-se à importância das emoções, assim como à relevância de identificarem os seus sentimentos.

Recorreu-se, seguidamente, à exploração da capa do livro intitulado *O monstro das cores*, da autoria de Anna Llenas (figura 43), para dar início à atividade seguinte.

Figura 43: Livro *O Monstro das Cores*



A escolha da obra analisada foi ditada pela necessidade de trabalhar as emoções nas crianças pois, como refere Buck, a educação emocional “começa na infância” (Strongman, 2004, p. 126). Assim, para que a criança compreenda os sentimentos de alguém de forma a poder respeitá-los, ela tem de entender os seus próprios sentimentos (Brazelton & Sparrow, 2006, p. 33). De acordo com Paiva (2018), o conto irá promover o autoconhecimento por meio da educação emocional.

A leitura do livro *O monstro das cores* permite promover nas crianças a capacidade de identificarem as emoções trabalhadas – alegria; tristeza; raiva; medo; calma – pela simplicidade com que adapta o conceito abstrato das emoções ao público infantil, assim como pela acessibilidade com que exemplifica efeitos emocionais diretos no comportamento. O conto proporciona, ainda, o diálogo com as crianças, levando o mediador literário a fazer-lhes perguntas e a escutá-las, conseguindo, assim, ter uma maior perceção de como se sentem antes da história e depois da história e se, por conseguinte, conseguem ajudar alguém que se sente confuso. O facto de ensinar a criança a administrar as suas emoções e a aplicá-las em diferentes contextos é fundamental, tanto para a aprendizagem dentro da escola, como para enfrentar as diversas situações que se apresentam ao longo da sua vida.

A história apresenta uma personagem principal – o *monstro das cores* – que se sente muito confuso pois não sabe o que está a sentir “Não sabe muito bem o que sente”. Todas as suas emoções estão baralhadas e numa grande confusão. Para conseguir organizar as emoções, o *monstro das cores* vai contar com a preciosa ajuda de uma menina – personagem secundária – que lhe irá explicar que será necessário ordenar as emoções “Tens de as separar e colocar cada uma no seu frasco. Se quiseres, ajudo-te a organizá-las.” Assim, a ação apresenta duas componentes, ou seja, o nome das emoções e as cores pois, como se pode observar, ao longo da obra, a explicação e separação das emoções serão feitas de acordo com cada cor, – Tristeza (azul), Medo (negro), Raiva (vermelho), Calma (verde), Alegria (amarelo), Amor (rosa) – e colocadas cada uma num respetivo frasco (figura 44).

Figura 44: O *Monstro das Cores* e os Frascos das Emoções

Após a exploração da capa e da partilha de ideias, contou-se a história (figura 45) através de fantoches (figura 43), que acabaram por cativar as crianças.

Figura 45: Conto da História *O Monstro das Cores*

Figura 46: Fantoches o *Monstro das Cores*

Ao terminar a narrativa, realizou-se um momento de reflexão, interiorização, compreensão e reforço dos sentimentos, onde as crianças demonstraram grande entusiasmo e assimilação do seu conteúdo.

Posteriormente, expôs-se o monstro amarelo representante da alegria (figura 47), o vermelho, representante da raiva (figura 48), o preto, representante do medo (figura 49) e colocou-se nos seus respectivos frascos.

Figura 47: Monstro Amarelo - Alegria**Figura 48:** Monstro Vermelho - Raiva

Figura 49: Monstro Preto – Medo

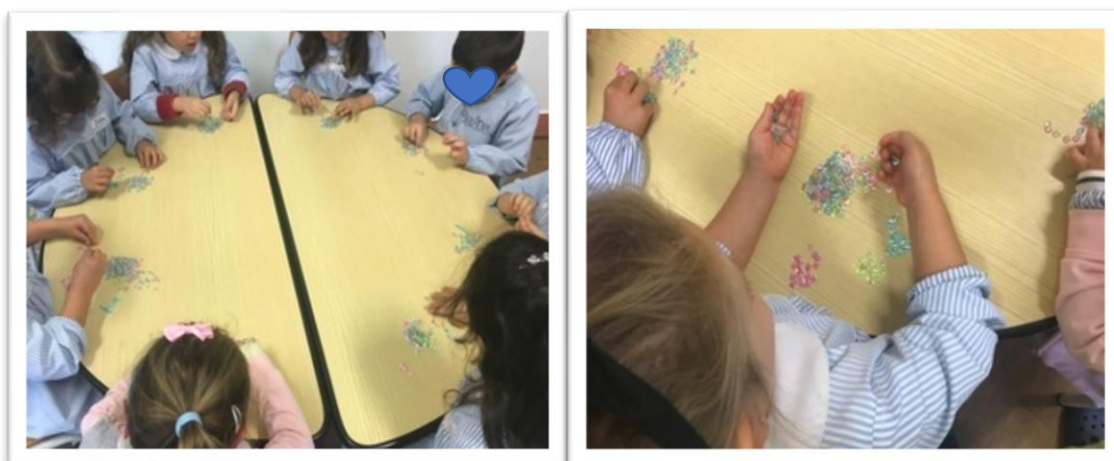
Seguidamente, clarificou-se o que se pretendia com a atividade subsecutiva. Como apenas se colocou três monstros de diferentes cores nos frascos, faltava acrescentar as restantes cores e, para isso, as crianças teriam de separar as missangas de cor rosa (amor), verde (calma) e azul (tristeza) e colocar em frasco separados como demonstrado na figura 50.

Figura 50: Frascos com as Missangas Separadas por Cores

Inicialmente as crianças exploraram as missangas (figura 51) e à posteriori demonstrou-se o pretendido.

Figura 51: Exploração das Missangas

As crianças sentaram-se nas cadeiras e sobre a mesa colocou-se as missangas de diversas cores todas misturadas (figura 52). Solicitou-se então, que procedessem à sua separação.

Figura 52: Separação das Missangas por Cor

Esta atividade permitiu desenvolver a motricidade fina, a concentração, a separação e o agrupamento de cores, a formação de conjuntos, o raciocínio, entre outros aspetos igualmente relevantes.

Para finalizar, com a ajuda das crianças, fez-se um reconto da história e colocou-se os monstros nos correspondentes lugares (figura 53).

Figura 53: Resultado da Separação das Missangas e Colocação dos Monstros nos Frascos Correspondentes



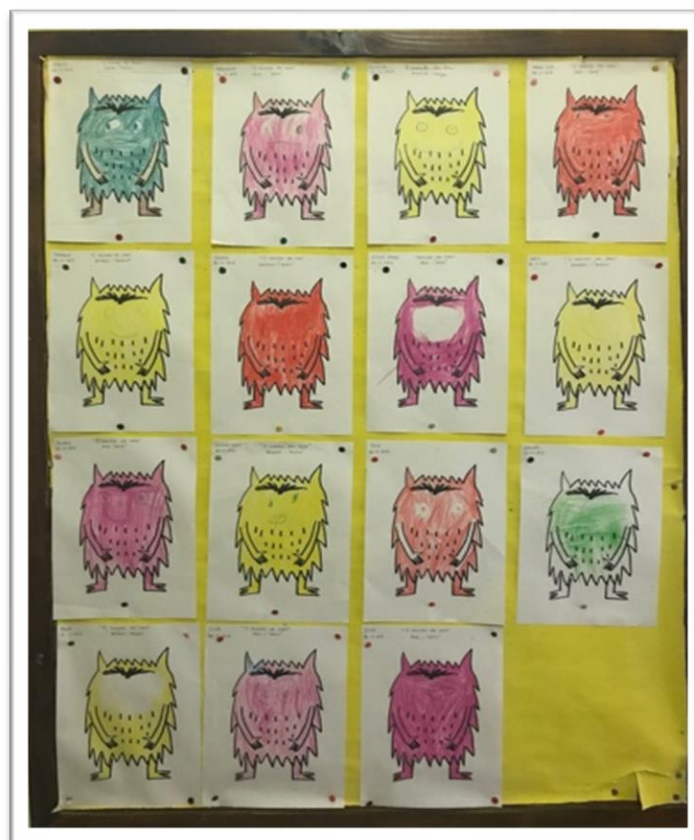
Como forma de consolidação, distribuiu-se pelas crianças um desenho do *monstro das cores*, que serviu para pintarem de acordo com o sentimento vivenciado naquele momento (figura 54), pois o facto de se incluir atividades plásticas só traz benefícios para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Figura 54: Crianças a Expressarem os seus Sentimentos Através da Pintura



Na figura 55, pode-se observar o resultado do trabalho. Importa evidenciar que a grande parte dos trabalhos pintados apresentava cores representantes do amor (rosa) e amarelo (alegria).

Figura 55: Resultado do Trabalho Sobre as Emoções



Às crianças que pintaram de vermelho (raiva) e azul (tristeza), questionou-se o porquê e responderam que eram as suas cores favoritas. Por esta razão achou-se necessário dialogar e perceber o verdadeiro sentimento dessas crianças. Iniciou-se pelo *feedback* positivo, elogiando as suas pinturas e posteriormente, ao longo do diálogo, as crianças demonstraram maior compreensão referindo que podiam ter pintado de verde (calma), e amarelo (alegria), porque eram isso que estavam a sentir.

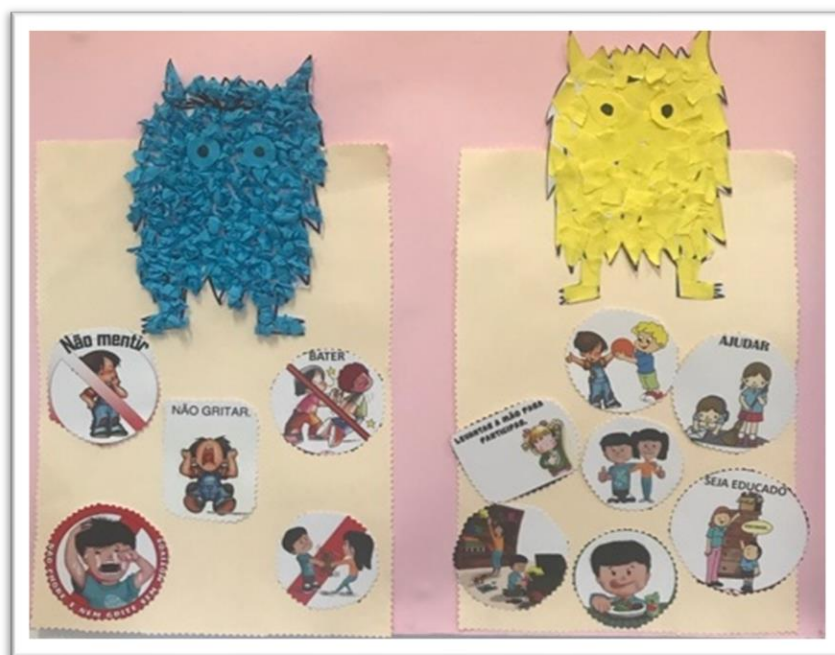
No dia seguinte, após o acolhimento, fez-se uma breve reflexão sobre o dia anterior onde tentou-se, mais uma vez, através do diálogo, explorar o que havia sido assimilado pelas crianças a respeito dos sentimentos trabalhados. Solicitou-se que fizessem um breve reconto da história *O monstro das cores*, e posteriormente, procedeu-se à leitura da história, mostrando, em simultâneo, a sua ilustração.

Subsequentemente, solicitou-se que as crianças se sentassem no chão formando uma roda e elucidou-se a atividade planificada, cujo propósito era criar as regras da sala, com a ajuda do *monstro das cores*, utilizando, apenas, duas cores que se encontravam relacionadas com a história trabalhada nos dias precedentes: o amarelo (alegria) para identificar os comportamentos corretos e o azul (tristeza) para os comportamentos que deviam ser evitados.

Colocou-se no chão as folhas com as cores mencionadas e as crianças foram rasgando de diversas formas: uns optaram por fazer pequenas bolinhas, outros, simplesmente, pequenos papéis. Depois de tudo rasgado, cada criança teve direito a um monstro desenhado numa folha e cada uma colou os papéis azuis ou amarelos, criando, assim, o seu monstro (figura 56).

Figura 56: Criação do Monstro para os Comportamentos da Sala

Em seguida, foram exibidos diversos cartões com imagens de vários comportamentos (corretos e incorretos). As crianças teriam de identificar se o cartão pertencia ao monstro triste ou alegre. Esta atividade, que resultou no Cartaz do Comportamento (figura 57), e alertou as crianças para as atitudes que se deve ter e as atitudes que se deve evitar, teve também o intuito de promover o diálogo da criança e a sua participação.

Figura 57: Cartaz do Comportamento

Esta atividade teve o seu objetivo cumprido, uma vez que, através dela, as crianças começaram a ter maior sensibilidade às suas ações e comportamentos. O facto de o cartaz ter sido criado pelas próprias crianças só veio potencializar e vincar a sua presença no grupo.

Durante as atividades propostas foram utilizados como parâmetros de avaliação (1) o interesse das crianças nas atividades; (2) a participação; (3) a capacidade de escuta e diálogo; (4) capacidade de identificação dos sentimentos; (5) capacidade de raciocínio; (6) capacidade de memória visual; (7) capacidade de socialização e de partilha.

5.6 Projeto de Investigação-Ação

No início da PPI e em conversa com a Educadora Cooperante, foi transmitido que, a nível de **Formação Pessoal e Social**, as crianças apresentavam algumas lacunas que originavam comportamentos indesejados, o que provocavam conflitos. A maioria tinha dificuldades em cumprir regras e os limites estabelecidos, não gostava de ouvir um “não” e desafiava muito a autoridade do adulto.

Após uma semana de observação e intervenção com as crianças, pôde constatar-se e comprovar algumas lacunas na área de **Formação Pessoal e Social**. As crianças apresentavam muito agitação, não gostavam de partilhar, disputavam os brinquedos, espaço e mesmo o adulto. Não conseguiam esperar pela sua vez para falar, muitas vezes entravam em conflito uns com os outros, sendo necessária a intervenção do adulto para os controlar. Não demonstravam interesse em cooperar, por exemplo: na arrumação dos brinquedos, tinham de ser chamadas muitas vezes à atenção, e muito dificilmente preservavam os brinquedos e equipamentos. Mostravam pouca preocupação com os materiais com que trabalhavam e com os brinquedos que utilizavam.

5.6.1 Questão Orientadora

Perante as situações apresentadas no ponto anterior, decidiu-se tentar perceber até que ponto estas crianças mudariam as suas atitudes e comportamentos se soubessem gerir os seus sentimentos, e as suas emoções, percebendo, deste modo, o que realmente as incomodava, levando-as a ultrapassar os conflitos, as agitações e as disputas.

Assim, recorrendo à metodologia de investigação-ação, tentou-se delinear estratégias que procurassem responder à questão:

“Como promover na área de Formação Pessoal e Social a convivência democrática e cidadania na Sala dos Pandinhas, de forma a que as crianças mudem as suas atitudes e comportamentos?”

5.6.2 Estratégias de Intervenção

Após a questão levantada sobre a problemática da sala dos Pandinhas, refletiu-se sobre a revisão preliminar e tentou-se delinear estratégias que promovessem ações positivas no grupo e que permitissem um desenvolvimento das aprendizagens das crianças, de modo a que se contribuísse para colmatar as lacunas na área de formação social e pessoal.

Como refere Vieira e Vieira (2005), pode-se ver as estratégias como uma organização, uma sequência de ações ou atividades, que são usadas durante um intervalo de tempo e com o intuito de proporcionar às crianças meios para atingir certas aprendizagens.

Deste modo, tentou-se promover um clima relacional, afetivo e emocional baseado na confiança e concordância recíproca, visto que, segundo Dean (1992) e Marchesi (1998), desta forma, contribuiu-se para a qualidade da ação educativa, uma vez que estas relações são a base de todo o processo educativo (Morgado, 2004 p. 97).

Sendo assim, tentou-se implementar diversas atividades pedagógicas de forma a: (1) contribuir para a elaboração das regras de vida em grupo, reconhecer a sua razão e necessidade e procurar cumpri-las; (2) resolver situações de conflito de forma autónoma, através do diálogo; (3) escutar e (4) desenvolver a consciência dos diferentes tipos de sentimentos.

5.6.3 Atividades

Neste ponto, serão referidas algumas das estratégias e atividades realizadas na PPI, que tiveram como principal foco responder à questão levantada aquando da observação participante e intervenção pedagógica realizada na Sala dos Pandinhas.

5.6.3.1 Leitura de Histórias

Através dos momentos de leitura e da exploração das histórias (figura 58), pôde promover-se a convivência em grupo, dando oportunidade às crianças de (1) interagir e desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, (2) respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros (3) desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que nos rodeia. “É indiscutível e de largo consenso a importância da prática de leitura de histórias enquanto atividade regular, agradável e que proporciona interações e partilha de ideias, concepções e vivências” (Mata, 2008, p. 78).

Figura 58: Momentos de Leitura



O facto de se ter escutado cada criança (figura59), de se ter valorizado a sua contribuição para o grupo, dando espaço para que cada uma falasse, e de se ter fomentado o diálogo, facilitou a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar, aumentando assim a sua autoestima.

Figura 59: Diálogo com as Crianças



5.6.3.2 Realização de Jogos

Através dos jogos, as crianças aprendem regras, a cooperar e a respeitar o próximo. O jogo é uma estratégia importante para o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança. Através dele é possível questionar regras e papéis de cada um. De acordo com Marques (1986), ao utilizar-se os jogos, fomenta-se a aprendizagem da criança a interagir com as outras crianças e a esperar pela sua vez.

A jogar, a criança inventa, experimenta, aprende, descobre e adquire habilidades, além de estimular a psicomotricidade e favorecer a concentração e a atenção. Nas palavras de Neto, é efetivamente através do jogo que se “edificam as estruturas mentais e a flexibilidade do corpo” (Silva, 2007, p. 16).

O jogo deixa a criança recetiva, entendendo que há momentos para tudo, inclusive para pensar com calma e aguardar a sua vez. Os jogos têm regras, que exigem

raciocínio e estratégias, além de impor limites, acabando por favorecer as relações com outras crianças e adultos.

De acordo com Silva (2007) o jogo como atividade lúdica constitui “uma autêntica escola de disciplina, de despoletar de emoções e afetos, um espaço de liberdade que a criança voluntariamente aceita e exercita, pondo à prova as qualidades do jogador” (p. 16).

Relativamente ao seu lado cooperativo, este permite, segundo Brotto (1999), unir os jogadores e reforçar a confiança tanto em si como nos outros (Silva, 2014). A criança aprende a olhar para o outro jogador como um parceiro e não como um adversário, visto trabalharem para atingirem um objetivo comum.

A utilização dos jogos cooperativos, na voz de Soler (2011), só vem potencializar o desenvolvimento positivo da criança e a sua interação com os outros, nomeadamente a socialização, a compreensão, a solidariedade e a comunicação (Silva, 2014).

Foram utilizados jogos individuais, nomeadamente o jogo do loto (figura 60), bem como jogos cooperativos, pois estes últimos desenvolvem as competências sociais e de interação (figura 61).

Figura 60: Jogo Individual do Loto



Figura 61: Alguns Jogos ao Ar Livre

5.6.3.3 Atividades de aprendizagem Cooperativa

De acordo com Johnson e Johnson (1989) e Johnson et al. (1993), a aprendizagem de natureza cooperativa pressupõe o cumprimento de cinco princípios fundamentais: (1) a interdependência positiva; (2) a responsabilidade individual e do grupo; (3) a interação estimuladora; (4) a existência de competências sociais e (5) o processo de grupo ou a avaliação do grupo (Lopes & Silva, 2009).

Desta forma, optou-se por realizar, além dos jogos referidos anteriormente, atividades de carácter cooperativo, de forma a colmatar a problemática observada.

A atividade representada na figura 62 demonstra um dos momentos do trabalho cooperativo das crianças da Sala dos Pandinhas. Teve como principal objetivo a criação de um desenho de um pinheiro de Natal, que serviu para decorar o refeitório pela altura do Natal.

Figura 62: Trabalho Cooperativo



Todas as crianças participaram ajudando na pintura e na decoração, o que veio dar ênfase às palavras de Silva et al., quando referem que as atividades de aprendizagem cooperativa “são estruturas de forma a assegurar que todos os membros do grupo tenham as mesmas oportunidades de participar e para que seja potenciada ao máximo a interação entre todos.” (2018, p. 15). O resultado (figura 63) permitiu levar à consciencialização das crianças para a importância da cooperação entre elas.

Figura 63: Resultado da Criação da Árvore de Natal



5.6.3.4 Atividades de Partilha

Pode-se afirmar que partilhar é saber comunicar, é interagir com os outros, é desenvolver um sentido de reconhecimento por aquilo que temos, é estar disponível para pensar nas necessidades do outro, é uma forma de fomentar as relações interpessoais e encontrar em conjunto como se desenvolve a entajuda.

Com as atividades de partilha a criança aprende práticas de educação para a cidadania.

Foram realizadas diversas atividades com o intuito de fomentar a partilha. Na figura 64, pode-se observar as crianças a partilharem tintas que foram usadas para pintarem os desenhos dos frutos do *Pão-por-Deus*.

Figura 64: Atividade de Partilha de Tinta



Utilizou-se as caixas de músicas Montessori¹⁰ (figura 65), tendo como primordial objetivo a partilha das caixas para que as crianças explorassem as cores, as texturas, os animais (figura 66).

De um modo geral, considera-se que estas atividades acabaram por fomentar a prática de educação para a cidadania.

¹⁰Consultar CD, Pasta A, Apêndice 3 - Planificação Semana 3

Figura 65: Caixas de Montessori



Figura 66: Partilha das Caixas



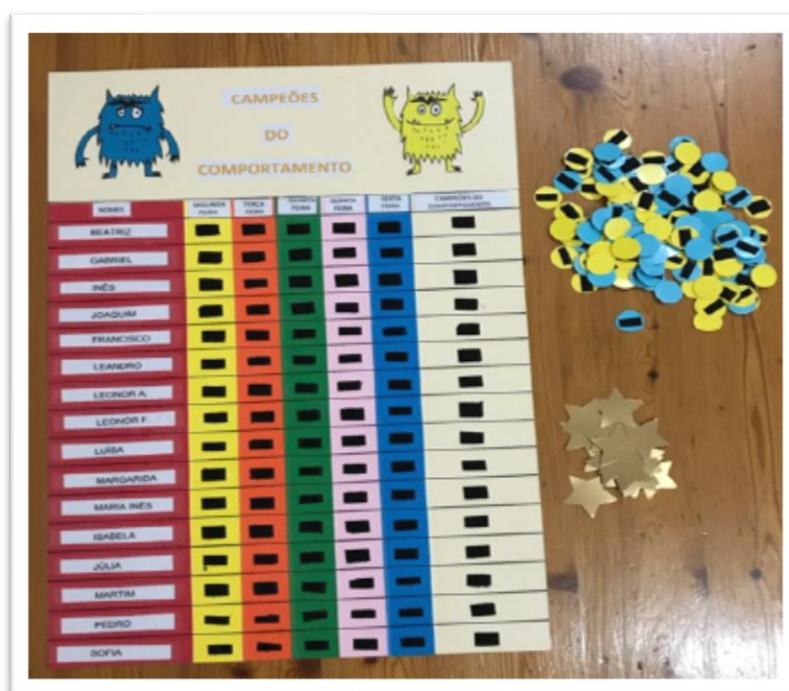
5.6.3.5 Atividades de Construção de Regras e Bom Comportamento

A nossa vida é feita de regras. Sabe-se que, por um lado, as regras preparam as crianças para a vida real, ajudando-as a adaptarem-se mais facilmente a novas situações, por outro, fornecem um sentido de ordem e desenvolvem um sentimento de pertença. Isto favorecerá uma atitude de educação, cooperação e respeito pelo próximo.

Para que os limites contribuam para a educação das crianças, o seu cumprimento tem de ser privilegiado e controlado. As crianças devem ter conhecimento de que aquilo que os educadores estabelecem tem de ser cumprido e que há consequências para o incumprimento.

Assim, realizaram-se atividades que envolveram a elaboração de um cartaz do bom comportamento denominado “*Campeões do Comportamento*” (figura 67), com a finalidade de promover a harmonia na sala.

Figura 67: Quadro dos Campeões do Comportamento



No referido quadro dos “*Campeões do Comportamento*”, utilizou-se o amarelo (alegria) para identificar, no final do dia, se a criança tinha cumprido com as regras estipuladas, e a cor azul (tristeza) para identificar atitudes menos próprias da criança.

No final da semana, a criança que tivesse no mínimo três cores amarelas levava um autocolante com uma estrela dourada.

De facto, comprovou-se no final da PPI que as estratégias delineadas e colocadas em prática ao longo das semanas de intervenção, promoveram, no geral, ações positivas no grupo. As lacunas apresentadas inicialmente pelas crianças da Sala dos Pandinha, aos poucos, foram substituídas por atitudes e comportamentos adequados ao bom relacionamento.

5.7 Fases do Projeto

Considerando-se a investigação-ação um caminho dotado de diversas informações e ações ocorridas num determinado tempo, em que é sujeita, como referido no capítulo 4, a um percurso cíclico, contínuo e sistemático de planejar, agir, refletir, avaliar e dialogar, interagindo, coincidentemente, a prática, a observação e a teorização, apresenta-se, na tabela 5, o cronograma com as diferentes fases da investigação-ação que ocorreram na Sala dos Pandinhas.

Tabela 5: Cronograma Relativo às Diferentes Fases do Projeto de Investigação Ação da Sala dos Pandinhas

Cronograma											
Fases	Procedimentos	Duração									
Meses		outubro				novembro				dezembro	
Semanas		1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	1. ^a	2. ^a
Planear	Observação										
	Identificação do Problema										
	Revisão Preliminar										
	Definição de Estratégias										
Agir	Operacionalização das Estratégias										
Refletir	Recolha e Análise de Dados										

Este projeto teve início no dia 8 de outubro de 2018 e término a 12 de dezembro do referido ano. Durante toda a PPI foram várias as etapas percorridas para a sua concretização.

Importa salientar a importância das primeiras semanas, uma vez que permitiram adquirir as informações necessárias para a implementação de estratégias que visaram

suprir as dificuldades apresentadas, resultando, deste modo, na melhoria da funcionalidade geral do grupo trabalhado.

5.8 Projeto com a Comunidade Educativa

Realizou-se uma atividade em que participaram as crianças de todas as salas da valência de Jardim de Infância e duas salas de creche, com as referidas equipas pedagógicas, com o intuito de promover a interrelação com a comunidade educativa, pois o processo de aprendizagem e crescimento de cada criança não pode ocorrer exclusivamente na sala e nas interações com os colegas, educadora e ajudantes.

Este momento didático-pedagógico enquadrou-se no seguimento das temáticas exploradas no mês de outubro.

Figura 68: O Espantalho

Planificou-se uma peça de teatro intitulada “O Espantalho”¹¹ (figura 68), que contou com a participação de todo o grupo de estagiárias pertencentes à Universidade da Madeira que realizavam a sua ação pedagógica naquela instituição (Carina Gonçalves, Carlota Temtem, Carolina Sousa Carolina Nóbrega e por mim Cátia Gonçalves) (figura 69).



¹¹Consultar CD, Pasta B, Apêndice 3 - Planificação Semana 3

Figura 69: Grupo de Estagiárias da UMa

Através da peça de teatro abordou-se o tema do outono, dos frutos da época, dos animais e a importância da amizade.

Durante toda a atuação (figura 70) as crianças demonstraram grande entusiasmo, interesse, curiosidade e espírito de participação.

Figura 70: Atuação na Peça de Teatro *O Espantalho*

No final da atuação, as crianças dançaram ao som da música “O Espantalho Trapalhão”, da autoria da cantora infantil Xana TocToc. Promoveu-se, assim, o domínio da educação artística mais concretamente o subdomínio da dança.

Após o término da peça de teatro, dialogou-se com o grande grupo sobre o que haviam observado. Questionou-se sobre quais os animais que haviam aparecido, as suas características, o que tinham aprendido da história apresentada, quais as estações do ano. Deste modo, pôde avaliar-se o interesse da criança, a sua participação, a capacidade de escuta e de diálogo, a capacidade de identificação dos frutos do outono, capacidade de raciocínio, de memória visual assim como a parte da socialização.

5.9 Reflexão crítica à Prática Pedagógica na Sala dos Pandinhas (PPI)

É importante reforçar que toda a PPI teve por base a observação participante, uma vez que, segundo Silva et al. (2016), permite recolher informações que irão avaliar e levantar questões às práticas educativas, tendo um papel importante para reconhecer a criança e a evolução dos progressos, do seu desenvolvimento e aprendizagem. Assim, optei por fazer registos de notas de campo, diários de bordo e fotográficos, permitindo, deste modo, compreender o grupo, conhecer as crianças, planear as estratégias e atividades.

Sabe-se que a entrada de um novo educador na sala é sempre estranha para as crianças. Apesar destas serem curiosas, como refere Portugal (1998), é necessário algum tempo de adaptação de ambas as partes, ou seja, tanto para o educador como para as crianças, pelo que tentei que a minha presença fosse o mais amena possível, de forma a que se promovesse a confiança da própria criança. Neste aspeto, é de referir que não foi preciso muito tempo de adaptação. As crianças aceitaram-me logo, vindo sempre ao meu encontro, fazendo perguntas, tocando, conversando e pedindo mesmo ajuda.

Nas primeiras semanas de observação participante, privilegiei a possibilidade de registar as rotinas e alguns pontos fulcrais do funcionamento geral do grupo. Elaborei uma entrevista etnográfica, onde retirei o máximo de informação possível sobre as crianças, nomeadamente, o seu meio e ambiente familiar e mais algumas questões pertinentes. Esta entrevista foi realizada à equipa da sala e às crianças do grupo.

Analisei a organização do espaço da sala, dividida por áreas, segundo o modelo *HighScope*: área do acolhimento, da casinha, da biblioteca, da garagem, de jogos e de trabalho. Este tipo de modelo permite que a criança desenvolva a sua autonomia.

Ademais, observei a própria instituição, assim como a comunidade educativa, com o intuito de perceber o seu funcionamento, a sua organização, os seus objetivos, de modo a refletir e planejar toda a minha PP em concordância com os dados analisados.

Após esta observação e análise, consegui planificar atividades de carácter lúdico onde permiti que as crianças usufruíssem dos espaços da instituição. Neste sentido, como refere Silva et al. (2016), “Planejar permite, não só antecipar o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças, como também agir, considerando o que foi planeado, mas reconhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagem não previstas, para tirar partido delas” (p. 15).

As planificações sempre foram analisadas atempadamente pela Educadora Cooperante, com o objetivo de promover no grupo: (1) uma aprendizagem significativa e participativa; (2) auto-organização e capacidade de iniciativa; (3) curiosidade e desejo de aprender; (4) o autoquestionamento; (5) espírito de descoberta; (6) criatividade; (7) senso crítico; (8) a interação social; (9) o desenvolvimento de cada criança.

De referir que as atividades proporcionam à criança vivências fulcrais ao seu desenvolvimento. Segundo Tavares et al. (2007), “a criança no pré-escolar, não adquire apenas mais capacidades e informação, como também passa por mudanças significativas na forma como pensa e atua” (p. 51). Assim, através de uma atividade, a criança explora a sua criatividade, participa, exprime-se, reconhece a sua presença no grupo, aprende, partilha conhecimentos e descobertas.

Segundo Tavares et al. (2007),

o período de desenvolvimento entre os 2 e os 6 anos está associado ao maior desenvolvimento no que concerne à socialização da criança. Este processo é complexo, englobando altos e baixos nos relacionamentos interpessoais desenvolvidos, bem como nos efeitos cumulativos das situações que vai vivenciando (p. 55).

Após as primeiras duas semanas de observação e intervenção com as crianças, pude constatar e comprovar a veracidade da informação transmitida anteriormente pela Educadora. Denotei algumas lacunas na área de Formação Pessoal e Social.

Analisando as OCEPE (2016), achei pertinente refletir sobre a cidadania uma vez que “a vida em grupo implica confronto de opiniões e necessidade de resolver conflitos que

suscitarão a necessidade de debate e de negociação, de modo a encontrar uma resolução mutuamente aceite pelos intervenientes” (p. 39).

Segundo as OCEPE (2016), são os valores subjacentes à prática do/a educador/a e o modo como os concretiza no quotidiano do jardim de infância, que permitem que a educação pré-escolar seja um contexto social e relacional facilitador da Formação Social e Pessoal. Ao demonstrarem atitudes de tolerância, cooperação, partilha, sensibilidade, respeito, justiça, etc. para com as crianças e adultos (outros profissionais e pais/família), os/as educadores/as contribuem para que as crianças reconheçam a importância desses valores e se apropriem deles. Tive sempre em atenção a informação referida e, durante a minha PP, tentei sempre implementar as atitudes mencionadas de forma a transmitir valores positivos.

Através desta interrelação, as crianças acabavam por aprender a atribuir valor aos seus comportamentos e atitudes e aos dos outros, identificavam e honravam valores que não eram iguais aos seus.

Segundo Portugal e Laevers (2018), a capacidade de compreender e respeitar os sentimentos, intenções, perceções e pensamentos de outras pessoas, bem como os próprios, está na base do desenvolvimento de um cidadão atento aos outros, socialmente responsável e solidário. Para Erikson (1963), as crianças incapazes de resolver os primeiros conflitos psicossociais podem ter dificuldades posteriores em lidar e resolver outros conflitos que surgirão no futuro (Tavares et al., 2007).

Sendo um grupo heterogéneo, procurei responder às necessidades das crianças, auxiliando sempre que necessário. Durante a PP foi possível promover: a estimulação da capacidade de aprender a aprender; competências da motricidade fina; exploração do lúdico; jogos ao ar livre; possibilidade de aprender individualmente, coletivamente e cooperativamente; exploração da leitura; etc.

É de salientar a presença de uma criança com alguma dificuldade pelo que optei por fazer uma diferenciação pedagógica de forma a colmatar algumas fragilidades. Não foi feita nenhuma referência a nível de planificação pois, os trabalhos propostos foram idealizados para incluir todas as crianças do grupo. Deste modo, a criança sentir-se-ia inserida no grande grupo. Notou-se, pois, que a criança em questão se sentiu muito mais integrada onde demonstrou maior interesse na realização das tarefas. Houve sempre o cuidado de um adulto estar presente para o auxiliar durante todas as atividades propostas.

Grande parte das atividades, de acordo com as OCEPE, revestiram-se de carácter lúdico, o que possibilitou às crianças a descoberta do mundo a que pertence e que a rodeia. Segundo Sarmiento, Ferreira e Madeira (2017), a criança a brincar a sós ou com os outros, vai tecendo a sua forma de se relacionar e de construir cidadania. “Ao brincar a criança aprende: a ser, a estar com os outros, a fazer e a aprender. Brincar exige, por isso, tempo, mediadores físicos e humanos e espaços (p. 7)”.

Como refere Cunha (1994), o brincar desenvolve várias funções no crescimento da criança. “Brincar é uma característica primordial na vida das crianças” (Caldeira, 2009, p. 38).

As planificações que idealizei incluíram conteúdos da área de expressão e comunicação e da área do conhecimento do mundo dando primazia à área de formação pessoal e social, uma vez que as atividades propostas tinham como objetivo promover a convivência democrática e cidadania, que compreendia respeitar os sentimentos, intenções e pensamentos de outras pessoas, bem como os próprios, indo ao encontro da problemática da Sala dos Pandinhas.

Segundo Portugal e Laevers (2018)

esta competência social inclui a capacidade de compreender os outros, em diversas situações considerando o contexto social, cultural, características pessoais (idade, género, temperamento, ...) bem como a assunção de uma atitude crítica e construtiva em relação ao que se passa à nossa volta” (p. 49).

Privilegiou-se as temáticas do quotidiano de modo a promover uma aprendizagem realista, com recurso a materiais que pudessem ser explorados e manipulados apelando à memória visual, ao diálogo, à partilha e à consciencialização para a convivência em grupo, permitindo que as crianças tivessem uma maior e melhor perceção do mundo que as rodeia.

Abordei temas como a alimentação saudável, o outono, os frutos da época do outono, o Pão-por-Deus, o Natal, nomeadamente, o calendário do advento e as figuras do presépio. Considerei e dei, constantemente, grande relevo aos sentimentos, às emoções, ao comportamento, à partilha e ao respeito pelo outro, em todas as atividades realizadas. Assim, deste modo, tentei implementar o movimento da escola moderna, uma vez que, como refere Niza (1966), apresentava propostas de ação educativa sustentadas pela prática na sala de atividade, pela reinstituição de valores democráticos e das significações sociais através da reconstrução partilhada da cultura (Mesquita-Pires,

2008). Ou seja, o movimento da escola moderna é uma filosofia educativa baseada na forma como o docente assume o jardim de infância/escola. É, pois, um espaço onde se iniciam as práticas de solidariedade e de cooperação de uma vida democrática (Niza, 2007). Ora, é nesta linha de pensamento que se encontra os princípios pedagógicos assumidos pelo movimento da escola moderna e que operam com respetivas orientações fundamentais englobando toda a ação educativa, uma vez que constituem regras facilitadoras de aprendizagem.

Analisei os indicadores como: interesse/motivação; participação; iniciativa; capacidade de organização; criatividade; espírito de observação; espírito crítico; compreensão e comunicação oral, para proceder à avaliação do grupo através das atividades de leitura, pintura, corte, dança, colagem, picotagem. Tendo em conta a faixa etária do grupo, no geral, as crianças demonstram ter um desenvolvimento adequado e dentro dos parâmetros normais exigidos.

No que concerne à avaliação individual das crianças, apesar de, para uma boa avaliação o educador dever observar a criança ao longo dos dias tendo em atenção as suas interações, realizações e comportamentos, tentando compreender o modo como ela aprende, como processa a informação transmitida, como constrói conhecimento ou mesmo, como resolve problemas, no escasso tempo da PPI, apenas consegui ficar com uma ideia geral do desenvolvimento de cada criança.

Para finalizar e refletindo sobre o que foi abordado, ou seja, toda a PPI, estou em crer que os objetivos propostos foram atingidos. Não posso dizer que não ocorreram falhas em alguma situação, no entanto, saliento o importante papel da equipa da Sala dos Pandinhas, das crianças e, em especial, da Professora Maria José Camacho, pelo facto de terem, sempre, apoiado e ensinado neste momento de aprendizagem.

CAPÍTULO 6 – PRÁTICA PEDAGÓGICA NO 3.º ANO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Fazer algo diferente do habitual, “fora da caixa”, romper com as práticas fortemente enraizadas nas escolas e no seio da profissão docente, é, talvez, um dos maiores desafios que se põem a um professor (Lima, 2017, p. 28).

No presente capítulo, serão esplanadas questões relativas à PPII que decorreu na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar Visconde Cacongo, pelo período de 10 semanas sob orientação da Mestre Glória Gonçalves e com a cooperação do professor Marco Gabriel.

As Orientações Curriculares para o 1.º Ciclo foram a base para toda a PP, sem nunca esquecer os interesses e bem-estar dos alunos, como referido, também, no capítulo antecedente relativo ao Pré-Escolar.

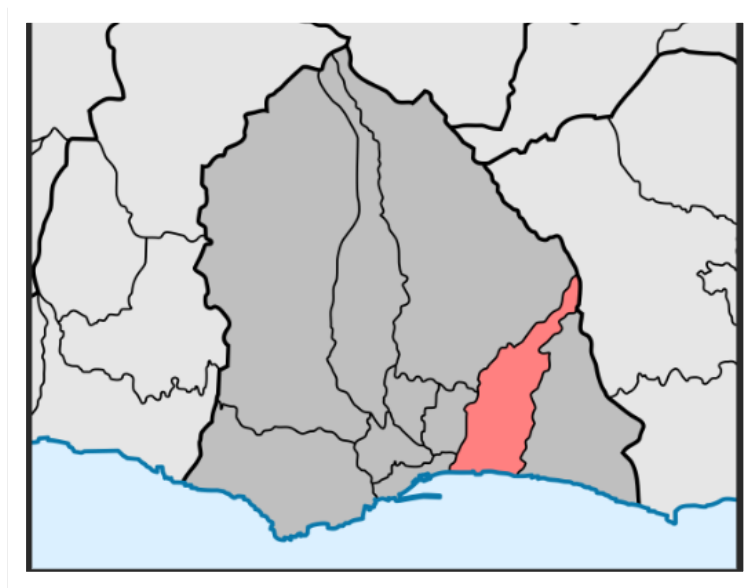
Preliminarmente, apresenta-se a caracterização do meio, da instituição, dos recursos físicos e materiais, da caracterização da sala assim como da turma.

Como término, serão referenciadas algumas atividades realizadas aquando da PP, assim como identificado a questão problema e as estratégias utilizadas.

6.1 Caracterização do Meio ¹²

A Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar Visconde Cacongo está inserida na Freguesia de Santa Maria Maior, pertencente ao Município do Funchal (figura 71), sendo a freguesia mais populosa deste município.

¹²Os dados foram recolhidos na página [online](http://escolas.madeira-edu.pt/Default.aspx?alias=escolas.madeira-edu.pt/eb1pevcacongo) <http://escolas.madeira-edu.pt/Default.aspx?alias=escolas.madeira-edu.pt/eb1pevcacongo>, acessido a 02/10/2020, e do Projeto Educativo da Escola [acessido em](http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=y3ZOyLr3vF8%3d&tabid=1283&mid=36163) <http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=y3ZOyLr3vF8%3d&tabid=1283&mid=36163>

Figura 71: Concelho do Funchal, Freguesia de Santa Maria Maior

Está limitada a norte com as serras das Freguesias do Monte e da Camacha, ao sul com o Oceano Atlântico, a leste com a Freguesia de São Gonçalo e a oeste com as Freguesias da Sé, Santa Luzia e Monte.

A Freguesia de Santa Maria Maior, foi criada em 1557 por alvará régio de 18 de novembro e é considerada como o berço da cidade. Detém um elevado património arquitetónico onde se salienta a presença de inúmeros monumentos, igrejas, capelas, bustos, estátuas, que têm sido alvo de preservação e restauro ao longo dos anos.

É possível encontrar, ainda, o Mercado dos Lavradores como referência histórica, algumas unidades hoteleiras, museus, teleféricos, instituições e serviços públicos. A área envolvente desta freguesia apresenta um elevado índice de residências e habitações. Na parte mais antiga da freguesia designada de “zona velha”, prevalecem atividades voltadas para o comércio, essencialmente restauração.

6.2 Caracterização da Escola

A designação do núcleo escolar tem origem em João José Rodrigues Leitão ¹³que

¹³**João José Rodrigues Leitão**, foi o primeiro e único Visconde Cacongo (Ponte de Barca, 20 de agosto de 1843 – Funchal, 15 de junho de 1925), foi um comerciante português, responsável pela ocupação de um território a norte do rio Zaire, que veio mais tarde a se constituir parte do enclave de Cabinda. Informação acedida em https://pt.wikipedia.org/wiki/Jo%C3%A3o_Jos%C3%A9_Rodrigues_Leit%C3%A3o a 05/10/2020.

foi agraciado por carta régia com o título de Visconde Cacongo.

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar Visconde Cacongo a partir do ano de 2015/2016, passou a ser composta por dois edifícios devido à fusão de dois núcleos (fusão das escolas visconde Cacongo e Faial), funcionando um edifício no número 31 e o outro no número 103 da estrada Visconde Cacongo.

O edifício que fica no número 31 foi totalmente reconstruído de raiz e inaugurado em março de 2009 e o 103 é tipo Plano dos Centenários, que remonta ao final da primeira metade do século XX, tendo sido ampliado e adaptado no verão de 2001. Pretendeu-se com estas obras de requalificação e de ampliação, dotar àquela escola as condições necessárias para o funcionamento do regime de tempo inteiro, quer para o 1.º Ciclo, quer para a nova valência pré-escolar, podendo acolher um total de 220 crianças. É um projeto que se insere no programa de requalificação do parque escolar que o Governo Regional da Madeira tem vindo a desenvolver e que visa promover a melhoria das condições de ensino.

A PP decorreu no edifício situado no n.º 103 (figura 69), onde era notável os espaços prazerosos existentes que privilegiavam uma educação pedagógica voltada para o bem-estar, para a convivência, para a socialização e comunicação de toda a comunidade educativa.

Figura 72: EB1/PE Visconde Cacongo, Edifício n.º 103



Nas tabelas abaixo apresentadas, estão discriminados os recursos físicos e materiais existentes tanto no interior da escola (tabela 6) como no exterior (tabela 7).

Tabela6: Recursos Físicos e Materiais Internos da EB/PE1 Visconde Cacongo

Piso dois	Duas salas de aulas
	Um hall
Piso um	Uma sala de biblioteca transformada em sala de aula
	Uma Sala de informática
	Um gabinete
	Um corredor com escadaria de acesso ao piso dois
Piso inferior	Um hall de entrada, com escadaria para o piso um e acesso às restantes divisões
	Duas portas de acesso ao pátio coberto
	Uma cantina
	Uma cozinha
	Sanitário para os funcionários, com base do chuveiro
	Uma sala de aulas
	Uma sala de música/expressão plástica
	Uma sala de Pré-Escolar
	Uma sala de convívio
	Uma arrecadação
	Sanitários: masculinos, femininos, professores e alunos do 1.º ciclo e pré-Escolar

Tabela7: Recursos Físicos e Materiais Exteriores na EB/PE1 Visconde Cacongo

Exterior	Um portão junto ao passeio
	Seis áreas ajardinadas
	Um fontanário
	Uma escadaria e uma rampa de acesso às portas de entrada
	Um pátio coberto
	Área de acesso da saída da cantina até ao pátio exterior com cobertura
	Uma rampa de cesso ao campo desportivo
	Campo desportivo com gradeamento e com marcas para a práticas de algumas modalidades, com chão em cimento
	Uma rampa de acesso aos balneários
	Uma arrecadação para material desportivo
	Uma arrecadação

6.3 Caracterização da Sala

Segundo Cosme (2018),

o projeto de uma sala de aula organizada como uma comunidade de aprendizagem obriga, num primeiro momento, a transitar-se de uma racionalidade pedagógica que valoriza a competitividade entre os alunos como condição essencial do seu processo de formação nas escolas para um outro tipo de racionalidade que entende, pelo contrário, a cooperação que se pode estabelecer numa sala de aula entre todos os atores educativos como a condição de respeitar (p. 75).

De acordo com Santana (2000), na sala de aula, o material pedagógico deve estar organizado em áreas de trabalho devidamente identificadas, e de modo a que esteja ao alcance de todos (Cosme, 2018, p. 76). Ainda segundo a referida autora, uma sala de aula deve ser promotora de partilha, da cooperação, da interajuda, e da solidariedade, quando através dela se partilham produções (p.77).

A sala do 3.º C localiza-se no segundo piso apresentando uma área considerável (figura 73 e 74) com diversas janelas que permitem, aos alunos, desfrutarem de muita luz natural, contudo, por estar voltada a norte, a sua temperatura é ligeiramente fria.

Figura 73: Sala do 3.º ano Turma C



Figura 74: Sala do 3.º ano Turma C

As mesas, como se pode observar, não se encontram dispostas como no método tradicional, sendo que cada mesa era ocupada por dois alunos, no entanto, sempre que fosse necessário para uma atividade pedagógica, a disposição das mesas ou cadeiras, sofriam alterações de modo a promover uma aprendizagem positiva. A sua disposição permitia uma livre circulação por toda a sala sendo possível os alunos, sempre que solicitado, dirigirem-se para a área pretendida.

É importante aludir que a manutenção cooperada do espaço e dos materiais permitem desenvolver a autonomia, a liberdade e responsabilidade ao aluno. No entanto, se estiverem meramente à responsabilidade do professor, finda por promover a heteronomia, uma vez que o aluno acaba por depender do adulto.

A nível de arrumação era notório a organização de diversos móveis por toda a sala onde o material ficava ao alcance de todos os alunos. Na figura75 pode-se observar um dos principais armários que continha os materiais mais relevantes (livros, capas, trabalhos, folhas, canetas, lápis, colas, tesouras, etc.)

Figura 75: Armário com a Arrumação do Material dos Alunos do 3.º C



Durante os anos precedentes, a sala foi utilizada apenas como biblioteca, porém, a necessidade que emergiu em se criar mais uma sala de aula, contribuiu para que houvesse uma partilha do espaço. Ao analisara figura 76, é notável o grande móvel existente com diversos livros pertencentes à área da biblioteca, muitas vezes usada na pesquisa de livros para fundamentar a temática abordada em sala de aula.

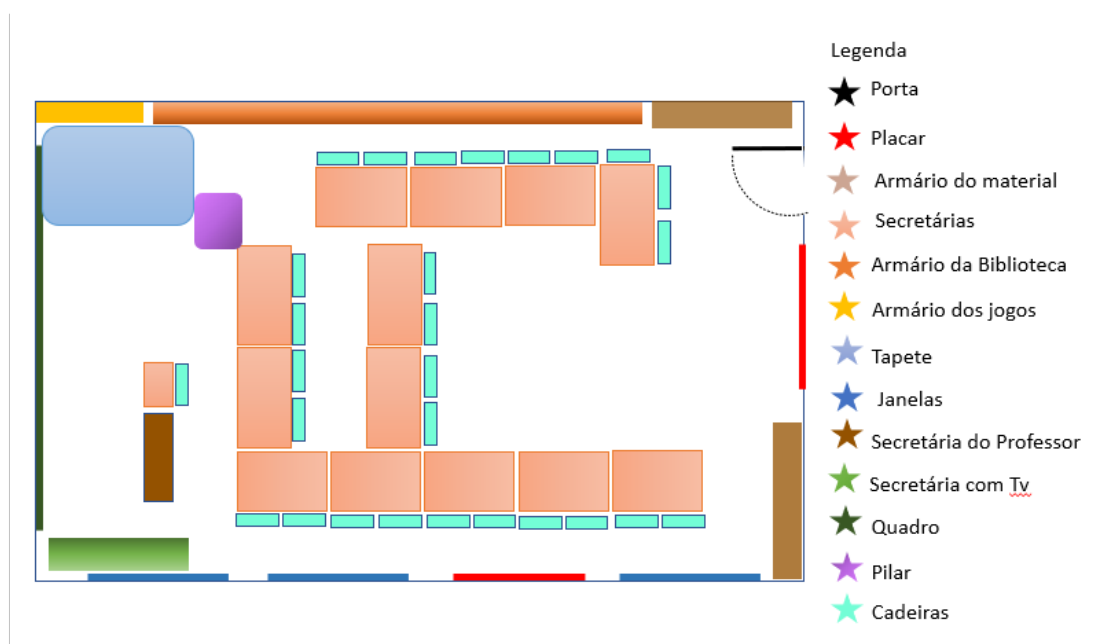
Figura 76: Móvel Destinado à Zona da Biblioteca



Apresenta-se na figura 77, a planta da sala do 3.º C, todavia, nem todas as atividades ocorreram com a mesma distribuição de mesas ou cadeiras como mencionado

anteriormente. Importa, apenas, elucidar-se de uma forma geral, os recursos nela existentes.

Figura 77: Planta da Sala da Turma do 3.º C



O placar presente no final da sala servia para colocar os trabalhos dos alunos expondo-os a quem visitava a sala, assim como, para afixar informações sobre horários e comunicados da escola para o conhecimento dos encarregados de educação. A nível de recursos didáticos apesar de haver um quadro bastante amplo, este não apresentava as melhores condições, uma vez que o giz não aderiu na totalidade o que dificultava a visualização aos alunos.

Um dos aspetos positivos estava relacionado com a presença de uma grande televisão colocada na parte lateral de sala (figura 78) que potencializava a aprendizagem aquando da visualização de recursos nela colocados através do computador.

Figura 78: Televisão da Sala do 3.º C

Relativamente à gestão de tempo, apesar de haver um horário que determinava o tempo estipulado para as áreas a serem trabalhadas em prol da aprendizagem dos alunos (tabela 8) este era de carácter flexível o que permitiu uma articulação entre as disciplinas e os professores. No entanto, a carga horária determinada pela matriz curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico, não sofreu qualquer alteração.

Tabela 8: Horário da Turma do 3.º C Relativamente aos Dias de Intervenção da PP

Horário			
	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira
08:15 – 9:15		Música	Inglês
9:15 – 10:15	Educação Física		
10:15 – 10:45	Intervalo		
10:45 – 11:45			
11:45 – 13:15			

6.4 Caracterização da Turma

A turma do 3.º C era constituída por catorze alunos, sendo sete do género feminino e sete do género masculino, com idades compreendidas entre os oito e os dez anos tendo como referência trinta de junho de 2019.

Observou-se, no geral, que os alunos daquela sala se encontravam num nível de aprendizagem idêntico e sem necessidades específicas de apoio pedagógico. O facto de ser composta por um número reduzido de alunos proporcionou uma coesão entre eles, demonstrando espírito de equipa e de interajuda.

Não obstante, por vezes, geravam-se alguns conflitos originados por diferenças de opiniões, ou pelo facto de não saberem perder em situações de jogo. Todavia, mantinham-se unidos e defensores uns dos outros.

No que concerne às áreas trabalhadas, era notório a preferência dos alunos pela área da Matemática, Estudo do Meio, e as Expressões Artísticas e Físico-Motora. Ainda assim, tinham de ser estimulados para fazerem as atividades pretendidas. A área de Português considerou-se a mais problemática, em virtude de os alunos terem dificuldades de interpretação, demonstrando falta de vontade em ler e escrever.

O facto de a maior parte dos alunos provirem de famílias socioeconómicas baixas e com habilitações literárias abaixo da EO, como se pode observar nos gráficos 2 e 3, não privou os alunos de demonstrarem interesse e gosto pela aprendizagem.

Gráfico 2: Situação Socioeconómica dos Encarregados de Educação

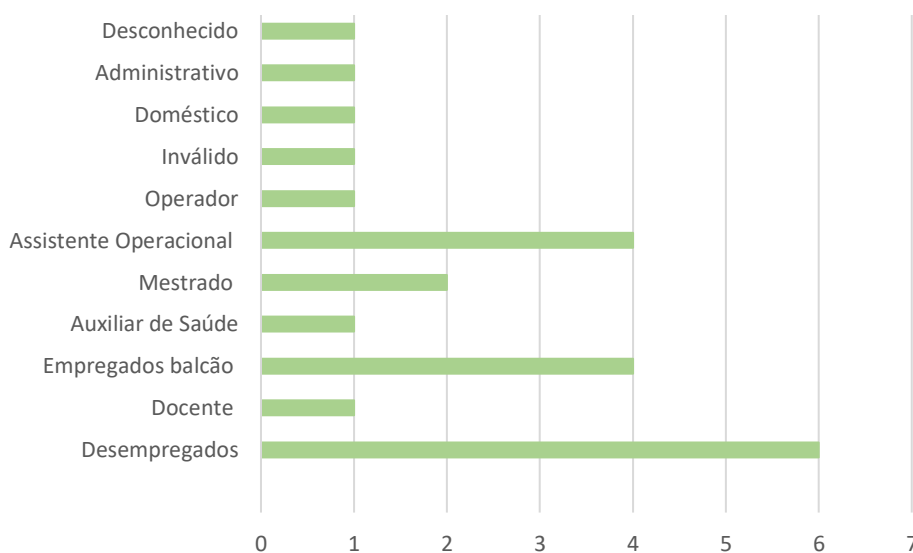
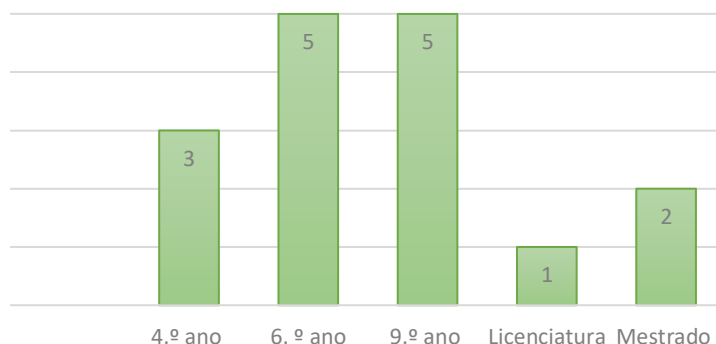


Gráfico 3: Habilitações Literárias dos Encarregados de Educação

Posto isso, tentou-se implementar atividades lúdicas que potencializassem momentos prazerosos e de descoberta que fossem ao encontro das necessidades dos alunos que serão seguidamente esplanadas.

6.5 Momentos de Aprendizagem

6.5.1 *O Coelho que não era da Páscoa*

Na segunda semana de intervenção pelo facto de ser a última semana antecedente às férias da Páscoa, optou-se por realizar atividades relacionadas com a temática da Páscoa¹⁴. Iniciou-se com um texto denominado *O Coelho que não era da Páscoa*, (figura 79) de Ruth Rocha (texto adaptado), e fez-se a leitura silenciosa, seguindo-se a leitura individual.

¹⁴Consultar CD, Pasta C, Apêndice 2 - Planificação Semana 2

Figura 79: O Coelho que não era da Páscoa

Nome: _____
Data: ____/____/____

O coelhinho que não era da Páscoa

Branquinho era um coelhinho. Branco, redondo, fofinho. Todos os dias Branquinho ia à escola com os seus irmãos. Aprendia a pular, aprendia a correr... Aprendia qual a melhor couve para se comer. Os coelhinhos foram crescendo e chegou a hora de escolherem uma profissão.

Os irmãos de Branquinho já tinham resolvido:

- Eu vou ser coelho da Páscoa, como o meu pai.
- Eu vou ser coelho da Páscoa, como o meu avô.
- Eu vou ser coelho da Páscoa, como o meu bisavô.

E todos queriam ser coelhos da Páscoa, como o trisavô, o bisavô, como todos os avós. Só o Branquinho não dizia nada. Os pais perguntaram:

- E tu, Branquinho? O que queres ser?


- Bem... - dizia Branquinho - eu não sei o que quero ser. Mas sei o que não quero: ser coelho da Páscoa.

Branquinho fez então muitos amigos. O beija-flor Florindo, Julieta a borboleta e a abelha Melinda.

- Onde é que já se viu um coelho brincar com uma abelha? - comentavam os irmãos de Branquinho.

Os pais de Branquinho questionavam-se:

- Um coelho tem que ter uma profissão. O que vai ser dele?



- Não se preocupem - dizia Branquinho- estou a aprender uma ótima profissão.

O tempo passou. A Páscoa estava a chegar. O Pai e Mãe Coelho foram comprar os ovos para distribuir. Mas as fábricas tinham muitas encomendas. Não tinham mais ovinhos para vender. Em todas elas a resposta era a mesma:

- Tudo vendido. Não temos mais nada...

O casal Coelho foi a todas as fábricas da floresta. Mas a resposta era sempre a mesma:

- Tudo vendido Sr. Coelho, tudo vendido...

Os dois voltaram para casa desanimados.

- Ora... isto nunca nos aconteceu...

Os irmãos do coelhinho estavam tristes. Era a primeira vez que iam distribuir ovos pelas crianças.

- Por que não fazemos nós os ovos? - perguntou o coelho Branquinho

- Nós não sabemos. Coelho da Páscoa sabe distribuir ovos mas não sabe fazer!

- Pois, eu sei - disse Branquinho.

- E como aprendeste? - perguntaram todos.

- Com os meus amigos. Eu não disse que estava a aprender uma profissão? Pois, aprendi a tirar o pólen das flores com a Julieta e o Florindo. A Melinda é a maior doceira do mundo. Ensinou-me a fazer tudo o que é doce...

A casa da família Coelho virou uma verdadeira fábrica. Todos ajudavam. E foi o Branquinho quem comandou o trabalho. Por fim, o pai do Branquinho disse:

- Cada um deve seguir a sua vocação...

Ruth Rocha, O coelhinho que não era da Páscoa (texto adaptado)

Neste aspeto, denotou-se que os alunos ao lerem, não tinham o cuidado com a pontuação nem à entoação necessária, o que dificultou a interpretação do próprio texto. Após a leitura, alertou-se para a importância de uma leitura coesa e cumpridora das regras gramaticais, e efetivou-se a leitura modelo, o que promoveu, desta forma, a compreensão do texto. Trabalhou-se os verbos (1.º, 2.ª e 3.ª conjugação), o passado, presente e o futuro, o género, o número e os adjetivos. Ulteriormente, os alunos resolveram uma pequena ficha a pares que foi corrigida coletivamente. Porém, considerou-se importante fazer a correção individual a posteriori, por conseguinte, recolheu-se os trabalhos dos alunos para proceder-se à verificação em casa.

O facto de se ter corrigido e colocado pequenos carimbos de incentivo nos trabalhos e posteriormente se ter entregado aos respetivos alunos, contribuiu para que suscitasse nestes, momentos de grande entusiasmo e comprazimento (figura 80).

No dia seguinte, dando continuidade à temática abordada, solicitou-se que os alunos elaborassem um texto descritivo. Para isso, distribuiu-se uma folha com a

Figura 80: Texto Corrigido

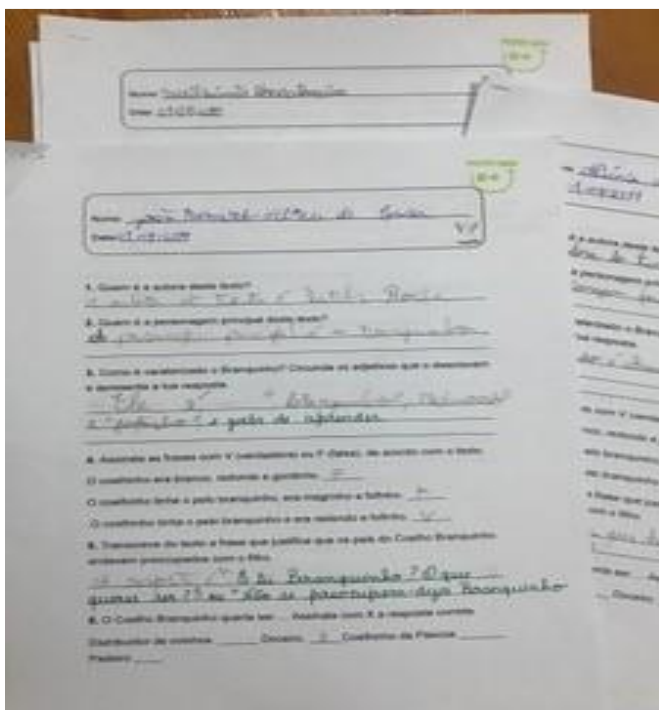
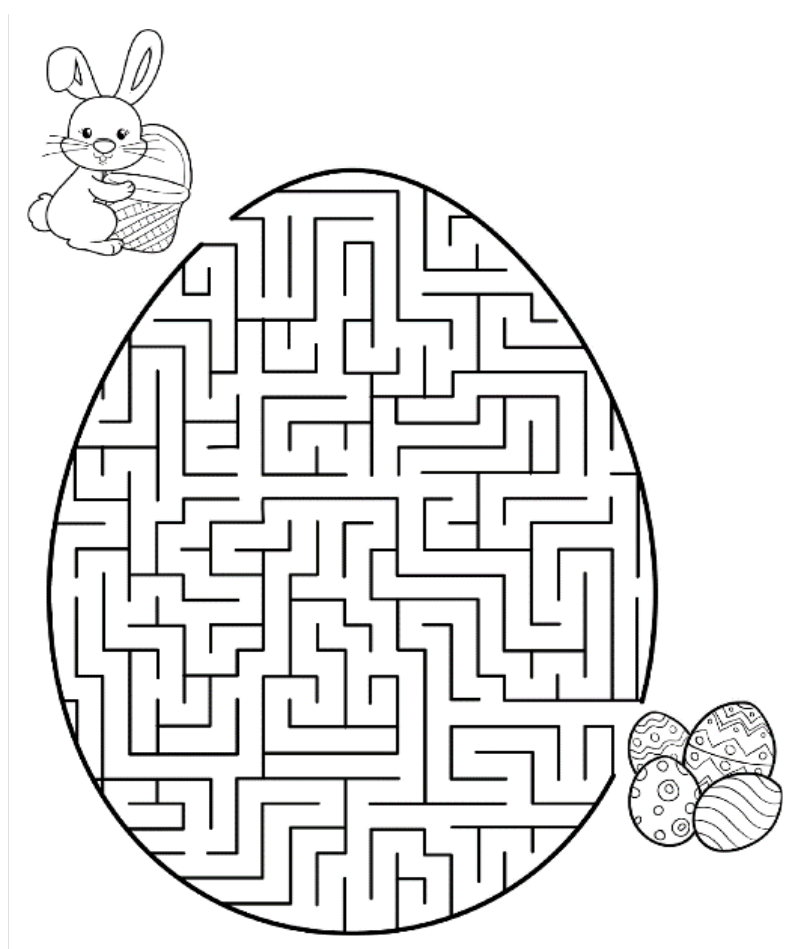


imagem de um coelho onde teriam de relatar um sonho engraçado que o coelho da Páscoa havia tido no dia anterior. Pelo facto de a turma demonstrar alguma dificuldade na escrita assim como falta de vontade em redigir textos, optou-se por mostrar um pequeno jogo relacionado com um labirinto (figura 81), ao qual os alunos teriam acesso aquando do término da atividade solicitada.

Figura 81: Incentivo para a Escrita

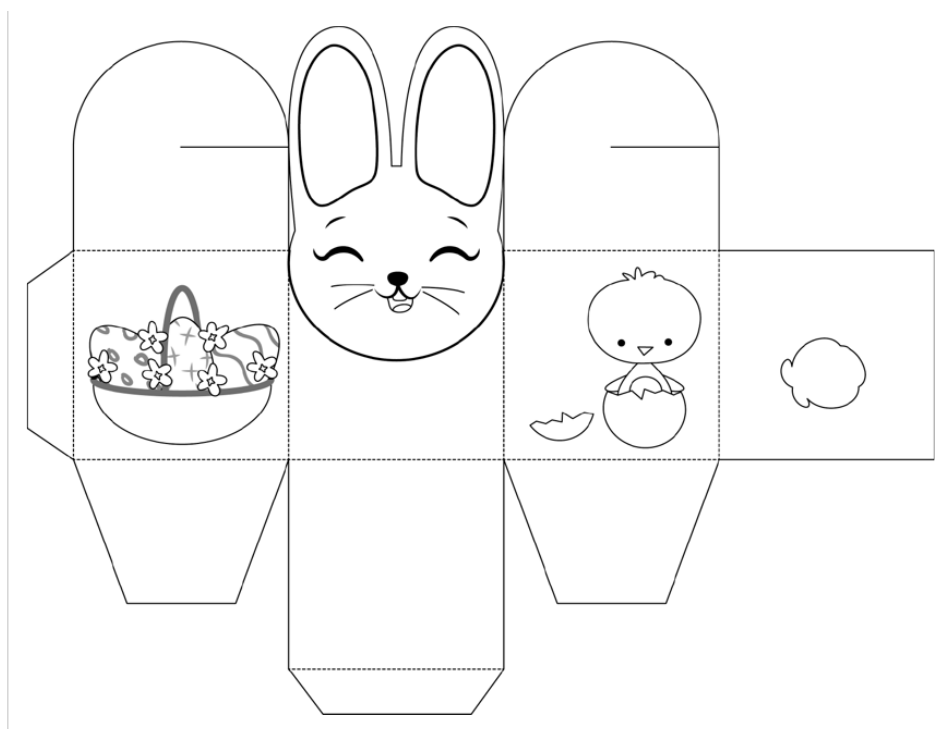
Após a conclusão da redação, novamente, recolheu-se os textos e fez-se a correção individual em casa com a colocação de carimbos. No dia subsequente, devolveu-se os trabalhos e os alunos foram orientados a se dirigirem, um a um, até à frente do quadro para partilharem os seus textos. Primou-se pela partilha individual dos textos com o intuito de promover no aluno o desenvolvimento da expressão oral. No geral, o resultado foi bastante satisfatório. Os textos apresentavam grande criatividade, no entanto, a nível gramatical denotaram-se algumas lacunas.

Perante esta atividade foi possível avaliar a criatividade, o empenho, a leitura, a escrita, a expressão oral e o interesse.

Para dar continuidade ao conteúdo explanado, recorreu-se à Expressão Plástica relativamente ao Bloco 1 – Descoberta e Organização Progressiva de Volumes: construções e ao Bloco 3 – Exploração de Técnicas Diversas de Expressão: recorte, colagem e dobragem, para se realizar a construção de uma caixa dos ovos para a Páscoa.

Primeiramente distribuiu-se pelos alunos uns moldes (figura 82), que deveriam ser recortados pelas margens. Nesta atividade foi necessário auxiliar os alunos, pois demonstraram uma certa dificuldade no recorte e no manuseamento da tesoura na parte circular da figura.

Figura 82: Molde da Caixa dos Ovos da Páscoa



Posteriormente, os alunos procederam às dobragens onde eram visíveis as linhas tracejadas, sendo que antes da colagem da caixa, foi dada a liberdade para decorarem a seu gosto. Utilizaram cores de filtro, de pau, papeis coloridos e algodão. Na figura 83, é possível contemplar-se o resultado dessa atividade.

Figura 83: Resultado da Elaboração da Caixa dos Ovos da Páscoa



Os alunos no final da semana levaram a caixa para casa com alguma doçaria típica da época. Esta atividade permitiu desenvolver no aluno a criatividade.

Aproveitando o Coelho da Páscoa, canalizou-se um diálogo com o intuito de analisar a alimentação de um coelho

Perguntou-se o que comiam, se era de todo o tipo de alimentação entre outras questões. Os alunos interagiram positivamente, demonstrando grande conhecimento e entusiasmo.

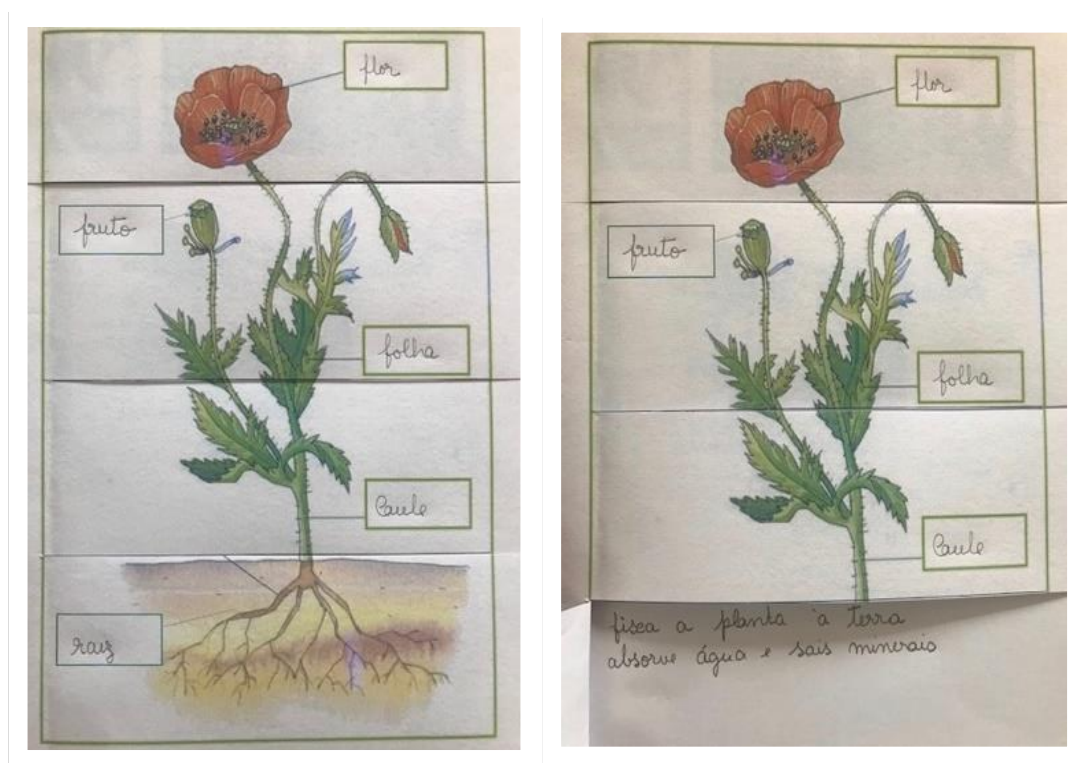
Diário de bordo de 1 a 3 de abril de 2019

Posto este momento de descontração, aproveitou-se para dar continuidade à temática das plantas introduzida anteriormente. Observou-se a batata-doce deixada na água uns dias antes e pôde comprovar-se o crescimento da sua raiz (figura 84).

Figura 84: Crescimento da Raiz da Batata-doce

Aproveitando o facto de se ter solicitado aos alunos que fizessem uma pesquisa prévia sobre a constituição da flor na aula de TIC, foi uma mais valia para a atividade seguinte. Esta técnica está integrada na sala de aula invertida, ou seja, *flipped classroom*, que pressupõe que os alunos tenham tido acesso aos conteúdos antes da aula formal. De acordo com Cardoso (2019), existem grandes vantagens na implementação desta técnica, “poupa-se tempo, já que o aluno chega à sala com uma ideia daquilo que é a matéria, os alunos estão mais ativos, pois participam na construção do seu conhecimento” (p.152).

Entregou-se um folheto informativo desdobrável, com o intuito de se registar as informações mais importantes dos constituintes da planta (figura 85). Nesta atividade pode-se comprovar as palavras proferidas anteriormente. Os alunos, através da pesquisa realizada, demonstraram ter adquirido os conhecimentos adequados ao facultarem informações imprescindíveis para a conclusão do folheto informativo desdobrável.

Figura 85: Flyer dos Constituintes de uma Planta

A ficha de apoio realizada no momento seguinte, teve a particularidade de poder ser complementada com plantas naturais (figura 86), permitindo, deste modo, uma maior perceção das plantas comestíveis assim como das suas folhas e raízes.

Figura 86: Plantas Naturais

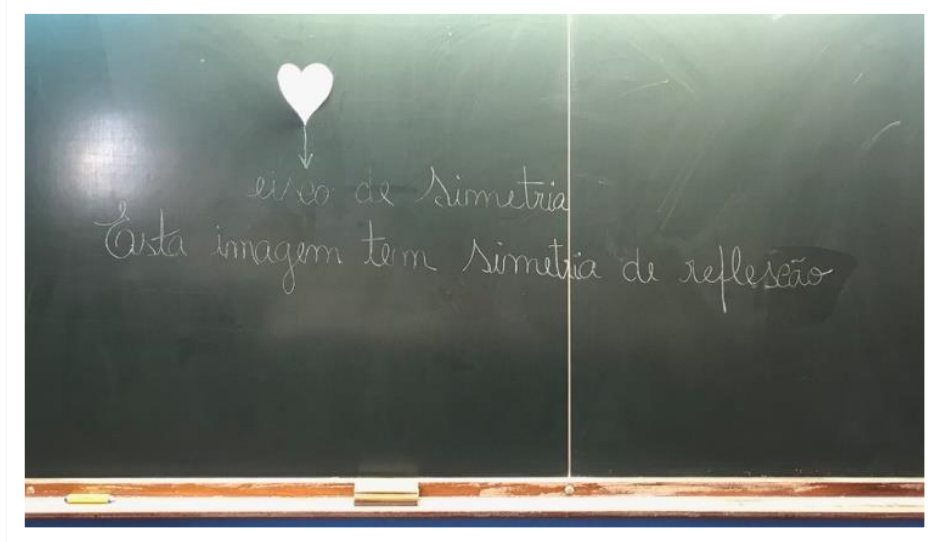
Considerou-se ser uma mais valia os alunos observarem as plantas verdadeiras que fazem parte da vida cotidiana e da nossa alimentação, uma vez que proporciona uma maior compreensão da realidade e assimilação do conteúdo trabalhado.

6.5.2 Da Simetria aos Animais

Na quinta semana de intervenção, deu-se início à temática da simetria que se enquadra no domínio da geometria – figuras geométricas – tendo como objetivo potencializar nos alunos capacidade para identificarem eixos de simetria em figuras planas utilizando dobragem, e papel vegetal ¹⁵.

Primeiramente, dobrou-se uma folha em branco a meio e desenhou-se metade de um coração recortando, seguidamente, as suas margens. Pretendeu-se que os alunos compreendessem que a dobra do coração correspondia ao eixo de simetria. Deste modo, colocou-se o coração fechado no quadro. Ao se abrir o coração de papel, pôde-se observar que a outra metade era exatamente igual à desenhada. Elucidou-se, então, para o eixo de simetria, onde era possível observar-se uma simetria de reflexão (figura 87)

Figura 87: Eixo de Simetria de Reflexão



Posto isso, distribuiu-se uma folha branca tamanho A5 e solicitou-se que a dobrassem a meio e fizessem um desenho à sua escolha limitando-se apenas a desenhar metade do desenho usando a dobra como eixo de simetria. Após término do desenho,

¹⁵Consultar CD, Pasta C, Apêndice 5 - Planificação Semana 5

solicitou-se que seguissem o procedimento observado anteriormente e recortassem apenas as margens do desenho.

Os alunos foram bastante criativos, entre vários desenhos, destacou-se a simetria de reflexão de uma borboleta (figura 88), e de um arco-íris (figura 89).

Figura 88: Simetria de Reflexão da Borboleta

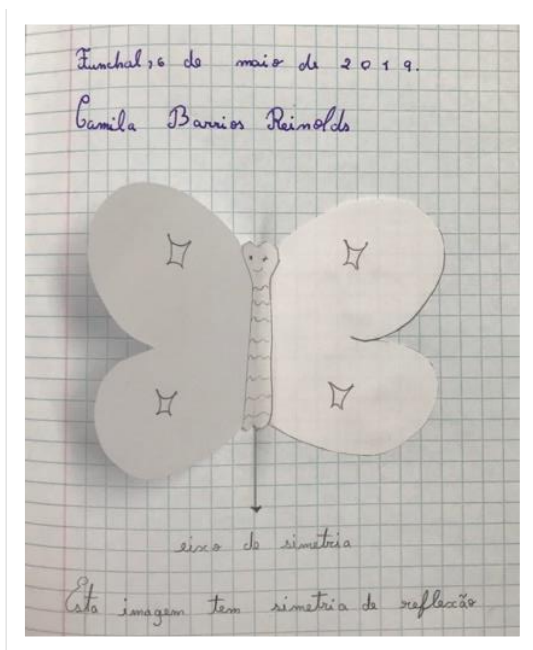
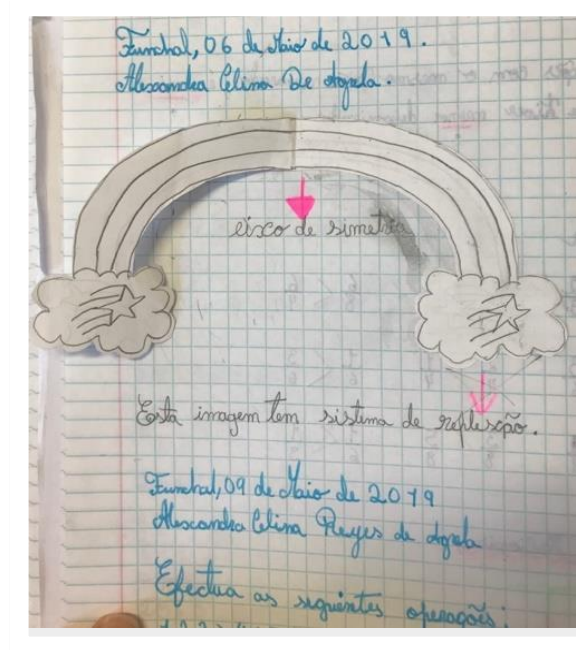
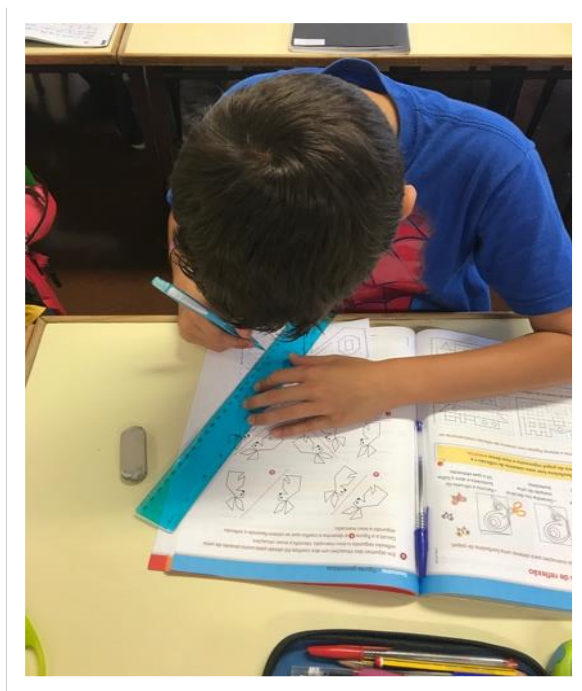


Figura 89: Simetria de Reflexão do Arco-íris



Após a conclusão e análise das figuras desenhadas, os alunos colaram apenas um lado no caderno de modo a conseguirem analisar a simetria de reflexão, assim como, o eixo de simetria. Deu-se continuidade à temática, através de exercícios existentes no manual do aluno (figura90).

Figura 90: Trabalho de Simetria no Manual de Matemática

Seguidamente, distribuiu-se pelos alunos uma pequena folha para treinarem o eixo de simetria de uma borboleta (figura 91), e o resultado não poderia ser melhor (figura92)

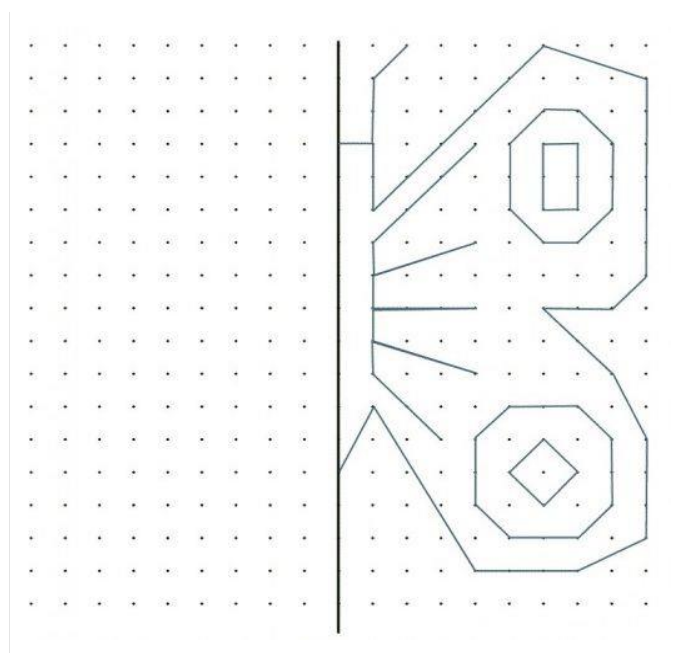
Figura 91: Figura da Borboleta para Treinar

Figura 92: Resultado

Aproveitou-se, então, o facto de se estar a trabalhar a forma de uma borboleta e introduziu-se um texto em áudio denominado *O Grou*. Este texto estava disponível num CD, pertencente ao manual *Alfa* de português (figura 93) onde abordava a história de um animal.

Figura 93: CD de Áudio

Os alunos foram orientados a ouvir a história com muita atenção uma vez que, posteriormente, teriam de responder a umas questões presentes no manual. Esta atividade teve como objetivo avaliar a compreensão oral e interpretativa.

Posto isto, desenvolveu-se um diálogo onde se tentou aferir o conhecimento prévio que detinham sobre os animais.

Após o diálogo, solicitou-se aos alunos que formassem grupos com três elementos cada. O facto de serem os próprios a se organizarem teve como propósito promover a confiança de cada um, assim como, o sentido de responsabilidade.

Durante a formação dos grupos, os alunos mantiveram uma postura social e calma (...)

Diário de Bordo, de 6 a 8 de maio de 2019

Em seguida, distribuiu-se por todos os alunos uma folha com uma tabela onde constavam as letras do alfabeto com exceção das letras W e Y (figura 94). Nessa folha, os alunos teriam de escrever o nome de um animal com o início da letra correspondente, no entanto, por ser trabalho de grupo, elucidou-se para a importância de todos os elementos do grupo terem o mesmo animal para cada letra pois, só assim, era possível trabalharem em grupo e não individualmente.

Figura 94: Tabela para a Realização do Jogo do Stop dos Animais

Agora, com as letras do abecedário, encontra animais que comecem com a letra correspondente!

A	
B	
C	
D	
E	
F	
G	
H	
I	
J	
K	
L	
M	
N	
O	
P	
Q	
R	
S	
T	
U	
V	
X	
Z	

Observou-se uma certa agitação por parte dos alunos, principalmente aquando da correção

(...) os alunos ficaram um pouco agitados e barulhentos, principalmente quando fomos corrigir.

Diário de bordo, de 6 a 8 de maio de 2019

Durante a correção suscitaram-se algumas dúvidas em relação a alguns animais, por esta razão, decidiu-se utilizar o computador para mostrar os animais desconhecidos. Após o esclarecimento, dialogou-se com o grande grupo sobre a temática trabalhada de forma a avaliar os conhecimentos adquiridos anteriormente. Questionou-se sobre os animais vertebrados, nomeadamente, os mamíferos, peixes, aves, répteis e anfíbios, e os animais invertebrados, ou seja, os insetos e os molúsculos. Findada a revisão iniciou-se a classificação dos animais quanto à sua alimentação. Colou-se imagens de animais verdadeiros no quadro e posteriormente procedeu-se à sua classificação (figura 95). Os alunos fizeram os registos no seu caderno.

Figura 95: Classificação dos Animais quanto à sua Alimentação



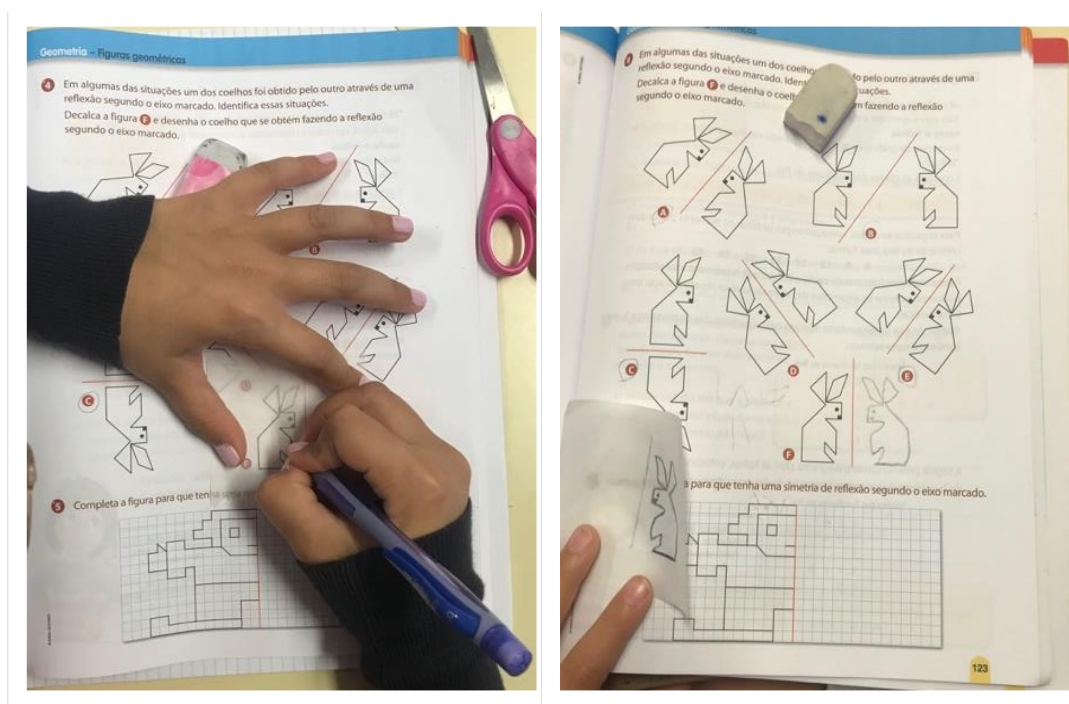
No dia seguinte, após a colhimento, fez-se um pequeno levantamento sobre o dia precedente. Subsequentemente, utilizou-se o manual de matemática para resolver alguns exercícios que potencializaram a consolidação da simetria de reflexão e do eixo de simetria. A imagem trabalhada enquadrou-se na matéria dada em estudo do meio. Os alunos, através de papel vegetal, decalcaram o desenho de um coelho de modo a

tentarem encontrar a sua imagem de reflexão (figura 96) Ora, importa referir que esta atividade suscitou grande interesse uma vez que os alunos utilizaram este método de decalque pela primeira vez o que originou grande espanto.

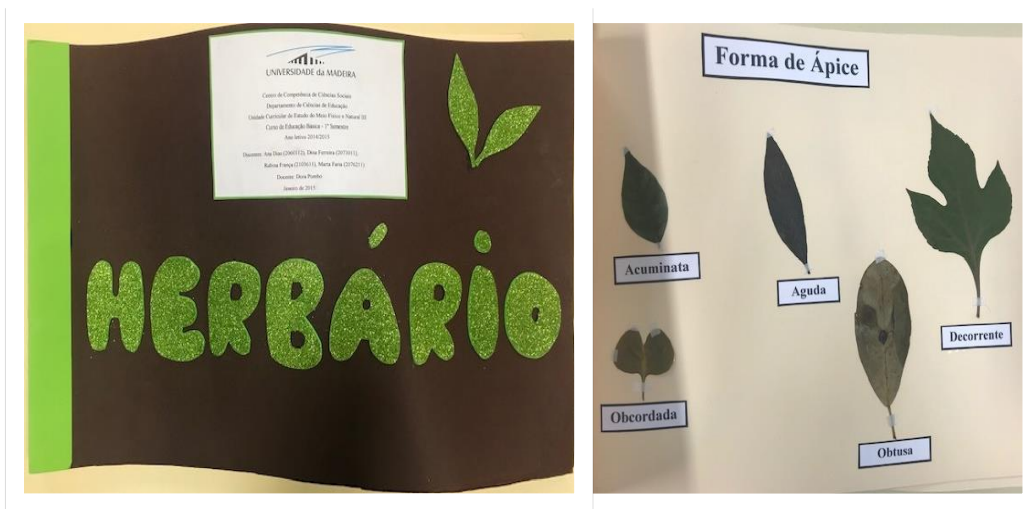
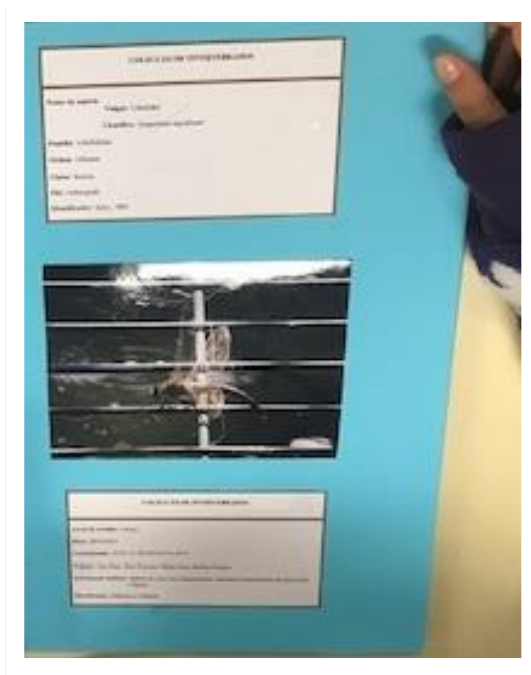
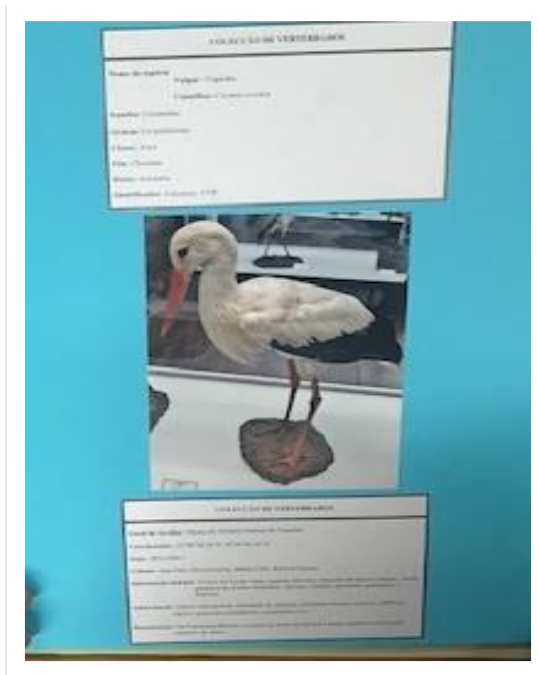
Os alunos ficaram muito admirados ao verem que podiam virar a folha e decalcar o desenho fazendo assim a imagem de reflexão.

Diário de Bordo, 6 a 8 de maio de 2019

Figura 96: Decalque da Imagem do Coelho



Os alunos não concluíram os trabalhos em simultâneo, por este motivo, deu-se a possibilidade, à medida que fossem findando os exercícios, de explorarem três livros trazidos por um aluno, pertencentes à sua mãe relacionados com plantas (figura 97), os animais vertebrados (figura 98) e os invertebrados (figura 99).

Figura 97: Herbário**Figura 98:** Animais Invertebrados**Figura 99:** Animais Vertebrados

Para finalizar, realizou-se um pequeno jogo. Organizou-se dois grupos e colocou-se no quadro as palavras “invertebrados” e “vertebrados”. Sobre a mesa, expôs-se diversas imagens plastificadas de animais viradas para baixo e solicitou-se que um elemento de cada grupo tirasse à vez uma imagem e colocasse no quadro por baixo da palavra da categoria correspondente (figura 100).

Figura 100: Resultado do Jogo dos Animais

Durante as várias semanas de intervenção, foi possível implementar diversas atividades lúdicas que proporcionaram aos alunos uma assimilação dos conteúdos trabalhados que potencializaram o interesse, a participação, o empenho e o respeito pelos colegas.

6.6 Projeto de Investigação-Ação

6.6.1 Enquadramento do Problema

Procurou-se através da observação participante e do diálogo com o professor cooperante, perceber algumas dificuldades ou atitudes que os alunos demonstrassem ao longo das diferentes intervenções pedagógicas que fossem entendidas como uma problemática, de forma a se canalizar ações que potencializassem a sua solução.

O professor cooperante referiu que a nível de comportamento os alunos apresentavam atitudes dentro dos parâmetros normais. No geral gostavam de trabalhar, eram assíduos, responsáveis, participavam e respeitavam as regras estipuladas em sala de aula. Porém, durante as semanas de observação, pôde constatar-se uma certa lacuna apresentada pelos alunos relacionada com a nossa língua materna, o português. Denotou-se uma grande fragilidade quer a nível da expressão oral, da leitura e educação literária como na falta de motivação para a escrita. Segundo Azevedo e Balça (2016) a educação literária não se desenvolve espontaneamente, a leitura, em contexto escolar, deve ser motivada e finalizada.

6.6.2 Questão Orientadora

Seguindo uma linha de pensamento sobre a problemática suscitada, tentou-se desenvolver um fio condutor com estratégias de ações e intervenções que respondessem à seguinte questão:

“Como promover o gosto pela leitura e escrita aos alunos da sala do 3.ºC?”

6.6.3 Estratégias de Intervenção

É importante salientar que esta problemática não é só notória nesta turma, segundo Silva et al., (2018) permanece relevante considerando os baixos desempenhos escolares de uma parte significativa dos alunos portugueses dos ensinos básico e secundário.

Optou-se por se realizar várias atividades que envolvessem a leitura e a escrita e que estivessem de acordo com o Programa e Metas Curricular de Português do Ensino Básico, no domínio da Educação Literária, desde simples registos à criação de composições, poemas e histórias, envolvendo sempre todos os alunos, de forma a promover o interesse e o gosto pela leitura e escrita.

Segundo André (2018) a escrita “é uma atividade complexa que só se domina com grande esforço necessitando ao mesmo tempo de um ambiente saudável para se desenvolver” (p. 59). Assim, todas as atividades de escrita foram realizadas na sala de aula uma vez que, a mesma, apresenta boas condições tanto a nível de espaço como de arejamento e luz natural, o que proporcionava um bom ambiente.

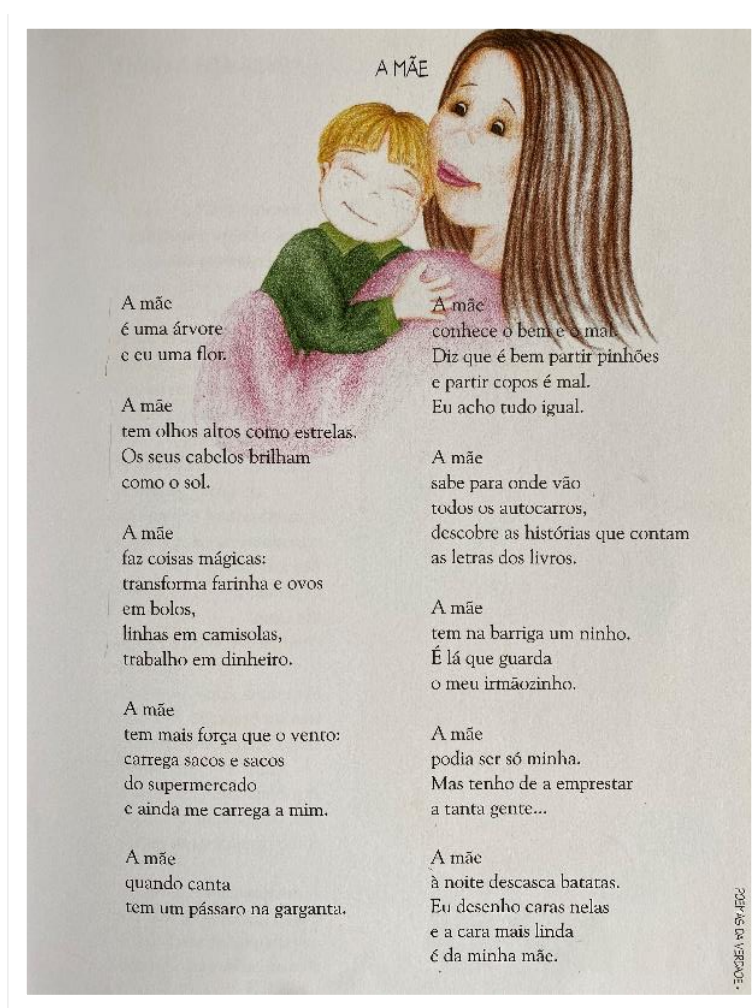
Inicialmente, privilegiou-se a leitura através de jogos. Optou-se por a realizar de diferentes formas como a leitura pipoca, onde um aluno começava a ler e passado algum tempo dizia o nome de outro aluno que teria de dar continuidade, o que potencializou a concentração dos alunos, uma vez que nunca saberiam quando seria a sua vez. Também se realizou a leitura por grupos onde um grupo lia uma parte e outro grupo lia o restante, ou mais devagar ou mais rápido, consoante o que fosse solicitado.

Outro jogo relacionou-se com a palavra proibida. Por exemplo, num dos poemas trabalhados em sala de aula aquando da aproximação do dia da mãe (figura 101), após os alunos se familiarizarem com o poema, foi proposto fazerem a leitura sem nunca

pronunciar a palavra “mãe” que aparecia por diversas vezes nos diferentes versos. Também, dividiu-se a turma por grupos sendo que cada grupo alternava a leitura, ou seja, o grupo A lia a primeira estrofe, o grupo B lia a segunda e seguidamente, o grupo A voltava a ler a estrofe subsequente, e assim sucessivamente até término do poema.

Notou-se a vantagem por estes jogos de leituras, uma vez que foi possível observar e avaliar o interesse, o gosto o entusiasmo e a vontade que os alunos começaram a demonstrar pela leitura.

Figura 101: Um dos Poemas Utilizados para os diferentes Jogos de Leitura



No que concerne às criações de produções escritas, estas apresentaram uma trajetória evolutiva ao longo do tempo, não obstante da enorme dificuldade vivenciada pelos alunos. Como refere André (2018), as competências básicas de escrita não são fáceis de dominar. O aluno só conseguirá dominar a escrita se partir das estruturas mais simples para as mais elaboradas e do mais superficial para a mais profunda. Os alunos

devem aprender a transcrever o seu pensamento para o papel. Ainda segundo esta autora, na escrita há necessidade do domínio das regras que asseguram a coesão e a coerência do texto, bem como o domínio dos conectores relacionados que algumas dessas regras exigem.

Deste modo, potencializou-se e incentivou-se a elaboração de composições, (figura102), poemas(figura103), e textos descritivos (figura 104 e 105)).

Figura 102: Elaboração de uma Composição relacionada com as Férias da Páscoa



Figura 103: Criação de um Poema



Figura 104: Proposta de um Texto Descritivo

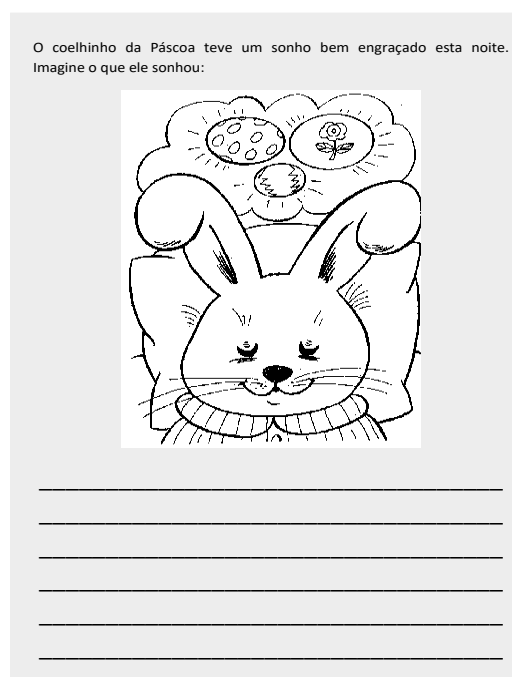
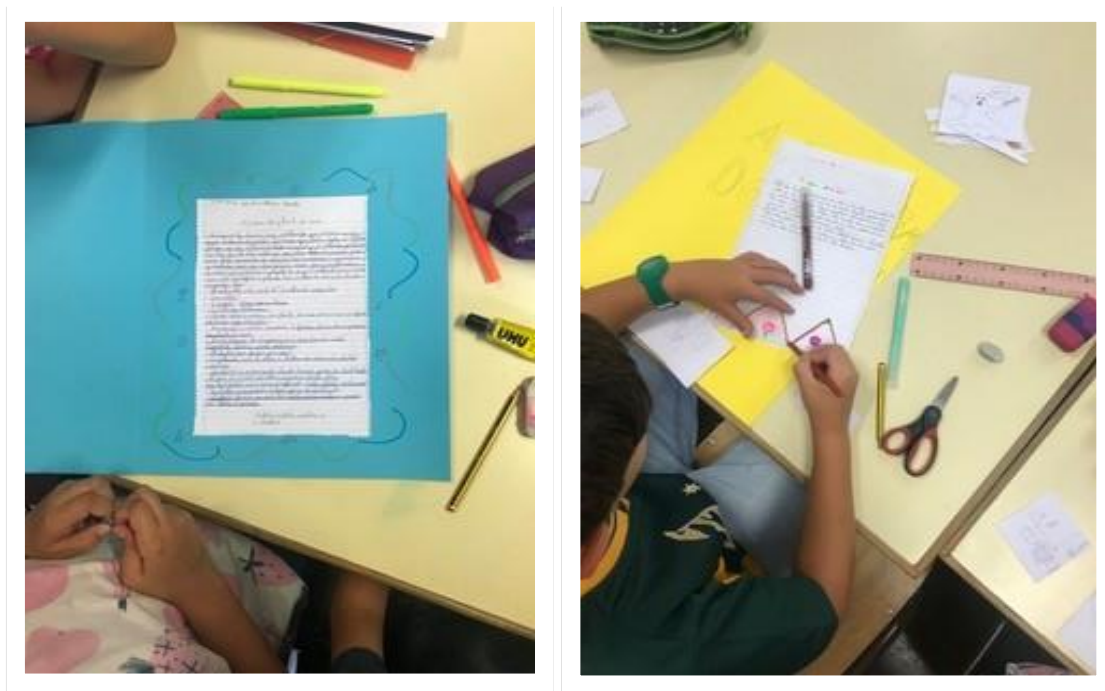
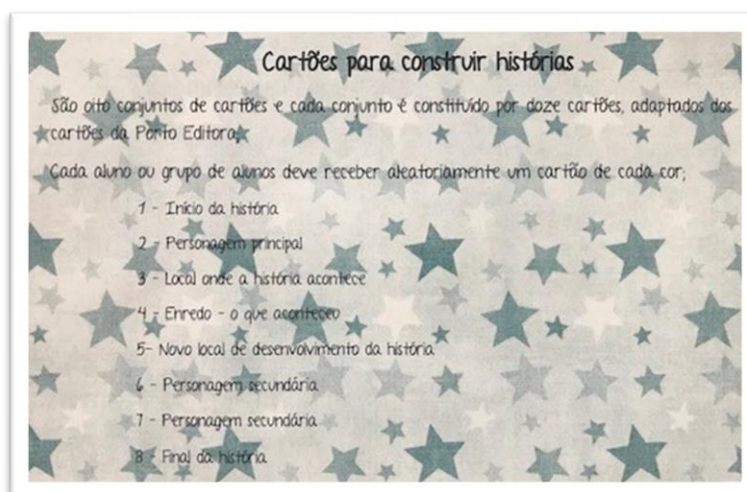


Figura 105: Criação de Textos Descritivos

Outra estratégia utilizada relacionou-se com a escrita criativa (figura 106). Inicialmente abordou-se o que era a escrita criativa assim como o objetivo pretendido. Foi uma atividade pensada para ser trabalhada em grupos, onde os alunos deveriam ser originais e criativos de forma a desenvolver uma história coesa, contendo introdução desenvolvimento e conclusão.

Figura 106: Escrita Criativa

De acordo com André (2018), o professor tem como papel dar pequenas ajudas que visam facilitar o início da narração ou prosseguir o desenvolvimento servindo-se, para isso, de algumas perguntas do gênero “quem”, “onde”, “quando”, “o quê”, “o que aconteceu em seguida”, “que teria decidido”, “como”, “que consequências”. Para além dessas perguntas que têm como intencionalidade orientar a estratégia utilizada, optou-se pela distribuição de cartões (figura 107. 108 e 109) que direcionaram a sequência da história. No entanto, durante a atividade, primou-se por dar apoio a todos os grupos auxiliando sempre que necessário. Importa salientar, que através desta estratégia, os alunos tiveram possibilidade de ativar conhecimentos relativos ao tema e à estrutura de um texto.

Figura 107: Cartões de Orientação**Figura 108:** Cartões de Orientação**Figura 109:** Cartões de Orientação

A utilização dos cartões acabou por ser uma mais valia, uma vez que contribuíram para que os alunos não perdessem a linha de desenvolvimento da história, acabando por encorajar e a não desistir da tarefa. O facto de se ter interagido com os alunos durante toda a atividade permitiu, como refere André (2018), dar oportunidade de ensino. Ou seja, ao se fazer comentários, dar sugestões e fazer perguntas, contribuiu-se, de certa forma, para complementar a questão orientadora dos cartões, resultando num bom desenvolvimento da escrita. Não obstante, ao longo da elaboração dos textos, alguns dos alunos demonstraram uma manipulação da escrita insuficiente. Foi notória a interferência de recursos orais no texto escrito apresentando frases inacabadas, sem verbos e muitas repetições em vez do uso de anafóricos e outros recursos. Existiam, ainda, várias deficiências como má caligrafia, pontuação não adequada, erros ortográficos e morfosintáticos.

Após a conclusão do solicitado, cada grupo apresentou o seu trabalho à turma. Sugeriu-se várias formas de o fazerem e deixou-se à consideração dos grupos. A avaliação dos trabalhos foi realizada pelos próprios alunos que assistiram às apresentações dos colegas, justificando as suas apreciações. Ao se efetivar este tipo de avaliação, valorizou-se a opinião dos alunos, assim como, potencializou-se para a consciencialização da sua importância e presença no grupo aumentando a sua autoestima. De acordo com Anjos (2018), “uma boa autoestima é um bom recurso para as crianças e os adolescentes poderem enfrentar as pressões existentes de uma forma adequada” (p. 24).

Um grupo optou por realizar uma peça de teatro onde todos os elementos participaram e, inclusive, fizeram os adereços acessório o que foi uma mais valia (figura 110),

Figura 110: Apresentação da Peça de Teatro do Grupo 1



Os outros grupos tiveram pouca interação entre eles limitando-se, praticamente, à leitura dos textos produzidos (figuras 111; 112 e 113).

Figura 111: Apresentação da Peça de Teatro do Grupo 2

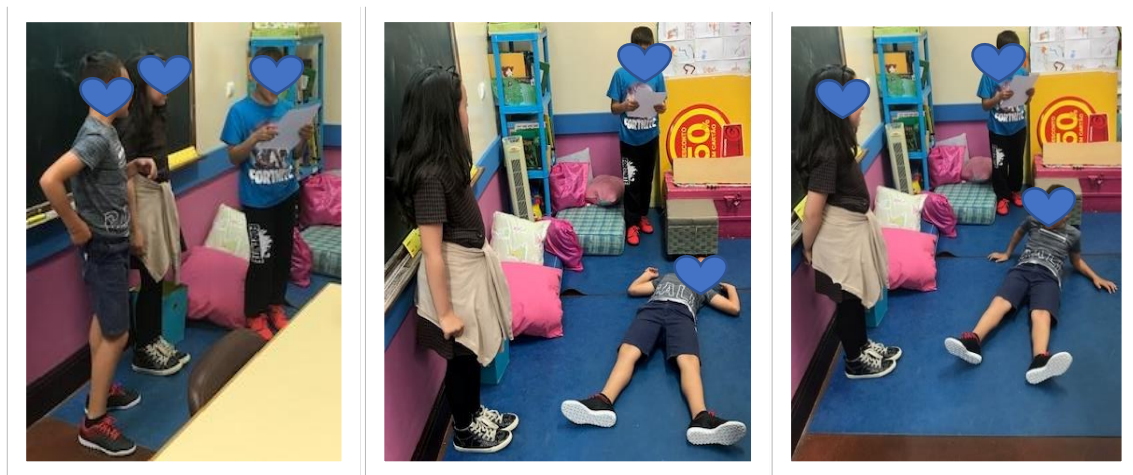


Figura 112: Apresentação da Peça de Teatro do Grupo 3



Figura 113: Apresentação da Peça de Teatro do Grupo 4

Findado a PP, foi notável a evolução dos alunos relativamente às lacunas apresentadas preliminarmente aquando da observação participante. As composições solicitadas nas últimas semanas foram elaboradas autonomamente com prazer e imaginação sem grandes falhas gramaticais. Todavia, embora tenha havido uma considerável melhoria, permanece a necessidade de potencializar a consciencialização para o valor da Educação Literária e da escrita por parte do professor, uma vez que este desempenha um papel fulcral para a promoção da implementação da Educação Literária.

6.6.4 Etapas de Concretização

Como reportado na Parte II – Capítulo 4¹⁶, a metodologia de um projeto de investigação-ação é composta por diversas fases. Pode-se observar na tabela abaixo a organização temporal do projeto de Investigação-Ação ocorrida na sala do 3.º C.

Este projeto teve início no dia 11 de março de 2019 e término a 28 de maio do referido ano. Durante toda a PP foram várias as etapas percorridas para a sua concretização.

¹⁶Consultar Parte II – Capítulo 4, ponto 4.2

Através da observação realizada ao longo de toda a PP desenvolvida, foi possível estruturar estratégias que visaram colmatar as dificuldades apresentadas pelos alunos. O facto de se recolher e analisar os dados relacionados com os resultados obtidos durante a operacionalização das estratégias, permitiu adequar as ações às situações vivenciadas que apresentaram uma aprendizagem com cariz mais dificultador.

Tabela 9: Cronograma Relativo às Diferentes Fases do Projeto de Investigação-Ação da Turma do 3.º C

Cronograma											
Fases	Procedimentos	Duração									
Meses		março			abril			maio			
Semanas		2.ª	3.ª	4.ª	1.ª	3.ª	4.ª	1.ª	2.ª	3.ª	4.ª
Planejar	Observação e Recolha de Dados										
	Identificação do Problema										
	Revisão Preliminar										
	Definição de Estratégias										
Agir	Operacionalização das Estratégias										
Refletir	Recolha e Análise de Dados										

6.7 Reflexão Crítica à Prática Pedagógica no 3.º ano do 1.º CEB

Durante a PP realizada na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar Visconde Cacongo, foram várias as estratégias implementadas na turma do 3.º C, delineadas através de um plano de ação com o objetivo, como refere A. Ribeiro e L. Ribeiro (1989), “conduzir o ensino em direção a propósitos fixados, servindo-se de meios” (Vieira & Vieira, 2005, p. 16).

Nesta senda, de acordo com Cruz (1989) e Heintschel (1986), uma estratégia de ensino considera-se uma organização ou uma sequência de ações ou atividades de ensino que são utilizadas durante um determinado tempo, com o intuito de levar os alunos a realizarem determinadas aprendizagens (Vieira & Vieira, 2005).

Sendo uma turma heterogénea, tentei promover uma aprendizagem que se enquadrasse com aquele grupo de alunos, de forma a fomentar a aquisição do conhecimento e que fosse ao encontro do PA à saída da EO, ou seja, o PA

aponta para uma educação escolar em que os alunos desta geração global constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista. Para tal, mobilizam valores e competências que lhes permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável (Martins et al., 2017, p. 10).

A observação participante foi, sem dúvida, o momento basilar para as opções e escolhas detalhadamente implementadas, uma vez que possibilitou operacionalizar metodologias e estratégias promotoras do bem-estar, interesse, motivação, participação, respeito, confiança e ensejo de aprender.

O facto de optar por implementar a aprendizagem cooperativa apresentou-se uma mais-valia pois, a cooperação compreende que o indivíduo seja capaz de ouvir o outro, de manifestar comportamentos de preocupação para com o outro, assim como, de oferecer ajuda, de honrar a diferença, e por fim, de partilhar com os pares. Consequentemente, a ligação existente entre a cooperação e a criança só a vai beneficiar dado que favorece o seu desenvolvimento social e pessoal, da formação da sua identidade, da sua própria valorização e a valorização do outro.

Atualmente, grande parte do ensino está excessivamente ligada à memorização de factos o que promove, nos alunos, um disparatado esquecimento sobre o que supostamente aprenderam. De acordo com Costa e Couvaneiro (2019), “memorizar, obviamente, não significa saber, isto é, por si só, saber algo de cor não garante compreensão e aprendizagem de facto” (p. 73). Por este motivo, optei por utilizar além da aprendizagem cooperativa, a implementação de atividades de carácter lúdico e a utilização de material real, proporcionando uma visão realista e uma melhor assimilação dos conteúdos trabalhados.

No entanto, apesar de ter sido notório a participação e o envolvimento dos alunos nas tarefas propostas, por vezes, a excitação e o entusiasmo acabaram por desenvolver alguns comportamentos menos próprios o que levaram a uma ligeira indisciplina. Como

referem Cunha e Monteiro (2018), a “indisciplina representa uma rutura com as ações de gestão que o professor tinha desencadeado previamente com o propósito de possibilitar a aprendizagem dos alunos” (p. 11). Neste aspeto, senti alguma dificuldade em controlar o grande grupo o que levou o Professor Cooperante intervir sempre que necessário.

Outro aspeto pertinente que merece ser mencionado está relacionado com a articulação dos saberes, mais concretamente com a interdisciplinaridade. De acordo com Cohen e Fradique (2018), na “interdisciplinaridade as disciplinas interagem umas com as outras (...) há trocas mútuas, recíprocas e interativas entre elas. Contudo, para a resolução de problemas, objetiva-se a articulação com outras áreas. As aprendizagens são mais efetivas e significantes, registando-se menos fragmentação” (p. 52). O facto de ter realizado a interdisciplinaridade, permitiu uma maior ligação ao mundo real, uma vez que trabalhar as disciplinas isoladamente não se consegue explicar a veracidade. Na mesma linha de pensamento surge Cardoso (2019), onde afirma que “uma escola que use menos as disciplinas isoladamente, mas que proponha trabalhos numa lógica de projeto, em que a interdisciplinaridade seja a tónica dominante, já que é esta que melhor retrata aquilo que se passa no mundo” (p. 145).

Relativamente à resolução da questão-problema, na minha opinião as estratégias utilizadas resultaram num melhoramento da problemática. No entanto, importa salientar que a problemática da leitura e da escrita não é só notória nesta turma pois, segundo Silva et al. (2018), permanece relevante considerando os baixos desempenhos escolares de uma parte significativa dos alunos portugueses dos ensinos básicos e secundários.

De acordo com André (2018), as competências básicas da escrita não são fáceis de dominar. O aluno só conseguirá dominar a escrita se partir das estruturas mais simples para as mais elaboradas e do mais superficial para a mais profunda. Os alunos devem aprender a transcrever o seu pensamento para o papel. Ainda segundo a mesma autora, na escrita há necessidade do domínio das regras que asseguram a coesão e a coerência do texto, bem como o domínio dos conectores relacionados que algumas regras exigem.

Das diversas atividades realizadas, destaco a escrita criativa realizada através de cartões orientadores e em pequenos grupos. O facto de ter interagido com os alunos durante toda a atividade permitiu, como refere André (2018), dar oportunidade de

ensino. Ao fazer comentários, dar sugestões e fazer perguntas fui ao encontro da linha orientadora dos cartões possibilitando, deste modo, o bom desenvolvimento do texto. No entanto, nesta atividade senti alguma dificuldade em orientar alguns grupos uma vez que, como não gostavam de escrever, não estavam a construir uma história como esperado. Um dos grupos não entrava mesmo em consenso o que dificultou o início da sua história. O tempo esperado para esta atividade sofreu diversas alterações.

Findado a atividade os grupos tiveram oportunidade de fazer a sua apresentação da forma que achassem mais pertinente, pois, segundo Azevedo e Balça (2016), “ouvir, ler, improvisar ou dramatizar aguça os sentidos, desperta a imaginação, estimula as avaliações estéticas, ajuda a solidariedade com os outros, treina a memória” (p. 106).

Um dos grupos proporcionou grande momento de prazer optando por fazer a apresentação do seu trabalho através de uma peça de teatro. Ora, como refere Reina Ruiz (1998), o teatro dispõe o aluno em duas posições, ou seja, o “plano do ator e o plano do espectador. Tanto é assim que o aluno, ator ou espetador, recolhe o facto teatral, explora-o para satisfazer as suas necessidades de conhecimento e interpreta-o a partir do seu próprio contexto vital (Azevedo & Sastre, 2016, p. 105).

Não posso terminar sem referir que no final do meu estágio, denotei uma grande evolução por parte dos alunos no desenvolvimento das suas aprendizagens e no desenvolvimento da escrita. Ademais, observando a perspectiva de Carvalho(2001C), estou em crer, que se os alunos forem estimulados e incentivados, as lacunas observadas a nível do português pelos alunos do Ensino Básico e Secundário, tendem a diminuir, mas para isso é necessário que o professor esteja preparado, uma vez que existe uma deficiente preparação dos professores para esta situação (Gomes, Leal & Serpa, 2016).

CAPÍTULO 7 – PRÁTICA PEDAGÓGICA NO 2.º ANO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

É fundamental que os professores aprendam com as suas intervenções, porque os professores que são aprendizes do seu próprio ensino são os mais influentes na melhoria do desempenho escolar dos alunos (Lopes e Silva, 2010, p. XVII)

No capítulo subsecutivo, encontram-se disponíveis informações que se tornaram imprescindíveis para a PP III realizada na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar Ribeiro Domingos Dias por um período de 10 semanas, sob a orientação da Mestre Glória Gonçalves e com a colaboração da Professora Ana Marques.

Como referenciado no capítulo transato, os Programas Curriculares para o 1.º Ciclo foram a base para toda a PP, no entanto, aplicou-se simultaneamente as Aprendizagens Essenciais homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho.

Sequencialmente apresenta-se a caracterização da escola, os recursos físicos e materiais, a caracterização da sala assim como da turma.

Finaliza-se com algumas atividades realizadas aquando da PP que se considerou mais pertinentes.

7.1 Caracterização da Escola ¹⁷

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar Ribeiro Domingos Dias (figura 114), localiza-se na Concelho do Funchal, na Freguesia de Santa Maria Maior¹⁸, mais concretamente na zona norte de Jardim Botânico. Inaugurada no ano de 1984 sofreu, até aos dias de hoje, pequenos melhoramentos que visam contribuir para um ambiente saudável, acolhedor e acessível a todos. Uma das suas principais características prende-

¹⁷Dados recolhidos no Projeto Educativo de Escola 2017 – 2021. Obtido em 21 de outubro de 2020, de EB1/PE Ribeiro Domingos Dias: <http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=0IzajfSvpBo%3d&tabid=2765>.

¹⁸ Consultar Capítulo 7, mais concretamente o ponto 7.1. Caracterização do Meio.

se com o facto de possuir diversas rampas por toda a escola em substituição dos graus adaptando-se, deste modo, à inclusão de crianças com mobilidade reduzida.

Figura 114: Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar Ribeiro Domingos Dias



Relativamente à constituição da escola, esta apresenta uma panóplia de espaços tanto no exterior como no seu interior como se pode observar no quadro subsequente.

Tabela 10: Espaços Interiores e Exteriores da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar Ribeiro Domingos Dias

Espaços Interiores	Espaços Exteriores
Sete sala de aulas	Dois pátios cobertos
Duas salas de pré-escolar	Um parque infantil
Um gabinete administrativo	Um recinto desportivo
Um gabinete de gestão	Um jardim
Uma sala de convívio	Horta vertical e horizontal
Uma biblioteca	
Uma Cozinha	
Um refeitório	
Cinco arrecadações	
Seis casas de banho	

Através da análise exercida à avaliação realizada ao último Projeto Educativo de Escola e do Relatório de Autoavaliação de Escola, observou-se as seguintes estratégias esplanadas para o quadriénio 2017/2021: (1) manter a qualidade do ensino e os bons resultados escolares; (2) afirmar-se como uma escola inclusiva onde todos encontrem

oportunidades de sucesso e progresso no sistema educativo; (3) reforçar a relação entre os diferentes agentes educativos, promovendo a colaboração e a partilha de saberes; (4) promover experiências significativas com recurso a tecnologias, metodologias e estratégias usadas (reconhecendo em cada criança ritmos e estilos de aprendizagens distintos);(5) promover formas de desenvolver a Cidadania Ativa e (6) persistir na aprendizagem ao longo da vida de toda a comunidade educativa.

7.2 Caracterização da Sala

A Sala do 2.º A fica localizada no 1.º piso, no fim do lado direito da rampa que liga o R/C ao 1.º andar. Caracteriza-se por ser bastante ampla, arejada, com grandes janelas que permitem entrada de luz natural, muitas vezes utilizada em substituição à luz artificial (figura 115).

Figura 115: Sala do 2.ºA

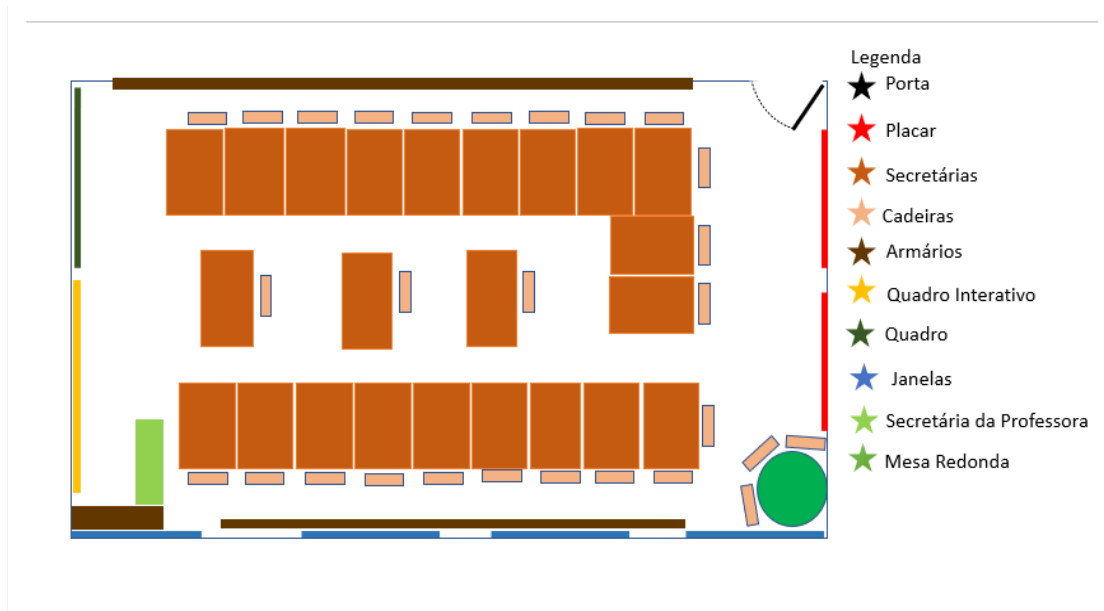


Como referenciado no capítulo anterior¹⁹apresenta-se na figura 116, a planta da sala do 2.ºA, apenas para se elucidar, de uma forma geral, os recursos nela existentes. As mesas estavam dispostas em U o que permitia uma livre circulação e acesso a todas as zonas da sala. O facto de possuir excesso de mesas e cadeiras foi considerado um obstáculo, uma vez que esta sala é a única que consegue acolher as mesas e as cadeiras que não são utilizadas pela escola. Por esse motivo, não foi possível alterar a sua

¹⁹Capítulo 7, ponto 7.3 Caracterização da Sala

disposição para eventuais trabalhos de grupo, no entanto, conseguiu-se organizar os alunos de forma a trabalharem em conjunto sempre que necessário.

Figura 116: Planta da sala do 2.º A



A nível de arrumação era notório uma organização exemplar que permitia a autonomia dos alunos, visto que tinham acesso aos materiais sempre que necessário. Por baixo das janelas estavam dispostos vários armários que abarcavam livros e capas pertencentes aos alunos, assim como caixas com material disponível (cartolinas e variedades de papeis) (figura117).

Figura 117: Arrumação da Sala do 2.ºA



Figura 118: Arrumação da Sala do 2.ºA

No lado oposto das janelas da sala existiam outros móveis também destinados a arrumação de material (figura 118). Possuía, ainda, uma pequena estante que continha alguns jogos, livros e um globo terrestre.

Por toda a sala eram visíveis cartazes de informação para os alunos e o calendário utilizado para marcar o dia, o dia da semana, o mês, o ano, e inclusive o tempo. Este último primava por ser uma atividade da responsabilidade dos alunos, sendo que no início da semana era feita uma escolha aleatória de forma a selecionar diversos alunos, cada um para assumir uma função do preenchimento do calendário.

Ao se observar a sala era possível contabilizar seis placares. Três deles estavam localizados no final da sala, sendo um atribuído aos aniversários dos alunos e os outros dois para colocar informações destinadas aos encarregados de educação, assim como, expor diversos trabalhos elaborados pelos alunos. Numa parede lateral eram visíveis os restantes três

Figura 119: Placares

placares utilizados para evidenciar informações relacionadas com os trabalhos autónomos dos alunos, assim como, outras informações sobre as temáticas trabalhadas (figuras 119).

Figura 120: Quadro Interativo

Uma das grandes vantagens da sala do 2.º prendia-se com os recursos informáticos existentes. O facto de contemplar um QI (figura 120), só traz benefícios para a aprendizagem do aluno, pois dá a possibilidade à professora de aceder a uma panóplia de recursos disponíveis na escola

virtual que facilitam a assimilação das temáticas trabalhadas.

No que concerne à gestão de tempo, pode-se observar através data bela 11, como estava estipulado o horário para a turma do 2.ºA. Este apresentava ser de carácter flexível, uma vez que as articulações das diversas disciplinas algumas vezes sofreram pequenas alterações, no entanto, foram sempre cumpridas como refere a matriz curricular do 1.º CEB.

Tabela 11: Horário do 2.ºA

Horário			
	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira
8:15 – 9h			
9h – 10h15		Mindfulness	
10h15- 10h45	Intervalo		
10h45 – 11h15			
11h15 – 12h15			Biblioteca
12h15–13h15	Música		TIC

7.3 Caracterização da Turma

A turma do 2.º A abarcava dezoito alunos, sendo nove do género feminino e nove do género masculino, com idades compreendidas entre os seis e os sete anos.

Sendo um grupo heterogéneo, de um modo geral, apresentava um bom desempenho, demonstrando interesse na aprendizagem e na participação, no entanto,

devido à faixa etária, necessitavam de ser estimulados, uma vez que revelavam alguma dificuldade em se concentrarem o que promovia momentos de alguma abstração.

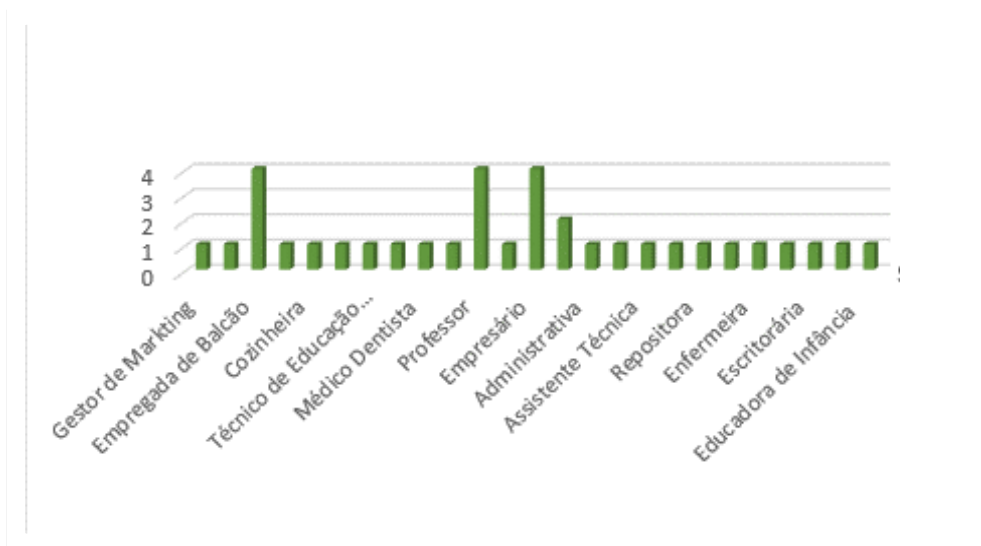
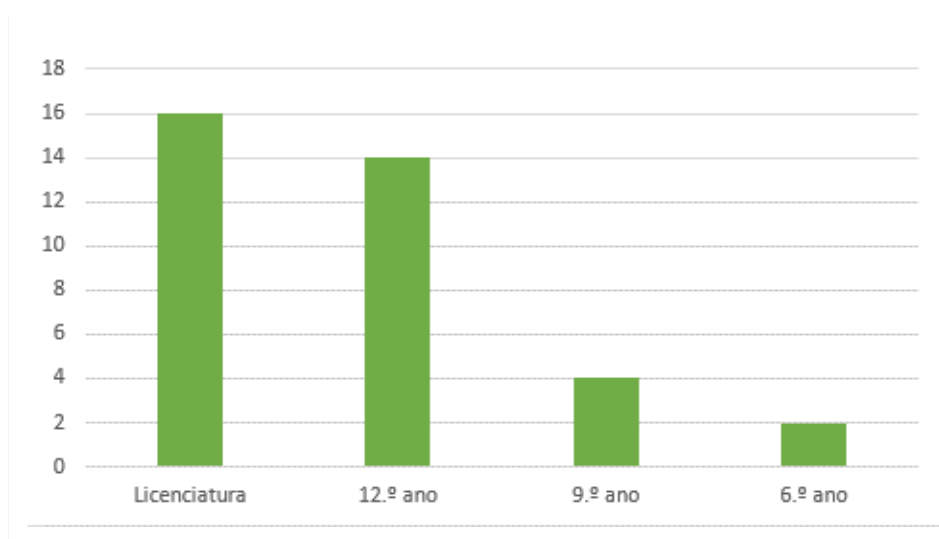
A turma apresentava um bom desenvolvimento cognitivo e assimilação das temáticas trabalhadas sem haver necessidade de apoio específico. Todavia, os ritmos de trabalho diferiam de aluno para aluno o que potencializou a utilização de atividades âncoras previamente pensadas e delineadas.

De um modo generalizado, o grande interesse da turma encontrava-se relacionado com a aprendizagem através de jogos, das artes, da visualização de vídeos, e de material manipulável.

A área que suscitava maior prazer na aprendizagem era o Estudo do Meio onde os alunos interagiram ativamente demonstrando grande conhecimento sobre as temáticas abordadas. Na área da Matemática, verificou-se alguma dificuldade nos cálculos mentais e na resolução de problemas. Igualmente, na área do Português, era notória a dificuldade na elaboração de pequenos textos assim como na parte gramatical.

Não obstante, o grupo apresentava um bom ritmo de trabalho, interesse, participação e grande anseio em aprender.

Analisando a turma e a sua constituição, achou-se pertinente fazer um levantamento das profissões dos encarregados de educação (gráfico 4), assim como da situação socioeconómica (gráfico 5), de modo a se perceber, até que ponto, os educandos poderiam contar com a ajuda dos seus encarregados de educação nos diferentes momentos de aprendizagem. Ou seja, pretendeu-se averiguar se os encarregados de educação dispunham de tempo livre para acompanhar o seu educando sempre que necessário e se dispunham de meios financeiros que permitissem adquirir eventuais materiais que se achasse necessário para complementar a aprendizagem.

Gráfico 4: Profissão dos Encarregados de Educação**Gráfico 5:** Situação Socioeconómica

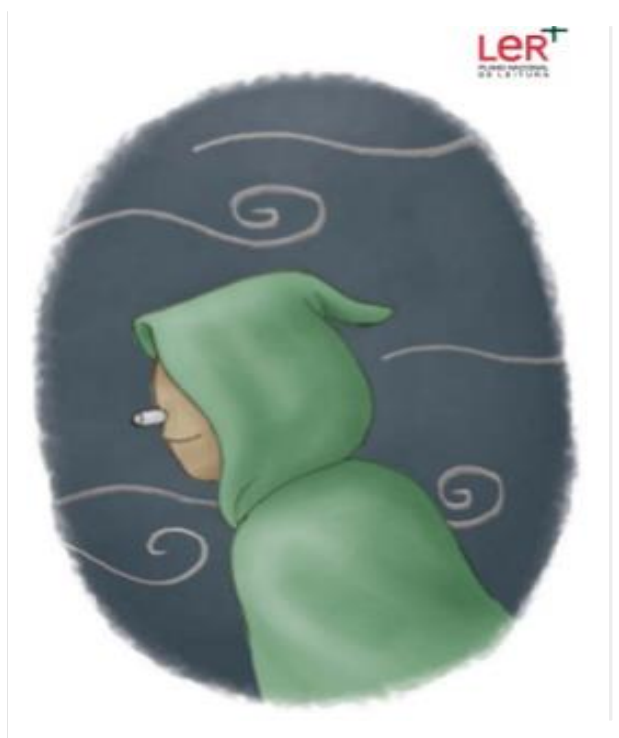
7.4 Momentos de Aprendizagem

7.4.1 *Os órgãos e os Sentidos*

Na primeira semana da PP mais concretamente no primeiro dia, após a receção dos alunos, do diálogo promovida relacionado com o fim-de-semana, da partilha das

tarefas semanais e da apresentação do calendário, iniciou-se com a componente do Português²⁰. Previamente projetou-se no QI uma imagem relacionada com um poema que se achou pertinente trabalhar (figura 121), da autoria de Maria Alberta Menéres que se encontra destacado no Plano Nacional de Leitura.

Figura 121: Imagem do Poema *O Nariz*



Através da imagem solicitou-se aos alunos que a observassem e transmitissem o que viam promovendo o diálogo e a interação do grande grupo. Este momento teve como objetivo fomentar no aluno o espírito de descoberta, uma vez que através da observação e discussão foi possível descobrirem o título do poema.

Os alunos demonstraram grande interesse e curiosidade na descoberta do título que ocorreu através da observação de uma imagem.

Diário de Bordo, 04 de outubro de 2019

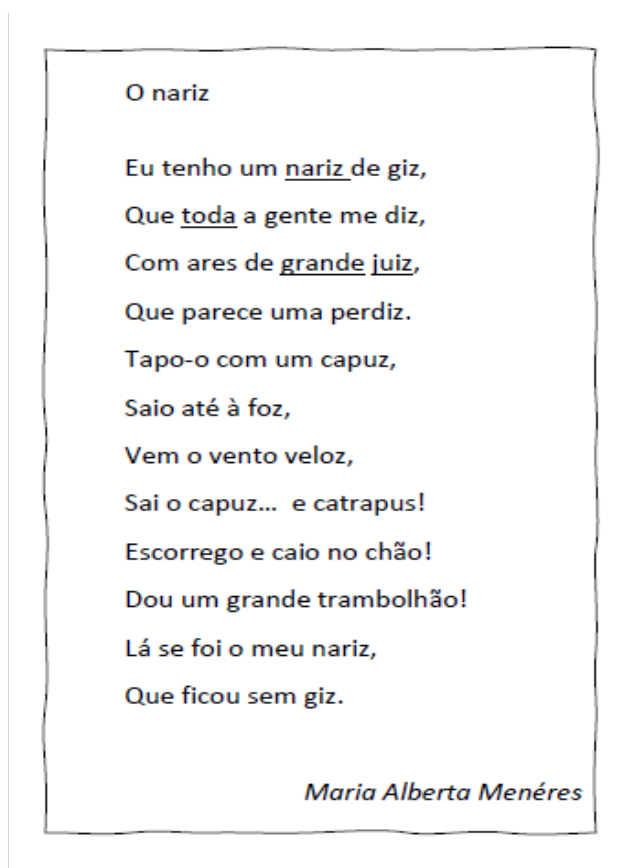
²⁰Consultar CD, Pasta D, Apêndice 1 - Planificação Semana 1

Após a descoberta do título “O *Nariz*”, distribuiu-se o poema por todos os alunos e procedeu-se à leitura silenciosa (figura 122). Posteriormente, realizou-se um jogo de leitura. Iniciou-se com a leitura coletiva e determinou-se que os versos seriam lidos em diferentes tons, sendo que o primeiro verso seria alto, o segundo baixo, o terceiro alto e assim sucessivamente. Apesar de ter sido uma novidade para os alunos, estes demonstraram grande curiosidade e alguma excitação, no entanto, a leitura não fluiu como o desejado.

Notei que os alunos têm ritmos de leitura diferentes e a realização da leitura coletiva não foi a melhor escolha adotada pois, acabávamos por não perceber o poema.

Diário de Bordo, 4 de outubro de 2010

Figura 122: Poema *O Nariz*



Ulteriormente, explorou-se a sua estrutura e consolidou-se com exercícios gramaticais (figura 123).

Figura 123: Exercícios Gramaticais

Nome: _____

Agora que já leste o poema *O Nariz*, resolve os seguintes exercícios:

1. As palavras que estão sublinhadas copia- as e depois coloca-as no plural.

1. _____ Plural _____

2. _____ Plural _____

3. _____ Plural _____

2. Escreve quatro nomes que encontres no poema.

3. Selecciona e regista as palavras que rimam com "Nariz".

4. Rodeia no poema as palavras com as sílabas az ; ez; iz; oz e uz.

4.1 Copia as palavras que rodeaste.

Posto isto, relacionou-se o nariz com um dos cinco órgãos responsáveis pelos sentidos – o olfato – introduziu-se, assim, a componente do Estudo do Meio relativa ao Bloco 1 – À descoberta de si mesmo – o seu corpo.

Para esta atividade optou-se por interagir com outra turma do mesmo ano, mais concretamente o 2.º B. Deste modo, organizou-se um circuito denominado *A hora das sensações*. Dividiu-se a sala do 2.º B em cinco estações tendo sempre em atenção a fácil movimentação dos alunos. Cada estação corresponderia a um sentido sendo a Estação 1 correspondente à visão, a Estação 2 ao olfato, a Estação 3 o paladar, a Estação 4 o tato e por fim a Estação 5 referente à audição.

De forma a tirar o maior partido da atividade planificada, decidiu-se que os alunos iriam trabalhar a pares o que iria promover o trabalho cooperativo, a partilha de ideias e de opiniões. Assim, distribuiu-se por todos os alunos um guião (figura 124) e elucidou-se para o seu preenchimento aquando da passagem pelas referidas estações. Para isso, em cada posto, os alunos teriam a oportunidade de experienciar as diferentes

opções apresentadas se escolher de entre três resposta a que achassem correta (figura 125).

Figura 124: Guião do Circuito dos Sentidos

"Circuito dos sentidos"


<p style="text-align: center;">Estação ①</p> <p>Observo ...</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. cenoura banana maçã 2. cachecol luva meia 3. barco carro avião 	<p style="text-align: center;">Estação ②</p> <p>Cheiro ...</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. água laranja morango 2. vinagre azeite leite 3. farinha café canela 	<p style="text-align: center;">Estação ③</p> <p>Provo ...</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. pimenta açúcar laranja 2. chocolate sal noz 3. iogurte limão bolacha
<p style="text-align: center;">Estação ④</p> <p>Toco ...</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. pedras areia arroz 2. esfregão plástico tecido 3. massa papel algodão 	<p style="text-align: center;">Estação ⑤</p> <p>Ouço ...</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. avião comboio carro 2. palmas gargalhadas gritos 3. leão galinha lobo 	

Figura 125: Passagem pelas Diferentes Estações



Depois de explanada a atividade encaminhou-se a turma para a sala do 2.ºB de forma a se dar início à ação. Os alunos demonstraram grande interesse e curiosidade durante as tarefas, no entanto, não se conseguiu auxiliar todos os alunos.

O facto de ter juntado duas turmas para o Circuito dos Sentidos- a hora das sensações, e terem trabalhado a pares, levou a que os alunos estivessem excitados, além disso, não consegui dar a devida atenção

Diário de Bordo, 28 de outubro de 2019

Em seguida, como consolidação, visualizou-se um vídeo disponível no *Youtube* intitulado *Quais são os meus sentidos* do Sid Ciências. Este vídeo, como o próprio nome indica, clarificava de uma forma lúdica os cinco sentidos trabalhados na atividade precedente. Todavia, por ter uma duração considerável, acabou por não suscitar entusiasmo por parte dos alunos

Outro ponto menos positivo que também devo referir relaciona-se com a visualização do vídeo Sid Ciências – Quais são os meus sentidos, este filme foi muito extenso, 25 minutos, o que promoveu o desinteresse do grande grupo.

Diário de Bordo, 28 de outubro de 2019

No dia seguinte, de forma a consolidar os conteúdos adquiridos no dia anterior relacionados com os cinco sentidos, recorreu-se à distribuição de uma cartolina tamanho A5 por todos os alunos, e solicitou-se que colocassem uma mão sobre a mesma e desenhassem o seu contorno.

Após terem efetuado o seu contorno, cada aluno recebeu cinco pequenas imagens relacionadas com os órgãos (olhos, nariz, boca, ouvidos e mãos) e colaram uma em cada dedo da mão desenhada. Posteriormente, registaram os cinco sentidos de acordo com a imagem do órgão. Por fim, ilustraram com a representação de cada sentido (figura 126).

Figura 126: Registo e Ilustração dos Sentidos

Através desta atividade pôde avaliar-se o interesse, a capacidade de interpretação e assimilação dos conteúdos trabalhados, assim como a interação e participação dos alunos

Nesta atividade os alunos demonstraram grande entusiasmo visto ter sido uma novidade para eles a forma como foi registada. Também aproveitei para avaliar os conceitos aprendidos.

Diário de Bordo, 29 de outubro de 2019

De forma a dar continuidade à temática trabalhada, no dia precedente na componente de Português selecionou-se outro poema de Manuel António Pina intitulado *A Ana Quer* (figura 127). A descoberta do título realizou-se com o jogo da forca registado no quadro o que promoveu grande interesse e a atenção do grande grupo.

Projetou-se em seguida o poema no QI, no entanto, achou-se pertinente distribuir por todos os alunos o poema numa folha de forma que procedessem à leitura silenciosa. Seguidamente realizou-se mais um jogo de leitura, desta feita a leitura pipoca, ou seja, um aluno começou a ler o primeiro verso e quando terminou disse o nome de um colega para seguir a leitura do verso seguinte e assim sucessivamente, até todos terem

participado. Este tipo de jogo requer que os alunos estejam concentrados e focados na leitura (figura 128).

Figura 127: Poema *A Ana Quer*

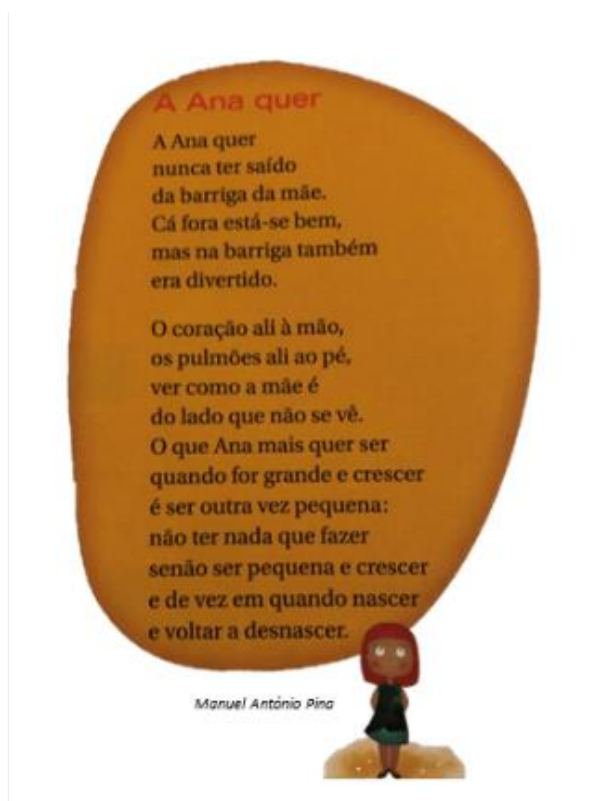
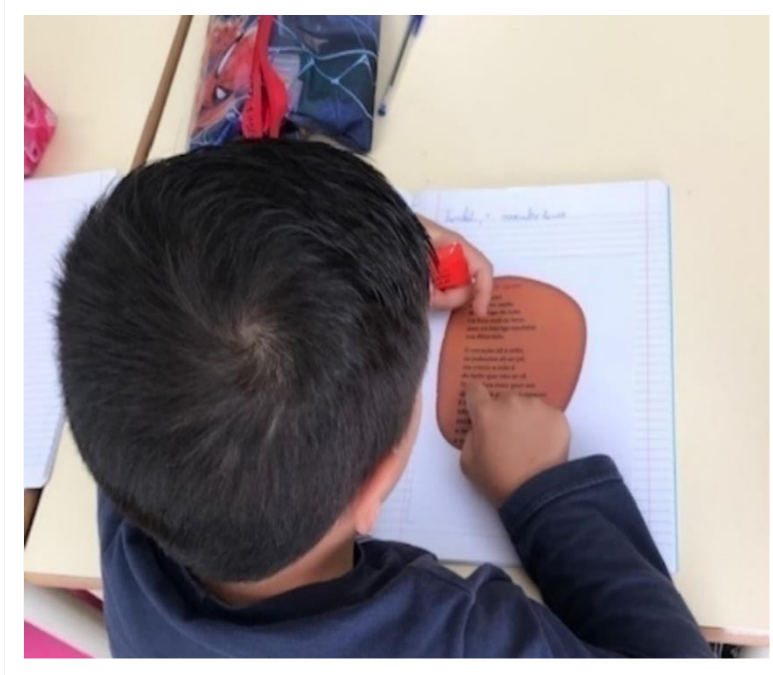


Figura 128: Leitura do Poema



Posto isto explorou-se o poema. Primeiramente questionou-se quem era o autor, que tipo de texto estava apresentado bem como a sua estrutura. Por fim, consolidou-se com exercícios gramaticais.

Como o poema trabalhado fazia referência a dois principais órgãos do corpo humano fez-se uma revisão dos órgãos dos sentidos dados na semana anterior e introduziu-se a temática de estudo do meio relacionada com os quatro principais órgãos do corpo humano: coração; rins; pulmões e estômago. Optou-se por realizar um pequeno debate de forma a se perceber o conhecimento prévio dos alunos sobre esta temática e aproveitou-se algumas ideias dadas para se explorar mais aprofundadamente.

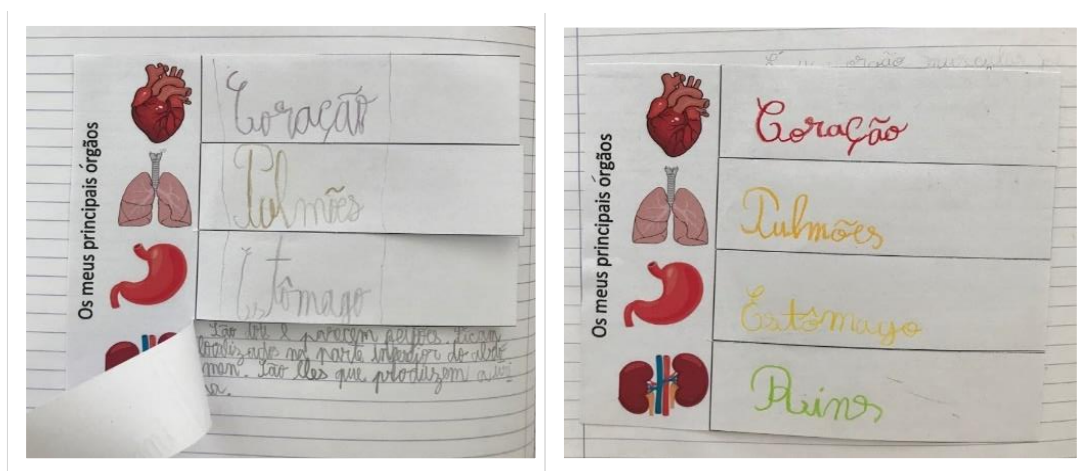
Posteriormente, no QI apresentou-se um *PowerPoint* com uma breve explicação sobre as funções e localização dos principais órgãos. Utilizou-se, ainda, dois *tablets* onde os alunos, divididos em dois grandes grupos, puderam explorar através da realidade aumentada a funcionalidade dos diferentes órgãos e ficar com uma maior percepção da constituição.

O registo realizou-se no caderno diário, mas de uma forma diferente (figura 129), o que suscitou além de muita curiosidade alguma confusão

A forma como fiz o registo destes órgãos suscitou interesse e empenho. Os alunos estavam surpreendidos como iriam efetuar. Demorou um pouco a perceberem como deveriam colar no caderno, pois o facto de só poderem colar a imagem que entreguei dos órgãos apenas num lado, estava a suscitar algumas dúvidas.

Diário de Bordo, de novembro de 2019

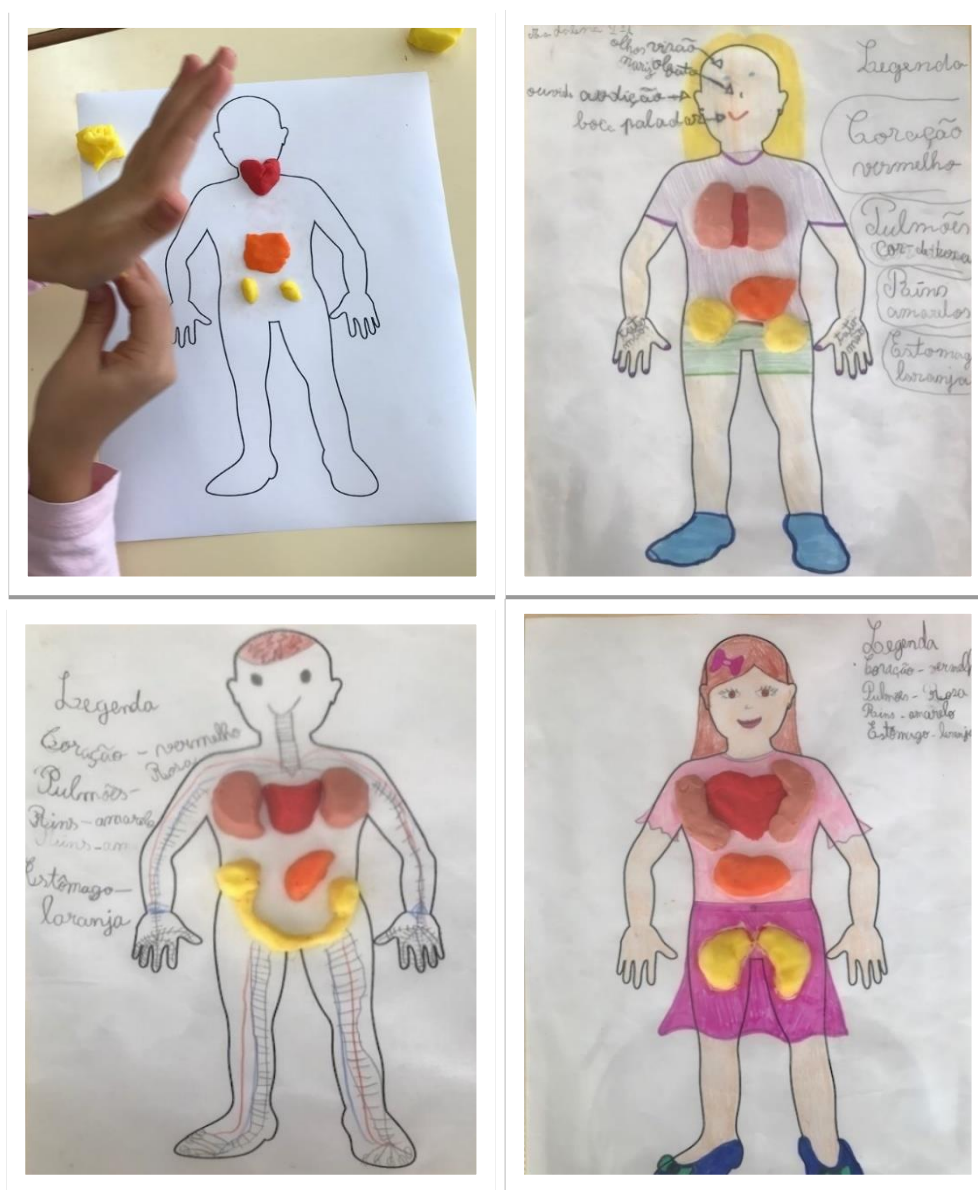
Figura 129: Registo dos Órgãos no Caderno Diário



Para avaliar o conhecimento adquirido nos três dias de estágio realizou-se uma avaliação de forma didática e lúdica onde se utilizou a componente Artes Visuais – Experimentação e Criação.²¹

Distribuiu-se por todos os alunos uma folha com um corpo humano delineado assim como plasticina com quatro cores diferentes. Seguidamente, solicitou-se que moldassem os órgãos com a cor legendada e colocassem sobre o desenho do corpo humano no sítio correspondente (figura 130).

Figura 130: Resultado da Moldagem dos Órgãos em Plasticina



²¹Consultar CD, Pasta D, Apêndice 2 - Planificação Semana 2

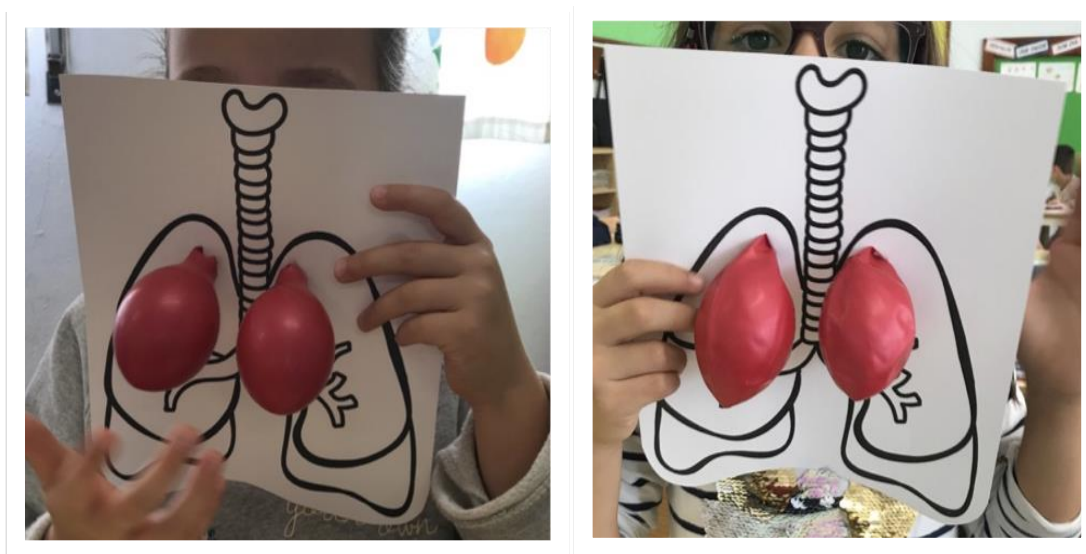
Utilizar a moldagem em plasticina, apesar de ter suscitado algum alvoroço entre o grande grupo, foi uma mais valia para consolidar a temática dos órgãos

Os alunos revelaram ter interiorizado bem esta temática.

Diário de Bordo, 06 de novembro de 2019

Para terminar utilizou-se uma experiência que se revelou ser de extrema importância na PP, uma vez que houve uma participação ativa por parte do grande grupo levando a uma maior assimilação tanto do conceito aparelho respiratório como dos movimentos respiratórios. Os alunos tiveram a oportunidade de experienciar, através de balões, os movimentos respiratórios que ocorrem com a entrada e saída de ar como se pode observar nas imagens seguintes.

Figura 131: Experiência dos Movimentos Respiratórios



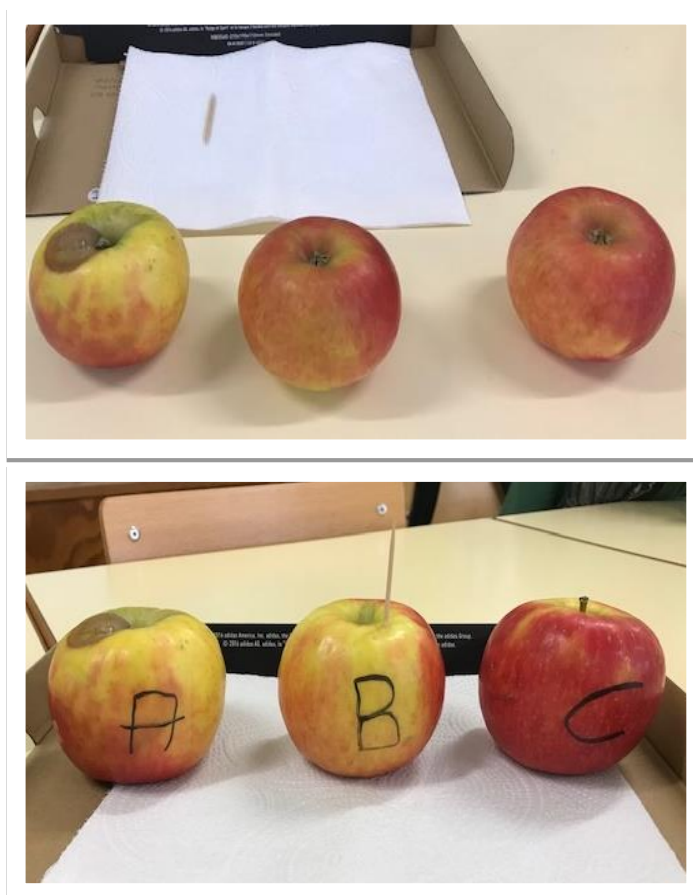
7.4.2 Aprender através das Experiências

Sendo a motivação um dos papéis fundamentais para o êxito da aprendizagem, e de modo a potencializar-se a interiorização de várias temáticas relacionadas com o nosso quotidiano, achou-se necessário aplicar uma das técnicas consideradas imprescindíveis, ou seja, utilizou-se a prática pois, de acordo com Cardoso, através da experimentação o aluno acaba por interioriza a aprendizagem (2013, p. 233).

Na quarta semana de intervenção, apresentou-se uma seringa ao grande grupo e promoveu-se um diálogo positivo e bastante elucidativo sobre o objeto selecionado. Debateu-se que objeto seria, quem costumava utilizar as seringas para administrar as vacinas, para que serviam as vacinas, se já alguma vez tinham sido vacinados, qual a experiência vivenciada aquando do momento da vacinação, e se seria importante a vacinação para a nossa vida. Posto isto, solicitou-se que explorassem o seu Boletim de Vacinas pedido atempadamente aos encarregados de educação. Durante a observação direta aos referidos boletins, verificou-se se as vacinas estavam em dia e contabilizou-se as aplicadas. Após este momento de exploração, analisou-se o texto intitulado *Vacinar, vacinar, vacinar*, presente no manual de português. Após o jogo da leitura pipoca, a exploração do texto e da gramática, evidenciou-se a importância da vacinação, no entanto, relacionou-se, também, a importância de uma higiene saudável de forma a prevenir o aparecimento de doenças.

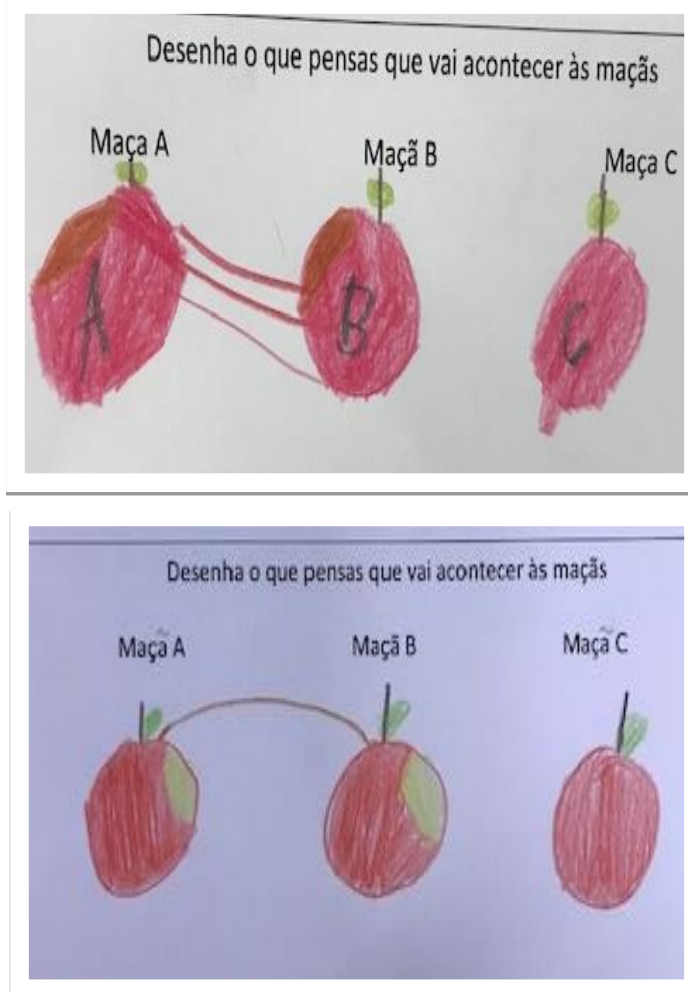
Para consolidar, realizou-se uma experiência com maçãs com o objetivo de os alunos reconhecerem formas de transmissão de doenças e conhecer regras de higiene na prevenção de doenças (figura 132)

Figura 132: Experiência das Maçãs



Primeiramente arranhou-se uma maçã doente (A) onde se enfiou um palito e posteriormente colocou-se o mesmo palito numa maçã saudável (B) a outra maçã saudável (C) não sofreu nenhum contacto. Por fim, dispôs-se as maçãs numa caixa afastadas entre si. Após a execução da experiência, distribuiu-se a cada aluno uma folha onde registaram a previsão do que achavam que iria acontecer às maçãs (figura 133).

Figura 133: Registo da Previsão



Posteriormente, na semana seguinte, os alunos tiveram oportunidade de observar o que havia acontecido às maçãs confrontando assim as suas previsões iniciais (figura 134). De um modo geral, o grande grupo manteve-se unanime quanto aos resultados obtidos.

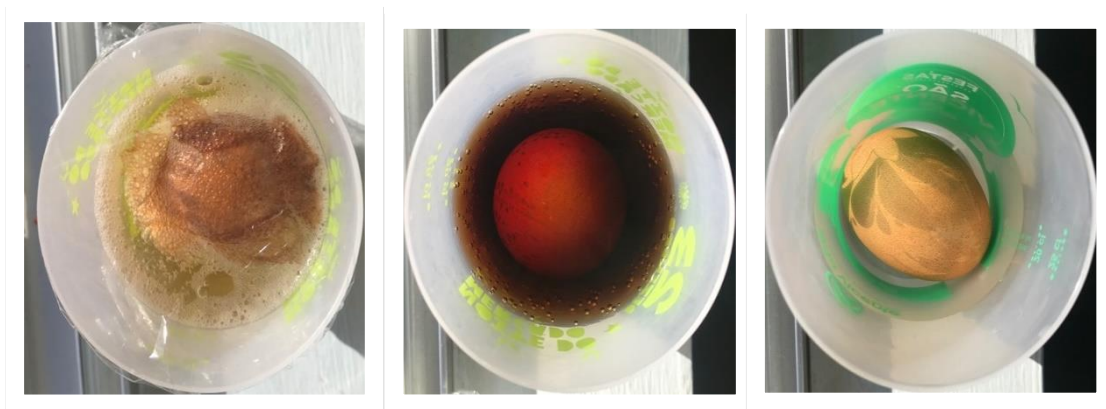
Figura 134: Resultado obtido da Experiência das Maçãs

O facto da maçã B ter sido contaminada através do contacto a que foi sujeita pela maçã infetada (A) e ter ficado “doente” e nada ter acontecido à maçã C que não foi exposta a nenhum contacto, levou aos alunos a concluírem e perceberem a importância e os cuidados que se deve ter com a higiene de forma a se prevenir as doenças transmitidas pelos microrganismos.

Nessa mesma semana abordou-se a temática da dentição. Para isso, iniciou-se um diálogo com o grande grupo relacionado com a perda dos dentes de leite de alguns alunos, questionou-se sobre a higiene oral, nomeadamente se lavavam os dentes, quantas vezes o faziam por dia, se escovavam bem, se reconheciam a importância da higiene oral, se já haviam ido ao dentista. Posto isto, explorou-se a componente do Português com a análise de um poema intitulado “*Cuida bem dos dentes*” de José Jorge Letria.

De forma a se consolidar a importância da higiene oral e por se achar deveras importante promover nos alunos o desenvolvimento do abstrato para o concreto, executou-se uma experiência utilizando ovos – em substituição dos dentes – mergulhados em diferentes líquidos pra que os alunos ficassem com uma melhor percepção do que acontecia aos dentes após a ingestão de diferentes refrigerantes ou alimentos ácidos (figura 135).

Figura 135: Ovos Mergulhados em Vinagre, Coca-cola e Água



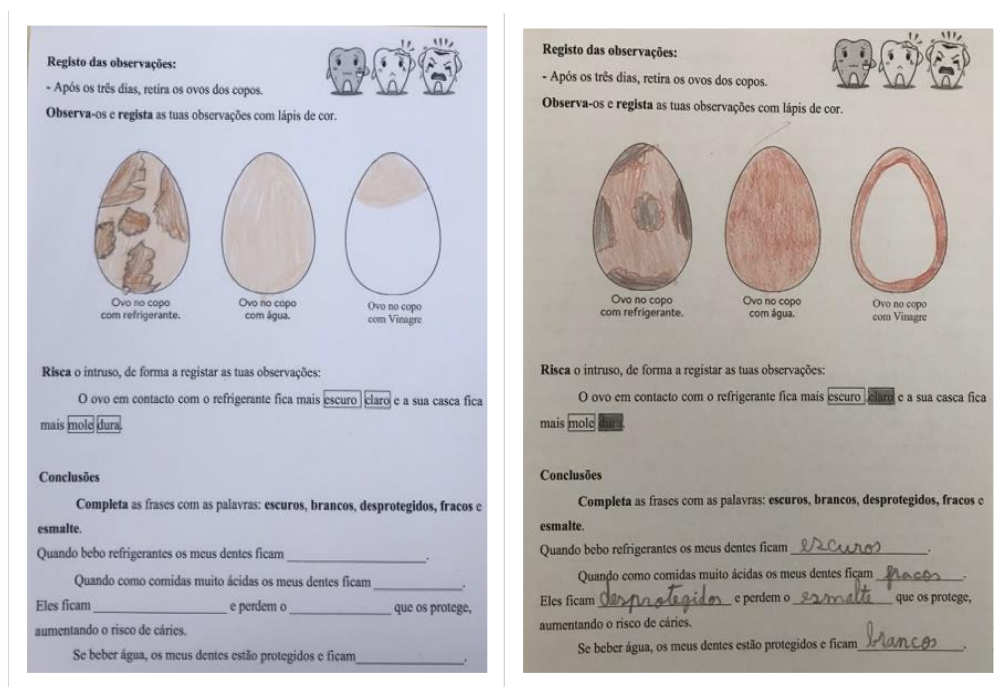
Sem dúvida que ao se expor o grande grupo a este tipo de experiência desenvolve-se a motivação e o interesse pela aprendizagem

Durante esta atividade os alunos demonstraram grande interesse, curiosidade e foram levantando várias hipóteses justificando-as.

Diário de Bordo, 26 de novembro de 2019

Na semana seguinte, solicitou-se aos alunos que observassem os ovos e registassem as conclusões (figura 136).

Figura 136: Registo da Experiência dos Ovos



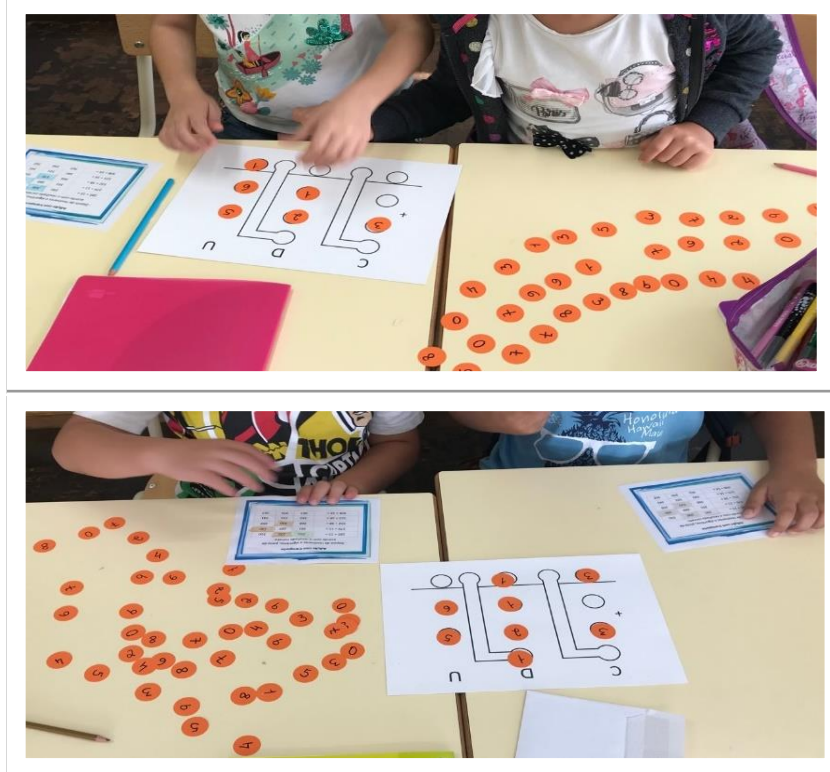
Foi notório os resultados obtidos. No ovo mergulhado em coca-cola, a sua casca apresentou manchas acastanhadas, no ovo mergulhado em vinagre a casca do ovo foi corroída, apenas no ovo mergulhado em água, as propriedades da casca não sofreram qualquer tipo de alteração, mantendo as suas propriedades. No debate final, os alunos puderam constatar a veracidade da importância de uma boa higiene oral.

7.4.3 O Material Manipulável e a Matemática

Sendo a matemática uma componente onde os alunos demonstravam maior dificuldade em assimilar os conceitos básico, optou-se por utilizar material manipulável uma vez que de acordo com Ponte e Serrazina (2000), a manipulação dos mesmos pelos alunos, adequadamente orientada, facilita a construção de certos conceitos.

Deste modo, para se trabalhar a adição com transporte optou-se por dividir a turma em pares e distribuiu-se uma base previamente desenhada, na qual os alunos tiveram de executar um cálculo²² para isso, contaram com círculos de cartolina numerados, de forma a proceder aos cálculos necessários (figura 137).

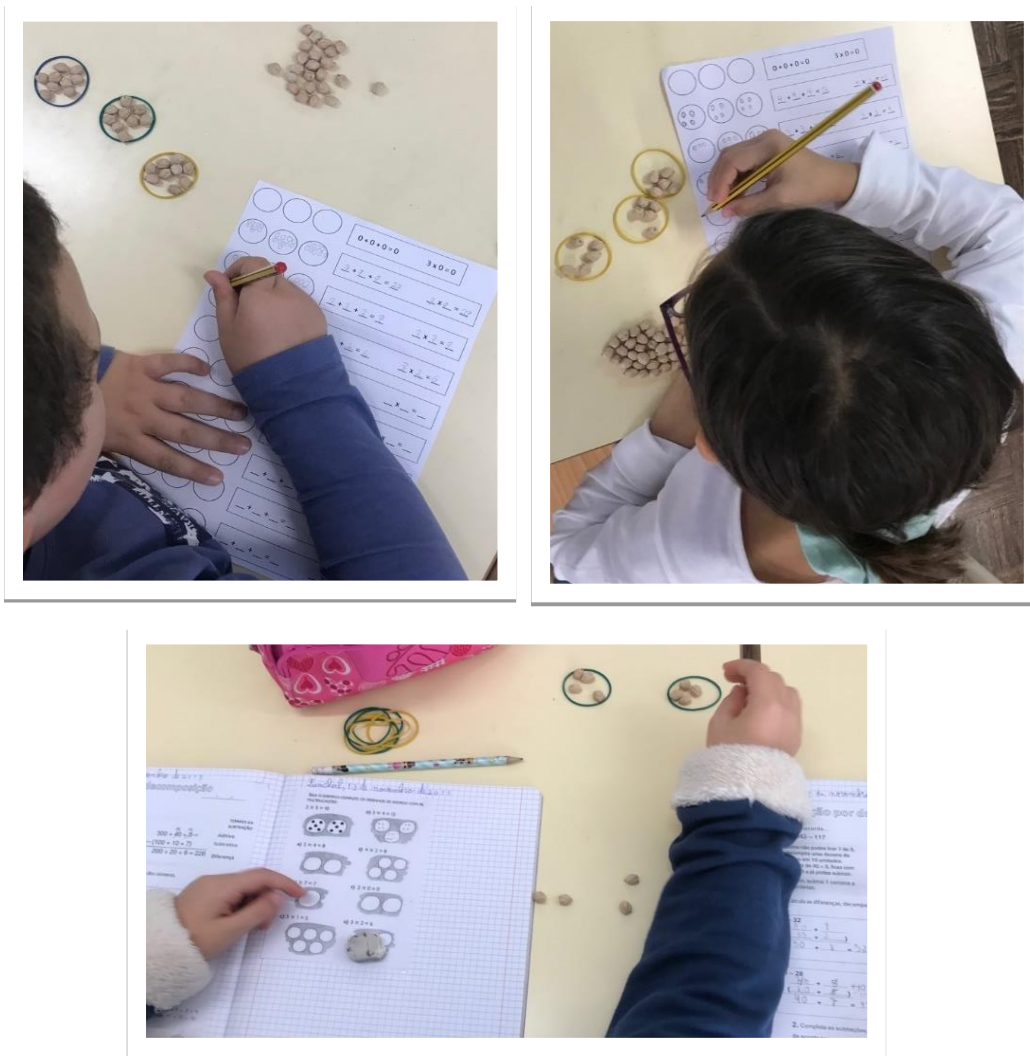
Figura 137: Utilização do Material Manipulável no Cálculo



²²Consultar CD, Pasta D, Apêndice 1 - Planificação Semana 1

Para a introdução e assimilação do conceito de multiplicação, nomeadamente a tabuada do dois e do três, utilizou-se grão de bico e elásticos (figura 138). Inicialmente os alunos exploraram o material livremente e, posteriormente, foram criando grupos com grãos, de forma a perceberem o conceito da multiplicação²³

Figura 138: Conjuntos Feito com Elásticos e Grãos de Bico



Utilizou-se, também, o recurso ao material multibásico assim como ao ábaco, para a compreensão da passagem das dezenas e das centenas²⁴.

Introduzi a passagem do número 299 para o 300, para isso, utilizei o material multibásico o ábaco para uma melhor percepção. No geral, a maior parte dos alunos demonstraram grande facilidade.

²³Consultar CD, Pasta D, Apêndice 2 - Planificação Semana 2

²⁴Consultar CD, Pasta D, Apêndice 1 - Planificação Semana 1

Diário de Bordo, 29 de outubro de 2019

Sem dúvida que a manipulação dos materiais promoveu nas crianças uma melhor interiorização e assimilação das temáticas trabalhadas.

7.5 Reflexão Crítica à Prática Pedagógica no 2.º ano do 1.º CEB

Durante a PP ocorrida na Escola Básica do 1.º CEB com Pré-Escolar Ribeiro Domingos Dias, na turma do 2.º A, utilizei dois documentos orientadores como a Organização Curricular e Programas do 1.º CEB e as AE como a base para toda a ação educativa implementada.

Sendo uma turma heterogénea, e pelo facto de revelarem alguma dificuldade em se concentrarem o que promovia alguns momentos de abstração tentei, sempre, implementar estratégias relevantes para uma aquisição assertiva do saber. Deste modo, dei primazia à aprendizagem cooperativa, enfatizei o peso do lúdico, do material manipulável, do Ensino Experimental e da Educação Artística – Artes Visuais – promovendo uma aprendizagem através da manipulação e da vivência.

Inicialmente questionava os alunos para perceber qual o conhecimento que detinham sobre as temáticas a serem trabalhadas e recorria, muitas vezes, ao *Brainstorming*. De acordo com Cardoso (2013) a técnica do *Brainstorming* é uma técnica que acaba por promover a criatividade. Além do mais, permite que “o clima pedagógico que se gera em sala de aula seja muito propício ao melhoramento das relações interpessoais” (p. 169).

Sabendo que os recursos didáticos são “todos os elementos utilizados no processo de ensino com vista a melhor atingir o objetivo: fazer que o aluno perceba melhor a matéria” (Cardoso, 2013, p. 170), optei por fazer uma observação minuciosa dos ritmos de trabalho e das capacidades dos alunos de forma a ajustar os meus meios de ação para que todos atingissem o mesmo fim.

O facto de ter utilizado como recurso didáticos textos, o QI, o PowerPoint, as gravações áudios/vídeos só trouxeram grandes vantagens dado que proporcionaram nos alunos uma maior atenção e interesse pela aprendizagem. Estas escolhas ajudaram a uma melhor compreensão das temáticas trabalhadas. Ademais, para Cardoso (2013),

estes recursos didáticos melhoram “a observação e apreensão intuitiva e sugestivas de um tema, torna o ensino mais objetivo, concreto e próximo à realidade” (p.170).

Foi notório que com a utilização destes recursos didáticos, os alunos acabaram por reter mais informação porquanto, “os alunos retêm sempre mais daquilo que vê do que aquilo que ouve” (Cardoso, 2013, p. 170), sendo certo que, se porventura, houver um emparelhamento da visão e da audição, a retenção será ainda superior do que se apenas tivesse visto.

A utilização do material manipulável permitiu tornar as aulas mais diversificadas e apelativas, onde os alunos tiveram oportunidade de “construir, modificar, integrar com o mundo físico e com os seus pares” (Caldeira, 2009, p. 13). Efetivamente, para Turrioni (2004) aludido por Caldeira (2009), enfatiza o papel importante que o material manipulável promove na aprendizagem, pois, aos seus olhos, visa facilitar a observação e a análise, desenvolve o raciocínio lógico, crítico e científico, sendo essencial e distinto para auxiliar o aluno na construção dos seus conhecimentos.

Ao analisar o PA, observei entre as áreas de competência a desenvolver, a promoção do pensamento crítico. Vários autores definem o pensamento crítico, mas invoco Halpen (1996) que o define como “o uso das capacidades cognitivas que aumentam a probabilidade de se obterem resultados favoráveis” (Viera & Viera, 2000, p. 25). Assim, o facto de ter utilizado o *feedback* acabou por ser uma mais valia onde eu e o grande grupo envolvemo-nos num processo reflexivo.

De acordo com Paul (1995), outro ponto fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico enquadra-se com a aprendizagem cooperativa (Lopes, Silva, Dominguez & Nascimento, 2019). Efetivamente, o facto de ter utilizado, maioritariamente, a aprendizagem cooperativa permitiu desenvolver o pensamento crítico através da discussão em que os alunos se envolviam, quando nos grupos argumentavam sobre os pontos de vista apresentados.

Relativamente às experiências implementadas no decorrer da PP, a meu ver, formam extremamente eficazes para as aprendizagens dos alunos visto terem fomentado a curiosidade, o interesse, a participação, a cooperação entre os colegas, o respeito para com o outro, e o pensamento crítico pois, ao incentivá-lo estamos a promover a reflexão nos alunos, fazendo perguntas que estimulam o seu pensamento, que é basilar para a construção do conhecimento (Lopes et al., 2019).

Relativamente à Educação Artística - Artes Visuais, os alunos tiveram o ensejo de complementar a experiência dos sentidos, através do contorno da mão, assim como do registo dos órgãos dos sentidos do corpo humano. Puderam, ainda, moldar, recorrendo à plasticina, os quatro principais órgãos do corpo humano (desenvolvendo a motricidade fina, a partir da experimentação e criação). Todas estas ações de registo tiveram, também, um carácter avaliativo.

Por conseguinte, foi utilizada uma avaliação formativa que, segundo Lopes e Silva (2012), é considerada como um método de avaliação que visa melhorar qualitativamente a aprendizagem dos alunos e não a quantificar. Como refere Gómez (2006), avaliar é “realizar uma série de ações contínuas que os professores fazem diariamente na sala de aula para obterem informações sobre o nível de aprendizagem atingidos pelos alunos” (Lopes & Silva, 2012, p. 1). Seguindo esta linha de pensamento, utilizei diversos parâmetros de avaliação, nomeadamente, a observação; a pergunta/resposta; a participação; o interesse/motivação; os registos; o espírito de observação; a criatividade; a interação; o espírito crítico; a iniciativa; a capacidade de organização; a compreensão e a comunicação oral.

É importante referir que todas as atividades foram implementadas seguindo um fio condutor garantido, deste modo, a interdisciplinaridade. De acordo Santos (2010, p. 8), “a interdisciplinaridade é vista como um elemento de apoio dentro do processo de ensino e aprendizagem em todos os níveis escolares”. Nesta perspetiva, compreendo a interdisciplinaridade como uma forma de facultar diversas aprendizagens às crianças, interligando múltiplos conhecimentos das diferentes disciplinas.

Para finalizar, gostaria de aludir, que durante a minha PP tentei fomentar a autoestima nos alunos, uma vez que, segundo Anjos (2018), “a autoestima e o rendimento escolar estão íntima e positivamente relacionados e que ambos são excelentes indicadores entre si” (p. 24). Assim, foi meu intuito criar uma boa autoestima nos alunos, pois considero um bom recurso para as crianças e adolescentes poderem enfrentar as pressões existentes de uma forma adequada.

De um modo geral e fazendo uma retrospectiva sobre a minha intervenção pedagógica, o facto de ter possibilitado aos alunos, durante a implementação das atividades desenvolvidas, um papel ativo no manuseamento e na elaboração do seu

próprio conhecimento, permitiu contribuir para uma mudança de concepções e conduta dos mesmos.

As maiores dificuldades sentidas relacionaram-se não só com a gestão do tempo, mas, principalmente, com o controlo do diálogo entre os alunos. Tenho a agradecer a grande cooperação por parte da Professora Ana Marques, que se manteve sempre a meu lado, onde me apoiou, motivou e transmitiu confiança.

Considerações Finais

Apesar da existência de um percurso estrategicamente delineado, o caminho percorrido foi alvo de grandes desafios que puseram à prova a capacidade para os enfrentar e superar de forma a atingir os objetivos pretendidos.

O ensejo de vencer, a determinação, a resiliência e principalmente o acreditar, foram aspetos fulcrais para não vacilar, impedindo que, em qualquer momento, houvesse a possibilidade de parar.

O Educador/Professor, em toda a sua ação educativa, é visto como um elemento essencial para o desenvolvimento da criança/aluno. É, pois, principalmente, responsável pela formação humana, sendo um modelo de referência.

Durante todas as práticas pedagógicas mencionadas ao longo do presente relatório, refletiram-se as palavras de Cardoso (2013) que define um bom professor como alguém que

terá de ter sempre uma visão sobre a Educação e o seu papel contributivo para um mundo melhor. Assim, deve criar, perante os alunos, as “janelas” para esse mundo e abri-las numa sequência que, para eles, seja lógica e inteligível (p.22).

Considero, pois, que ao ter seguido esta linha de pensamento, permiti realizar ações educativas relevantes e notórias, uma vez que, houve o cuidado de delinear estratégias que fomentassem a curiosidade, a cooperação, o ensejo de aprender e a vontade de ir mais além por parte dos alunos.

Foi crucial realizar uma revisão bibliográfica rica, pois permitiu analisar, perceber e orientar situações vivenciadas aquando das práticas pedagógicas. Ademais, houve o cuidado de conhecer as crianças e as suas necessidades de forma a desenvolver estratégias adequadas.

Estou em crer, que em todo o meu percurso, as ações implementadas foram resultado de uma intencionalidade pedagógica, onde foi utilizado a criatividade e o querer “mudar” o ensino tradicional observado nas escolas, de forma a ir ao encontro das crianças do século XXI.

Referências

- Albino, J., Silva, M. M., & Silva, A. P. (s.d.). Ensino Experimental das Ciências e Educação em Ciências no 1.º Ciclo do Ensino Básico e no Pré-Escolar;; um projeto de supervisão pedagógica de atividades laboratoriais e da utilização de quadro interativos e moodle. In *Caderno de Investigação Aplicada n.º 5*: Edições Universitárias Lusófonas.
- Alves, C. J. (2011). *O Papel do Gestor Escolar na Formação de uma Cultura da Escola*. (Tese de Mestrado). Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Alves, J. E. (2012). *Modelos Jurídicos de Organização das Escolas*. Coimbra: DATAJURIS.
- André, M. B. (2018). *Despertar o Gosto Pela Leitura e Pela Escrita - coesão coerência na produção textual*. Lisboa: Edições colibri.
- Anjos, P. (2018). *Autoestima em crianças e jovens*. Mem Martins: Bookout.
- António Pinto Pereira. (s.d.). Obtido em 04 de 01 de 2021, de Plataforma de Gois: Portal DeGóis - Plataforma Nacional de Ciência e Tecnologia (degois.pt)
- Azevedo, F. (2014). Literatura infantil e juvenil, leitores e competências literárias. Em F. Azevedo, *Literatura infantil e Leitores - Das Teorias às Práticas* (pp. 1-91). Raleigh: Lulu Press.
- Azevedo, F., & Balça, Â. (2016). Educação Literária e formação de Leitores. Em F. Azevedo, & Â. Balça, *Leitura e Educação Literária* (pp. 1 - 13). Lisboa: PACTOR.
- Azevedo, F., & Balça, Â. (2016). Pensar a Cidadania hoje através da Educação Literária. Em F. Azevedo, & Â. Balça, *Leitura e Educação Literária* (pp. 121 - 132). Lisboa: PACTOR.
- Azevedo, F., & Sastre, M. S. (2016). O Teatro Infantil na Escola e o Desenvolvimento das Competências leitora e literária: propostas de trabalho. Em F. Azevedo, & Â. Balça, *Leitura e Educação Literária* (pp. 105 - 112). Lisboa: PACTOR.

- Bento, A. (2015). *15 Tópicos (e dicas) fundamentais sobre investigação*. Guarda: Oficinas de São Miguel.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brazelton, T. B., & Sparrow, J. (2006). *A Criança e a Disciplina*. Barcarena: Presença.
- Caldeira, M. F. (2009). *Aprender a Matemática de uma Forma Lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Cardoso, J. R. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Clube do Livro.
- Cardoso, J. R. (2019). *Uma Nova Escola Para Portugal*. Lisboa: Guerra & Paz.
- Carlos Borrego*. (s.d.). Obtido de Wikipédia: Carlos Borrego – Wikipédia, a enciclopédia livre (wikipedia.org)
- Cohen, A. C., & Fradique, J. (2018). *Guia da autonomia e flexibilidade curricular*. Lisboa: Raiz Editora.
- Correia, F. L. (2011). *Internet - Sala de Aula Virtual*. Tese de Doutoramento - Funchal: Universidade da Madeira.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular: Propostas e Estratégias de Ação*. Porto: Porto Editora.
- Cosme, A., Ferreira, D., Sousa, A., Lima, L., & Barros, M. (2020). *Avaliação das Aprendizagens Propostas e Estratégias de Ação*. Porto: Porto Editora.
- Costa, J. (2016). Preâmbulo. Em I. L. Silva, L. Marques, L. Mata, & M. Rosa, *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (p. 4). Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral da Educação (DGE).
- Costa, J., & Couvaneiro, J. (2019). *Conhecimentos Vs Competências - Uma Dicotomia Disparatada na Educação*. Lisboa: Guerra & Paz.
- Coutinho, C., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). *Investigação-acção: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. Revista Psicologia, Educação e Cultura, (2), 355-580.

- Cunha, M. B. (1982). *Metodologias para Estudos dos Usuários de Informação Científica e Tecnológica*. Universidade de Basilia: Departamento de Biblioteconomia.
- Cunha, P., & Monteiro, A. P. (2018). *Gestão de Conflitos na Escola*. Lisboa: Pactor.
- Ecola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar Visconde Caçongo. (2019-2023). *Projeto Educativo de Escola*.
- Educação para a Cidadania - Linhas Orientadoras*. (2013). Obtido em 13 de 09 de 2020, de Direção Geral da Educação (DGE): Microsoft Word - educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_dez.docx (mec.pt)
- Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar Ribeiro Domingos Dias. (2017-2021). *Projeto Educativo de Escolas*.
- Esteves, V. J. (2015). *Lidernaça intermédia e indisciplina, numa Escola Secundária/3 do Norte de Portugal Continental. (Tese de Mestrado)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Fernandes, A. (2006). *Projeto ser mais - Educação para a sexualidade online*. Dissertação de Mestrado: Universidade do Porto.
- Fernandes, E. M. (2013). *Os professores enquanto líderes: um estudo com alunos do ensino básico (Tese de Mestrado)*. Minho: Universidade do Minho.
- Fernandes, P. F. (2007). Livros, leitura e literacia emergente. Algumas pistas acerca do espaço e do tempo na promoção da linguagem e literacia emergente em contexto de jardim-de-infância. Em F. Azevedo, *Formar Leitores das Teorias às Práticas* (pp. 19-31). Lisboa: Lidel.
- Ferreira, M. (2017). *Guia para uma pedagogia diferenciada em contexto de sala de aula - Teorias, práticas e desafios*. Lisboa: Coisas de Ler.
- Ferreira, P., & Fernandes, P. (2007). Livros, leitura e literacia emergente - Algumas pistas do espaço e do tempo dos livros na promoção da linguagem e literacia emergente em contexto de jardim-de-infância. Em F. Azevedo, *Formar Leitores* (pp. 19-33). Lisboa: Lidel.

- Fino, C. (2008). *A Etnografia enquanto Método: Um Modo de Entender as Culturas (escolares) Locais*. Funchal: Universidade da Madeira. Obtido de <http://www3.uma.pt/carlosfino/publiccoes/22.pdf>
- Flores, A. (2016). Escola e sala de aula: A liderança dos Professores. Em J. M. Alves, *Professores e Escola- Conhecimento, formação e ação*. Porto: uceditora.
- Fonseca, J. (2013). A Investigação-Ação como Abordagem ao Currículo: Questões Metodológicas e Éticas. Em F. A. Sousa, *Investigação para um Currículo Relevante* (pp. 73-86). Famalicão: Edições Almedina.
- Fortim, M. F., Côté, J., & Filion, F. (2009). *Fundamentos e etapas do Processo de Investigação*. Loures: Lusodidática.
- Galiani, C., & Machado, M. C. (jan/dez de 2004). Cadernos de História da Educação n.º3. *Algumas Reflexões sobre as Propostas Educacionais de John Dewey para uma Sociedade Democrática*, pp. 17- 25.
- Gaspar, M. I., & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Godinho, J., & Brito, M. (2010). *As Artes no Jardim de Infância - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Gomes, M. C., Leal, S. M., & Serpa, M. S. (2016). *A Aprendizagem da Escrita no Ensino Básico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Junta de Freguesia de São Pedro. (s.d.). Obtido em 8 de 7 de 2020, de <http://www.jfspedro-funchal.com/main/>
- Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción*. Barcelo: Grao.
- Leal, S. L., & Fonseca, J. (2013). A Investigação-Ação como Instrumento de Desenvolvimento Profissional. Em F. Sousa, L. Alonso, & M. C. Roldão, *Investigação para um Currículo Relevante* (pp. 163 - 177). Famalicão: Almedina.
- Lima, R. (2017). *A Escola que temos e a Escola que Queremos*. Lisboa: Manuscrito.
- Lopes, J. P., Silva, H. S., Dominguez, C., & Nascimento, M. M. (2019). *Educar para o Pensamento Crítico na Sala de Aula*. Lisboa: Lidel.

- Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula. Um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de-Infância: um guia prático com actividades para os educadores de infância e para os pais*. Porto: Areal Editores.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2010). *O Professor faz a Diferença*. Lisboa: Lidel.
- Lopes, P., & Silva, H. S. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lidel.
- 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*. Lisboa: Edições Colibri.
- Marques, R. (1986). *A Criança na Pré-Escola. Efeitos e Programas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Marques, R. (1995). *Ensinar a Ler, Aprender a Ler* (6ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Sila, L., & al., e. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: DGIDC.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mesquita-Pires. (2008). *Educador de Infância - Teorias e Práticas*. Porto: Profedições Lda.
- Moreira, S. (2019). *Cooperar para o sucesso com Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Lisboa : Pactor.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação: um desafio aos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

- Niza, S. (2007). O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar na Escola Moderna Portuguesa. Em O.-F. (org.), *Modelos Curriculares para educação de infância* (pp. 125-140). Porto: Porto Editora.
- Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M., & Tavares, T. C. (2015). *Guião de Educação - Género e Cidadania Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.
- Norton, C. (2001). *Os Mecanismos da Escrita Criativa*. Lisboa: Temas e Debates.
- Nova School of Business & Economics. (s.d.). Obtido em 22 de 3 de 2020, de Nova Executive Education: <http://exed.novasbe.pt/docentes/item/antonio-nogueira-leite> a 22/03/2020
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho. (2013). A Perspetiva Educativa da Associação Criança: a pedagogia-em-participação. Em J. (. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de Participação* (4ª ed., pp. 25-60). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teorias e práxis* (2.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2019). *Inovar para Mudar a Escola*. Porto: Porto Editora.
- Paiva, A. P. (2018). *O Monstro das Cores - Manual Digital do Professor*. Obtido em 04 de 08 de 2020, de ISSUU: https://issuu.com/aletriaeditora/docs/o_monstro_das_cores---manual_digita
- Pasuch, A., Barbosa, J. V., & Bassani, L. T. (2013). *A Utilização do Lúdico no Processo de Ensino-Aprendizagem de Frações*. Curitiba: Sociedade Brasileira de Educação Matemática.
- Pereira, L. (2008). *Escrever com as Crianças: como fazer bons leitores e escritores* . Porto: Porto Editora.
- Ponte, J. p., & Serrazina, L. (2000). *Didática da Matemática no 1.º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ponte, J., & Serrazina, M. (2000). *Didática da Matemática do 1.º Ciclo* . Lisboa: Universidade Aberta.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Família e Creches: uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.

- Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em educação pré-escolar, sistema de acompanhamento das crianças* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Roa, J. D. (2016). Didática da literatura a partir da prática. Em F. & Azevedo, *Leitura e Educação Literária* (pp. 75-103). Lisboa: Pactor.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. C., & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular para a Autonomia das Escolas e Professores*. Lisboa: Direção Geral de Educação .
- Santos, E. M. (2000). *Hábitos de Leitura em Crianças e Adolescentes - Um estudo em escolas secundárias* . Coimbra: Quarteto Editora.
- Santos, M. S. (2010). *A interdisciplinaridade na Educação Infantil*. Alta Floresta: Instituto Superior de Educação do Vale do Juruema. Obtido de http://biblioteca.ajes.edu.br/arquivos/monografia_20140227105041.pdf
- Santos, M., & Serra, E. (2018). *Quero ser Escritor* (2.ª ed.). Alfragide: Oficina do Livro.
- Sarmiento, T., Ferreira, F. I., & Madeira, R. (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto: Porto Editora.
- Serra, C. M. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação com 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, A. N. (2017). Brincar e aprender: Aprender a brincar. Em T. Sarmiento, F. I. Ferreira, & R. Madeira, *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 11 -37). Porto: Porto Editora.
- Silva, H. L., Lopes, J. P., & Moreira, S. (2018). *Cooperar na Sala de Aula para o Sucesso*. Vila Nova de Gaia : PACTOR.
- Silva, H. S., & Lopes, J. (2018). *Eu, Professor Pergunto*. Lisboa: Lidel.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, P. A. (2014). *O Jogo de Cooperação com Crianças em Idade Pré-Escolar*. Dissertação de Mestrado, Universidade ao Algarve. Obtido de

<https://sapiencia.ualg.pt/bitstream/10400.1/8196/1/Relat%C3%B3rio%20Final.pdf>

- Sim-Sim, I. (março de 2010). Pontes, Desníveis e Sustos na Transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo da Educação Básica. Obtido em 13 de setembro de 2020, de http://exedra.esec.pt/docs/02/10-Inessim_sim.pdf
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. (2.ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte, LDA.
- Stake, R. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso* (2.ª ed.). Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian.
- Strongman, K. (2004). *A Psicologia da Emoção*. 2ª Edição. Lisboa: Climepse Editores.
- Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A. A., & Monteiro, S. G. (2007). *Manual de psicologia de desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Tuckman, B. W. (1994). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UMa (Ed.). (s.d.). *Fernando Luís de Sousa Correia*. Obtido em 04 de 01 de 2021, de Universidade da Madeira: Universidade da Madeira (uma.pt)
- Vieira, T. C., & Vieira, M. (2000). *Promover o Pensamento Crítico dos Alunos*. Porto: Porto Editora.
- Wikipédia (Ed.). (s.d.). João José Rodrigues Leitão. Obtido em 5 de 10 de 2020, de https://pt.wikipedia.org/wiki/Jo%C3%A3o_Jos%C3%A9_Rodrigues_Leit%C3%A3o
- Zabala, M. A. (1992). *Didática da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Zabalza, M. A. (2004). *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed.

Referências Normativas

- Decreto-Lei N.º 176/2014, de 12 de dezembro. *Diário da República – n.º 240 – Série I.*
Ministério da Educação e Ciências
- Decreto-Lei N.º 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República – n.º 129 – Série I.*
Ministério da Educação.
- Despacho N.º 5220/97, de 4 de agosto. *Diário da República – n.º 178 – Série II.*
Ministério da Educação.
- Despacho N.º 9180/2016, de 14 de outubro. *Diário da República – n.º 137/2016 – Série II.*
II. Assembleia da República.
- Despacho N.º 5908/2017, de 5 de julho. *Diário da República n.º 128/2017, Série II.*
Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação.
- Despacho N.º 6478/2017, de 26 de julho. *Diário da República n.º 143/2017, Série II.*
Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação.
- Despacho N.º 6944 - A/2018, de 19 de julho. *Diário da República n.º 138/2018, 1.º Suplemento, Série II.* Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação.
- Lei N.º 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República -n.º 237 – Série I.* Assembleia da República
- Lei N.º 5/97, de 10 de fevereiro. *Diário da República – n.º 34 – Série I-A.* Assembleia da República
- Lei N.º 115/97, de 19 de setembro. *Diário da República – n.º 217/1997 – Série I-A.*
Assembleia da República.
- Lei N.º 65/2015, de 25 de agosto. *Diário da República – n.º 128/2015, Série I.*
Assembleia da República.

