

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Marina Figueira da Silva

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

Marina Figueira da Silva

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

ORIENTAÇÃO

Maria Fernanda Baptista Pestana Gouveia



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: 2020/2021

Marina Figueira da Silva

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

Orientadora: Professora Doutora Maria Fernanda Baptista Pestana Gouveia

Funchal e Uma, março de 2021

"Aqueles que passam por nós, não vão sós,
não nos deixam sós. Deixam um pouco de si,
levam um pouco de nós."

Antoine de Saint-Exupéry

Agradecimentos

No decorrer desta jornada, tive o privilégio de ter junto a mim pessoas maravilhosas que me motivaram, orientaram, apoiaram incondicionalmente e me ajudaram a concretizar o meu sonho. Assim, importa fazer referência a todas as pessoas que me acompanharam e me marcaram ao longo de todo o meu percurso académico.

Em primeiro lugar, um imenso obrigada aos meus pais e irmão, por todo o apoio e ajuda que me deram desde o início e por acreditarem em mim. Obrigada por estarem lá quando mais precisei, pela enorme preocupação e por todo o carinho.

Um agradecimento muito especial ao meu namorado, Filipe Ferreira, pela enorme paciência, preocupação, compreensão, ajuda e apoio nos momentos em que mais precisei. Muito obrigada por todo o teu amor incondicional, por todos os carinhos, pelo excelente conselheiro em que te tornaste e em especial, por acreditares sempre em mim, por me motivares e por me fazeres feliz.

Um muito obrigada à restante família, por acreditar em mim e pelo grande apoio.

Agradeço do fundo do coração a uma amiga especial, à Doutora Helena Fino, por toda a paciência, apoio, motivação e acima de tudo pelo seu imenso carinho. Muito obrigada pelos ensinamentos que me transmitiu, pelos conselhos valiosos e pela disponibilidade.

Um especial obrigada à minha companheira Márcia Sousa, que permaneceu ao meu lado desde o início do Mestrado. Muito obrigada pela tua amizade verdadeira, por todo o teu apoio, incentivo e principalmente por acreditares sempre em mim.

Agradeço, com especial apreço, à minha orientadora científica, a Doutora Fernanda Gouveia, por todo o apoio, flexibilidade, sabedoria e compreensão na elaboração deste relatório.

Um grande obrigada às outras orientadoras científicas, à Doutora Gorete Pereira, e à Mestre Adérita Fernandes, pela transmissão de conhecimentos, pela vossa ajuda e apoio no decorrer das práticas pedagógicas.

Um especial obrigada à educadora cooperante Jovita Carvalho, pela sua ajuda, apoio e carinho e pela forma calorosa que me recebeu, bem como pela segurança que me transmitiu desde o início ao fim.

Agradeço, igualmente, às professoras cooperantes Maria do Carmo e Vânia Moniz.

Um enorme obrigada a todas as crianças com quem tive o prazer de trabalhar ao longo das minhas três Práticas Pedagógicas. Muito obrigada pela aceitação, carinho, confiança, respeito, amizade e por tudo o que me ensinaram. Estarão sempre no meu coração.

Obrigada a todos os docentes que me acompanharam ao longo do meu percurso acadêmico, por todos os conhecimentos que me transmitiram e pelo apoio facultado.

Agradeço, ainda, a todas as pessoas que não mencionei, mas que indiretamente contribuíram e participaram nesta jornada.

A todos, o meu mais sincero obrigada!

Resumo

O presente relatório tem como objetivo principal partilhar e refletir acerca de um conjunto de experiências vivenciadas durante as três Práticas Pedagógicas nas vertentes de Educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Estas intervenções ocorreram na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré, na sala dos Ursinhos, na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar das Figueirinhas, na turma do 1.º B e na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira, na turma do 4.º A.

Assim, este relatório está dividido em três partes distintas, mas integrantes, primeiramente, sustentadas por um conjunto de pressupostos teóricos que fundamentam a ação educativa desenvolvida. Posteriormente, explanou-se a metodologia de investigação-ação em contexto pedagógico. A terceira parte retrata de uma forma reflexiva e sustentada o percurso decorrente das intervenções pedagógicas realizadas nos diferentes contextos educativos.

Deste modo, a investigação-ação surge como a pedra basilar de todas as Práticas Pedagógicas. Na vertente de Educação Pré-Escolar, procurou-se dar resposta à questão: “Como adaptar uma criança com problemas de integração ao grupo da creche?”, através da realização de atividades lúdicas e da implementação de estratégias de acordo com os interesses e as necessidades das crianças.

Por sua vez, na vertente de 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais concretamente, no 1.º ano de escolaridade levantou-se a questão: “Como promover nos alunos da turma do 1.º B o Pensamento Crítico?” e nomeadamente, no 4.º ano de escolaridade chegou-se à seguinte questão: “Como promover nos alunos da turma do 4.º A o Valor da Amizade?”. Neste sentido, planificou-se diversas atividades e estratégias, com o propósito de proporcionar aprendizagens cooperativas e significativas que combatessem as problemáticas evidenciadas.

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

Abstract

The main goal of this report is to share a set of experiences lived during the three Pedagogical Practices and to make a reflection on them, in the areas of Pre-School and first Cycle of Basic Education. These interventions took place in the Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré, in the Sala dos Ursinhos, in the Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar das Figueirinhas in the 1stB class and in the Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira, in the 4thA class.

Therefore, three distinct but integral parts will divide this report, firstly, supported by a set of theoretical assumptions that underlie the educational action that was developed. Subsequently, the action-research methodology was explained in a pedagogical context. The third part portrays in a reflective as well as in a sustained way the path resulting from pedagogical interventions carried out in diverse educational contexts.

In this way, action–research appears as the cornerstone of all Pedagogical Practices. In the component of Pre-School Education, it was sought to answer the question: “How to adapt a child with integration problems into the day care group?”, through playful activities and the implementation of strategies according to the interests and needs of the children.

As for the First Cycle of Basic Education, more specifically, in the 1st year of schooling was raised the question: “How to promote in the students of the 1stB Class the Critical Thinking?” and in particular, in the 4th year of schooling was arrived the following question: “How to promote in the students of the 4thA class the Value of Friendship?”. In this sense, several activities and strategies were planned, with the purpose of providing cooperative and meaningful learning to combat the problems highlighted.

Keywords: Pre-School Education; 1st Cycle of Basic Education; Action-Research; Pedagogical Practices.

Sumário

Agradecimentos	IX
Resumo	XI
Abstract	XIII
Índice de Figuras	XIX
Índice de Gráficos.....	XXI
Índice de Tabelas	XXIII
Lista de Siglas.....	XXV
Índice de Apêndices	XXVII
Introdução	1
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
Capítulo I A Identidade Docente e o Desenvolvimento Curricular	5
1.1 O Papel do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	5
1.2 Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.....	7
1.3 Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico	8
1.4 Autonomia e Flexibilidade Curricular	10
1.4.1 Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória	11
1.4.2 Aprendizagens Essenciais	13
1.5 Avaliação Formativa para Promover Aprendizagens	14
Capítulo II Pressupostos Teóricos Inerentes à Prática Pedagógica	17
2.1 Aprendizagem Cooperativa	17
2.2 Aprendizagem Significativa	19
2.3 Pensamento Crítico	20
2.4 O Contributo do Ensino Experimental das Ciências no 1.º CEB	23
2.5 O Jogo como Estratégia para a Aprendizagem de Conteúdos Curriculares	24
ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	27
Capítulo III A Investigação-Ação como Metodologia Orientadora da Prática Pedagógica.....	29
3.1 Investigação-Ação	29
3.2 Investigação Qualitativa	31
3.3 As Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	32
3.3.1 A Observação Participante.....	33
3.3.2 As Fotografias	33

3.3.3 Os Diários de Bordo.....	34
3.4 Método de Análise de Dados.....	34
ENQUADRAMENTO PRÁTICO.....	37
Capítulo IV Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar.....	39
4.1 Caraterização do Meio Envolverte.....	39
4.2 Caraterização da Instituição.....	41
4.3 Sala de Transição.....	42
4.3.1 Caraterização do Grupo.....	47
4.3.2 Gestão da Rotina Diária.....	49
4.3.3 A Equipa Pedagógica.....	51
4.4 Projeto de Investigação-Ação.....	51
4.4.1 Enquadramento do Problema.....	51
4.4.2 A Questão de Investigação-Ação.....	52
4.4.3 Estratégias de Intervenção.....	52
4.5 Algumas Atividades Desenvolvidas.....	54
4.5.1 <i>O Pão-por-Deus e o Halloween</i>	54
4.5.2 <i>O São Martinho</i>	58
4.5.3 <i>O Natal</i>	60
4.6 Projeto com a Comunidade Educativa.....	66
4.7 Reflexão Final – Contexto de Educação Pré-Escolar.....	69
Capítulo V Prática Pedagógica no 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	73
5.1 Caraterização do Meio Envolverte.....	73
5.2 Caraterização da Instituição.....	74
5.3 Caraterização da Turma.....	76
5.4 Projeto de Investigação-Ação.....	77
5.4.1 Enquadramento do Problema.....	77
5.4.2 A Questão de Investigação-Ação.....	78
5.4.3 Estratégias de Intervenção.....	78
5.5 Algumas Atividades Desenvolvidas.....	79
5.5.1 <i>A que sabe a Lua?</i>	79
5.5.2 <i>Caça aos ovos da Páscoa</i>	86
5.5.3 <i>Capuchinho Vermelho</i>	90
5.6 Reflexão Final – Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	96
Capítulo VI Prática Pedagógica no 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	99

6.1 Caracterização do Meio Envolvente.....	99
6.2 Caracterização da Instituição.....	101
6.3 Caracterização da Turma.....	102
6.4 Projeto de Investigação-Ação.....	103
6.4.1 Enquadramento do Problema.....	103
6.4.2 A Questão de Investigação-Ação.....	104
6.4.3 Estratégias de Intervenção.....	104
6.5 Algumas Atividades Desenvolvidas.....	106
6.5.1 <i>A vida de São Martinho</i>	106
6.5.2 <i>A Primeira Dinastia</i>	112
6.5.3 <i>Expansão Marítima: Os Descobrimentos</i>	115
6.6 Reflexão Final – Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	123
Considerações Finais	127
Referências Bibliográficas	129
Referências Normativas	139

Índice de Figuras

Figura 1 – Esquema conceptual do Perfil dos Alunos.....	12
Figura 2 – Pilares fundamentais da aprendizagem cooperativa	18
Figura 3 – Freguesias do concelho do	40
Figura 4 – Infantário “O Girassol”	41
Figura 5 – Janela grande com vista para o espaço exterior	43
Figura 6 – Móvel amplo para os momentos de higiene.....	43
Figura 7 – Quadro das presenças e quadro do tempo.....	44
Figura 8 – Área da Expressão Plástica	44
Figura 9 – Área da Casinha	45
Figura 10 – Área da Garagem	45
Figura 11 – Área da biblioteca	46
Figura 12 – Área do tapete	46
Figura 13 – Móvel comprido com.....	47
Figura 14 – Frutos secos para provar	55
Figura 15 – Recorte e Colagem do papel crepe.....	55
Figura 16 – Pinturas Faciais	56
Figura 17 – Fantasmas do Halloween	57
Figura 18 – Teatro de Marionetas	57
Figura 19 – As crianças a observar e a manipular as imagens	58
Figura 20 – Dramatização da Lenda de São Martinho	59
Figura 21 – Pintura e/ou Colagem da	60
Figura 22 – A criança a tocar	61
Figura 23 – Fotografia das crianças com o chapéu do Pai Natal.....	61
Figura 24 – Presente de Natal para os pais.....	62
Figura 25 – O carimbar dos pés.....	63
Figura 26 – Jogo dos Símbolos de Natal	64
Figura 27 – <i>Símbolos expostos na árvore de Natal</i>	64
Figura 28 – Broas de manteiga confeccionadas pelas crianças.....	65
Figura 29 – O grupo envolvido na narrativa	66
Figura 30 – Convite entregue à Comunidade Educativa	67
Figura 31 – Peça de Teatro “O Pai Natal está de dieta!”	68
Figura 32 – Crianças e Comunidade Educativa a.....	69
Figura 33 – Freguesias do concelho de Santa	74
Figura 34 – EB1/PE das Figueirinhas	75
Figura 35 – Votação no animal preferido.....	80
Figura 36 – Livro: <i>A que sabe a lua?</i>	81
Figura 37 – Reconto da obra em estudo	82
Figura 38 – Trabalhos expostos de dois alunos.....	83
Figura 39 – Ficha de atividades acerca da alimentação dos animais	84
Figura 40 – Cartão com as características.....	84
Figura 41 – Dois pares a concretizarem o jogo	85

Figura 42 – Cartões das provas	86
Figura 43 – Pistas entregues aos grupos.....	87
Figura 44 – Mapa com indicação dos locais das 4 provas	87
Figura 45 – Um dos elementos do grupo a ler o cartão.....	88
Figura 46 – Prova de Educação Física	88
Figura 47 – Cesto da Páscoa rosa.....	89
Figura 48 – Problema da Semana.....	90
Figura 49 – Tapete contador de histórias	91
Figura 50 – Alunos sentados no canto da leitura.....	91
Figura 51 – Personagens da história adaptada.....	92
Figura 52 – Ilustrações de dois alunos	93
Figura 53 – Concretização da ficha de atividades	93
Figura 54 – Tabuleiro do monopólio Capuchinho Vermelho	94
Figura 55 – Convidada especial como banqueiro geral.....	95
Figura 56 – Realização do jogo	95
Figura 57 – Freguesias do concelho do Funchal (Santo António)	100
Figura 58 – EB1/PE da Ladeira.....	101
Figura 59 – Livro: <i>A Vida de São Martinho</i>	106
Figura 60 – Hora do conto realizada pelo Padre Marcos Gonçalves	107
Figura 61 – Os alunos a brincar no parque.....	107
Figura 62 – Visualização da lenda de São Martinho	108
Figura 63 – Dramatização da lenda de São Martinho	108
Figura 64 – Concretização do jogo Memória Coletiva	109
Figura 65 – Chuva de ideias sobre São Martinho.....	110
Figura 66 – Exposição dos registos relativos	111
Figura 67 – Um dos grupos a concretizar a.....	111
Figura 68 – Triângulo preenchido com os adjetivos numerais.....	112
Figura 69 – Exemplo do cartão do rei D. Afonso Henriques	113
Figura 70 – Problema da Semana sobre a realeza	113
Figura 71 – Chuva de ideias sobre o conteúdo do livro	114
Figura 72 – Jogo de decifração da temática	116
Figura 73 – O jogo virtual no programa Scratch.....	116
Figura 74 – Os grupos a realizarem Jogo físico	117
Figura 75 – Os pares a concretizarem o jogo virtual no programa Scratch	117
Figura 76 – Apresentação do trabalho.....	118
Figura 77 – Imagem dos poemas do livro de poesia Caracacá.....	119
Figura 78 – Campo lexical da palavra mar.....	119
Figura 79 – Resultados da construção do barco de papel.....	120
Figura 80 – Os alunos a efetuar a coreografia sugerida	121
Figura 81 – Problema da semana acerca da temática	121
Figura 82 – Os pares a realizarem o jogo As cartas dos Descobrimentos.....	122
Figura 83 – Concretização e a registo da experiência pelos alunos	122

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Espiral de ciclos da Investigação-Ação.....	31
Gráfico 2 – Género das crianças da sala dos Ursinhos.....	47
Gráfico 3 – Género dos alunos do 1.º B.....	76
Gráfico 4 – Género dos alunos do 4.º A.....	102

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Rotina diária da sala dos Ursinhos.....	49
Tabela 2 – Atividades do Projeto de I-A	53
Tabela 3 – Atividades do Projeto de I-A	78
Tabela 4 – Atividades do Projeto de I-A	105

Lista de Siglas

AE – Aprendizagens Essenciais

CEB – Ciclo do Ensino Básico

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

EPE – Educação Pré-Escolar

I-A – Investigação-Ação

ME – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PA – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PAFC – Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

PEE – Projeto Educativo de Escola

RAM – Região Autónoma da Madeira

TEACCH – Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Défices de Comunicação

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

Índice de Apêndices

Pasta A – Relatório de Estágio de Mestrado

Relatório de Estágio de Mestrado em Word

Relatório de Estágio de Mestrado em PDF

Pasta B – Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar

Apêndice 1 – Planificação Semanal 1

Apêndice 2 – Planificação Semanal 2

Apêndice 3 – Planificação Semanal 3

Apêndice 4 – Planificação Semanal 4

Apêndice 5 – Planificação Semanal 5

Apêndice 6 – Planificação Semanal 6

Apêndice 7 – Planificação Semanal 7

Apêndice 8 – Planificação Semanal 8

Apêndice 9 – Planificação Semanal 9

Apêndice 10 – Reflexões Diárias – Semana 1

Apêndice 11 – Reflexões Diárias – Semana 2

Apêndice 12 – Reflexões Diárias – Semana 3

Apêndice 13 – Reflexões Diárias – Semana 4

Apêndice 14 – Reflexões Diárias – Semana 5

Apêndice 15 – Reflexões Diárias – Semana 6

Apêndice 16 – Reflexões Diárias – Semana 7

Apêndice 17 – Reflexões Diárias – Semana 8

Apêndice 18 – Reflexões Diárias – Semana 9

Pasta C – Prática Pedagógica no 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Apêndice 19 – Planificação Semanal 1

Apêndice 20 – Planificação Semanal 2

Apêndice 21 – Planificação Semanal 3

Apêndice 22 – Planificação Semanal 4

Apêndice 23 – Planificação Semanal 5

Apêndice 24 – Planificação Semanal 6

Apêndice 25 – Planificação Semanal 7

Apêndice 26 – Planificação Semanal 8

Apêndice 27 – Diários de Bordo Reflexivos – Semana 1

Apêndice 28 – Diários de Bordo Reflexivos – Semana 2

Apêndice 29 – Diários de Bordo Reflexivos – Semana 3

Apêndice 30 – Diários de Bordo Reflexivos – Semana 4

Apêndice 31 – Diários de Bordo Reflexivos – Semana 5

Apêndice 32 – Diários de Bordo Reflexivos – Semana 6

Apêndice 33 – Diários de Bordo Reflexivos – Semana 7

Apêndice 34 – Diários de Bordo Reflexivos – Semana 8

Pasta D – Prática Pedagógica no 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Apêndice 35 – Planificação Semanal 1

Apêndice 36 – Planificação Semanal 2

Apêndice 37 – Planificação Semanal 3

Apêndice 38 – Planificação Semanal 4

Apêndice 39 – Planificação Semanal 5

Apêndice 40 – Planificação Semanal 6

Apêndice 41 – Planificação Semanal 7

Introdução

O presente relatório de estágio foi redigido com base nas observações e na panóplia de experiências sucedidas ao longo da concretização das Práticas Pedagógicas em contexto de Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, para a obtenção do grau de Mestre.

Neste sentido, este relatório encontra-se dividido em três partes fundamentais e apresenta seis capítulos, sendo que a primeira parte destina-se ao Enquadramento Teórico, a segunda parte assenta no Enquadramento Metodológico e a terceira parte está relacionada com o Enquadramento das Práticas Pedagógicas.

No que concerne ao Enquadramento Teórico, este está segmentado em dois capítulos que correspondem *Capítulo I – A Identidade Docente e o Desenvolvimento Curricular* e *Capítulo II - Pressupostos Teóricos Inerentes à Prática Pedagógica*. Assim, selecionei apenas as teorias que considere mais importantes e que fundamentaram as três intervenções práticas. Como tal, no primeiro capítulo enfatiza-se o papel do educador de infância e do professor do 1.º CEB, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e a Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Além disso, é abordada a Autonomia e Flexibilidade Curricular, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, as Aprendizagens Essenciais e, ainda, se reflete sobre a avaliação formativa para promover aprendizagens.

No segundo capítulo estão explanados os pressupostos teóricos inerentes às Práticas Pedagógicas, nomeadamente, a aprendizagem cooperativa, a aprendizagem significativa, o pensamento crítico, o contributo do Ensino Experimental das Ciências no 1.º CEB e o jogo como estratégia para a aprendizagem de conteúdos curriculares.

Relativamente ao Enquadramento Metodológico, este é constituído somente por um capítulo intitulado *A Investigação-Ação como Metodologia Orientadora da Prática Pedagógica*, que aborda o conceito de Investigação-Ação, alude à Investigação Qualitativa, caracteriza as técnicas e instrumentos de recolha de dados: a observação participante, as fotografias e os diários de bordo, assim como esclarece o método de análise de dados utilizado.

No que diz respeito ao Enquadramento das Práticas Pedagógicas, este está estruturado em três capítulos que descrevem e refletem acerca de diferentes critérios das três Práticas Pedagógicas realizadas nas valências de Educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo

do Ensino Básico. Assim sendo, no quarto capítulo evidencia-se a valência de EPE, nesta apresenta-se a caracterização do meio envolvente, da instituição, da sala e do grupo de crianças. Para além destes aspetos, caracteriza-se a gestão da rotina diária e a equipa pedagógica da sala de Transição. Posteriormente, expõe-se o projeto de Investigação-Ação implementado e, ainda, se reflete sobre algumas atividades desenvolvidas com o grupo e o projeto adotado com a Comunidade Educativa.

No quinto e no sexto capítulos destacam-se as duas Práticas Pedagógicas realizadas na valência de 1.º CEB. Para tal, é apresentada a caracterização dos meios envolventes, das instituições e das turmas. Além disso, é feita referência aos projetos de Investigação-Ação realizados e também, a algumas atividades desenvolvidas.

No fim de cada capítulo inerente às Práticas Pedagógicas concretizadas, é possível encontrar-se uma reflexão crítica, evidenciando-se os aspetos mais pertinentes da ação pedagógica desenvolvida.

Este relatório termina com as considerações finais, nas quais é efetuada uma síntese reflexiva acerca dos aspetos mais relevantes das intervenções vivenciadas. Ademais, são destacadas as referências bibliográficas e normativas que foram utilizadas para fundamentar cientificamente todo o trabalho efetuado.

Note-se que o relatório de estágio contém, ainda, a lista de siglas, o índice de figuras, de gráficos, de tabelas e também, o índice de apêndices, compilados num CD-ROM, que disponibiliza as planificações semanais e os diários de bordo elaborados diariamente.

Em suma, a elaboração deste relatório retrata todas as Práticas Pedagógicas desenvolvidas na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e destaca os pressupostos teóricos e metodológicos que sustentaram todo o trabalho. Deste modo, no decorrer das intervenções teve-se a preocupação de articular a teoria com a prática, com o objetivo de promover aprendizagens por parte das crianças, indo ao encontro das suas características e necessidades. Como tal, cabe ao docente adaptar a sua intervenção, permitindo que as crianças sejam as protagonistas do seu processo de aprendizagem, promovendo, assim, uma educação de qualidade.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo I | A Identidade Docente e o Desenvolvimento Curricular

“A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo.”

Nelson Mandela

1.1 | O Papel do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico

De acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, o educador de infância e o professor do 1.º CEB são os agentes responsáveis por elaborar e desenvolver o currículo, com o objetivo de proporcionar aprendizagens integradas, através da planificação, da organização e da avaliação do ambiente educativo. Este documento realça, também, que o docente precisa encarar a planificação como um simples guia com um carácter flexível. Aborda também os princípios da intervenção pedagógica e do relacionamento do educador com o grupo de crianças.

Nesta linha de ideias, o papel do educador/ professor é árduo, afetivo, interativo, complexo e desafiador. Este tem um papel prevacente no processo de aprendizagem das crianças (Silva et al., 2016).

No que diz respeito ao papel do educador de infância, este tem a função de orientar as crianças no desenvolvimento das suas competências, construindo o currículo, de acordo com as características e as necessidades das mesmas, visto que cada criança é única e, por isso mesmo, os seus ritmos de aprendizagem são distintos.

Neste contexto, para ser educador é fundamental estar sempre presente, mas intervir pouco, pensar no desenvolvimento e no bem-estar das crianças, partilhar saberes, promover competências e aprendizagens, facilitar as interações com as crianças e adultos e orientar as mesmas no processo de desenvolvimento. Deste modo, o educador deve conhecer cada uma das suas crianças, de modo a planificar com base nas suas necessidades e nos seus interesses.

Logo, o educador tem o papel de estimular as crianças através da concretização de atividades lúdicas, dinâmicas e significativas, bem como de despertar a sua curiosidade para explorar e criar. Nesta ótica, Zabalza (1992) menciona que o educador de infância deve gerar um ambiente educativo rico, apropriado e estimulante. Com efeito, o educador necessita planificar atividades em que cada criança consiga desenvolver a sua criatividade, autonomia e curiosidade, promovendo aprendizagens estimulantes e significativas (Silva et al., 2016).

O educador deve, ainda, estabelecer laços afetivos com as crianças, demonstrando o seu lado carinhoso (Zabalza, 1998). Deste modo, o educador de infância precisa criar um clima relacional com cada criança, assegurando-lhe meios e capacidades para esta entender e conviver com o mundo à sua volta (Araújo, Mineiro & Kozely, 1996).

Por outro lado, as atitudes, as decisões e as ações do educador influenciam o desenvolvimento das competências das crianças, uma vez que ao educar transmitimos as nossas ideologias, emoções e valores. Neste sentido, as crianças veem o educador como um modelo a seguir, observando as suas atitudes e imitando as suas posturas. Deste modo, o papel do educador é fulcral no desenvolvimento físico e cognitivo das crianças.

Relativamente ao papel do professor do 1.º CEB, Roldão (1999) evidencia a importância no desenvolvimento de uma intervenção inovadora e diversificada, indo ao encontro das exigências efetuadas pelo Ministério de Educação. Para tal, importa que o docente seja capaz de observar e refletir acerca do currículo, elaborando algo único e distinto (Day, 2004).

Nesta perspetiva, Lapo (2010, p.23) destaca que “ser professor é uma procura, é uma profissão multifacetada para a qual não há receitas”, sendo que compete ao docente desenvolver diversas competências e capacidades. Na verdade, o docente deve possuir um amplo conjunto de conhecimentos científicos e metodológicos (Roldão, 1999), em prol da aprendizagem do aluno.

Para Cardoso (2013, p.37) a profissão docente é “única e insubstituível. É ela que torna as outras profissões possíveis”, exigindo uma formação contínua. Assim sendo, o docente deve investir numa formação contínua ao longo da sua carreira, uma vez que “(...) é uma longa viagem e complexa de desafios e emoções.” (Arendes, 1995, p. XV).

Cabe ao professor planificar atividades que possibilitem uma aprendizagem significativa e ativa. Neste sentido, o papel do docente não é simplesmente transmitir conhecimentos, mas sim o de proporcionar oportunidades para que os alunos criem o seu

próprio conhecimento (Freire, 2009). Com efeito, é possível evidenciar que a profissão docente não é apenas ensinar.

O papel do docente na sociedade atual é muito mais do que elaborar, organizar e dinamizar momentos de aprendizagem (Alarcão, 2010), tendo o docente o desafio de enriquecer as capacidades dos alunos para realizarem um trabalho autónomo e cooperativo, proporcionando-lhes um ambiente integrador.

Além disso, é fundamental que o docente oiça as crianças e dê importância às suas opiniões e ideias, compreendendo, também, os motivos do sucesso e as dificuldades sentidas por cada uma. Assim, para o educador/professor exercer bem o seu papel e com qualidade, importa que seja um agente recetivo a novas experiências e descobertas, considerando as orientações curriculares.

1.2 | Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

A Educação Pré-Escolar está integrada na Lei de Bases do Sistema Educativo, que apenas instituiu um quadro legislativo, aquando da publicação da Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, revelando a Lei-Quadro da EPE (Serra, 2004). Neste sentido, a Educação Pré-Escolar é considerada “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei n.º 5/1997, p.670), estando direcionada para crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, sendo esta última, a idade para a entrada na escolaridade obrigatória.

Em 1997, na sequência da Lei-Quadro da EPE deu-se origem às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), sendo revistas em 2016 para auxiliar os educadores a planificar e a organizar as suas atividades. Para além disso, as OCEPE surgem como uma ferramenta essencial para dar resposta às características e necessidades das crianças nesta etapa (Ludovico, 2007). Assim, quando o educador recorre às OCEPE está a procurar formas para transformar as aprendizagens na Educação Pré-Escolar em momentos significativos, únicos, estimulantes e desafiadores.

Neste contexto, as OCEPE não podem ser vistas como um programa, visto que “são mais gerais, flexíveis e abrangentes, ou seja, possibilitam fundamentar diversas opções educativas e, nesse sentido, vários currículos” (Ludovico, 2007, p.36), concedendo aos educadores liberdade para a construção e gestão do currículo “que deverá

ser adaptado ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo” (Silva et al., 2016, p.13).

Segundo o Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho, as novas OCEPE foram aprovadas em 2016, no sentido de construir uma educação de qualidade nos primeiros anos de vida das crianças. Posto isto, este documento constitui-se como uma referência comum “para a orientação do trabalho educativo dos educadores de infância” (p.22107).

Perante o mencionado, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) encontram-se organizadas em três secções, nomeadamente, o Enquadramento Geral, que apresenta os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, a intencionalidade educativa e a organização do ambiente educativo; as Áreas de Conteúdo, que o educador de infância precisa de ter em atenção, a Área da Formação Pessoal e Social, a Área da Expressão e da Comunicação e a Área do Conhecimento do Mundo, uma vez que são fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças; e, por último, a Continuidade Educativa e Transições, que explana a forma como deverão ser concretizadas as transições entre a EPE e o 1.º CEB.

Importa realçar que as OCEPE foram organizadas “numa lógica de continuidade com o primeiro ciclo, apostando-se no facto de uma educação pré-escolar de qualidade ser um dos principais preditores de sucesso nos anos iniciais” do ensino básico (Costa 2019, p.21).

1.3 | Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A transição das crianças para a escolaridade obrigatória designa-se por “Transição Vertical” e sucede-se a partir de um período de adaptação, com a participação de distintos intervenientes para facilitar este processo (Silva et al., 2016).

O Ensino Básico tem a duração de nove anos e abrange três ciclos de ensino, no qual o primeiro ciclo é apenas da responsabilidade de um docente que pode ser coadjuvado nos domínios curriculares específicos (Lei N.º 46/1986, de 14 de outubro). Neste sentido, o 1.º Ciclo do Ensino Básico é composto por quatro anos de escolaridade, que correspondem à primeira etapa do ensino obrigatório, gratuito e universal.

A intervenção pedagógica dos docentes do 1.º CEB é orientada (até o ano letivo 2020/2021, apenas para os 4.ºs anos de escolaridade) pelo documento intitulado de “Organização Curricular e Programas Ensino Básico - 1.º Ciclo”, assim como pelas

Aprendizagens Essenciais (que serão abordadas mais à frente) para os restantes anos de escolaridade.

Relativamente à organização curricular, o 1.º CEB agrupa as componentes curriculares, as atividades de enriquecimento curricular, o apoio ao estudo e a oferta complementar (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho). Nas diversas componentes curriculares, designadamente, Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressão Artística (Expressão e Educação Físico-Motora, Expressão e Educação Musical, Expressão e Educação Dramática e Expressão e Educação Plástica), estão definidos programas para cada nível de ensino designados por “Programas e Metas Curriculares”, onde estão estabelecidos os conteúdos e objetivos gerais e específicos. Importa realçar que se realizou o estágio no 1.º CEB no ano letivo de 2018/2019, sendo que nesta altura o 1.º e 2.º ano eram orientados pelas Aprendizagens Essenciais e o 3.º e 4.º ano ainda se regiam pelos “Programas e Metas Curriculares”.

O professor tem, todavia, a responsabilidade e o poder de gerir, adaptar e planificar o currículo, em contexto de sala de aula, desenvolvendo um ensino de qualidade e promovendo uma aprendizagem diversificada e significativa, indo ao encontro das necessidades, características e interesses dos alunos. O currículo deve ser visto, por conseguinte, como um guião de carácter flexível, onde o professor pode selecionar os materiais e as estratégias a utilizar e os conteúdos a abordar com a sua turma.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, a carga mínima semanal das disciplinas de Português e de Matemática são de sete horas, enquanto que as disciplinas de Estudo do Meio e Expressões Artísticas dispõem de apenas três horas de carga horária semanal. É de mencionar que as disciplinas de Português e de Matemática são mais valorizadas, visto que possuem uma carga horária superior. Embora as componentes curriculares de Estudo do Meio e de Expressões Artísticas não tenham igual carga horária, também são importantes para o desenvolvimento pessoal e social de todos os alunos, por isso devem ser igualmente valorizadas. Para além do mencionado, tanto o programa de Estudo do Meio como o programa das Expressões Artísticas encontram-se estruturados em blocos de aprendizagem.

Importa acrescentar que os Programas do 1.º CEB foram complementados progressivamente pelas Aprendizagens Essenciais, com início pelos primeiros anos de escolaridade, com a implementação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular.

1.4 | Autonomia e Flexibilidade Curricular

No ano letivo de 2017-2018, foi outorgado o projeto-piloto de Autonomia e Flexibilidade Curricular nos ensinos básico e secundário (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho), o qual abrange tanto as escolas da rede pública como as escolas da rede privada.

Inicialmente, algumas instituições educativas da Região Autónoma da Madeira foram convidadas a participar no projeto-piloto, nomeadamente: a Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar (EB1/PE) das Figueirinhas, a EB1/PE e Creche da Ladeira e Lamaceiros, a EB1/PE Ribeiro Domingos Dias, a EB1/PE do Livramento e a EB1/PE de Câmara de Lobos.

No final da experiência pedagógica a nível nacional, concretizada em 226 agrupamentos escolares e escolas não agrupadas, o Ministério da Educação promulgou o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho), que culminou com a promulgação do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, facilitador da extensão e implementação do PAFC.

Com a publicação deste decreto, o PAFC adquiriu um maior destaque, originando reflexão e discussão acerca dos desafios, implicações e exigências nas ações pedagógicas. Neste sentido, o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular incentiva os docentes e as escolas a construírem novas atividades, estratégias e metodologias que conduzam a processos de ensino-aprendizagem realmente significativos (Cosme, 2018). Por conseguinte, Cohen e Fradique (2018) aludem que a Autonomia e Flexibilidade Curricular é uma oportunidade para o docente criar novas metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem, com base num trabalho colaborativo que promova o sucesso para todos.

De facto, o PAFC permite que o docente concretize uma intervenção curricular integradora, através de distintas formas de avaliar os alunos e de metodologias que favorecem um trabalho ativo e interdisciplinar na sala de aula (Costa, et al., 2018). Neste sentido, é necessário que os docentes melhorem a sua ação pedagógica (Cohen & Fradique, 2018), criando estratégias que auxiliem o aluno no seu processo educativo.

Nesta ótica, apenas quando os professores forem encarados como atores educativos e utilizarem a autonomia para assumirem projetos curriculares, com o intuito de desafiar os discentes a aprender e a progredir como pessoas competentes e inteligentes, o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular terá sucesso (Cosme, 2018). Para tal, o docente tem o papel crucial de gerir e adaptar o currículo aos contextos escolares.

A Autonomia e Flexibilidade Curricular tem o propósito de assegurar a todos os alunos o direito à educação e ao sucesso e qualidade pedagógica, melhorando a inclusão e a igualdade e promovendo aprendizagens significativas e ativas. Com efeito, as escolas devem adotar um currículo flexível e orientador, que abarca o desenvolvimento de competências, possibilitando ao aluno tornar-se num cidadão ativo, crítico, comunicativo, responsável e criativo (Cosme, 2018), conforme previsto no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017).

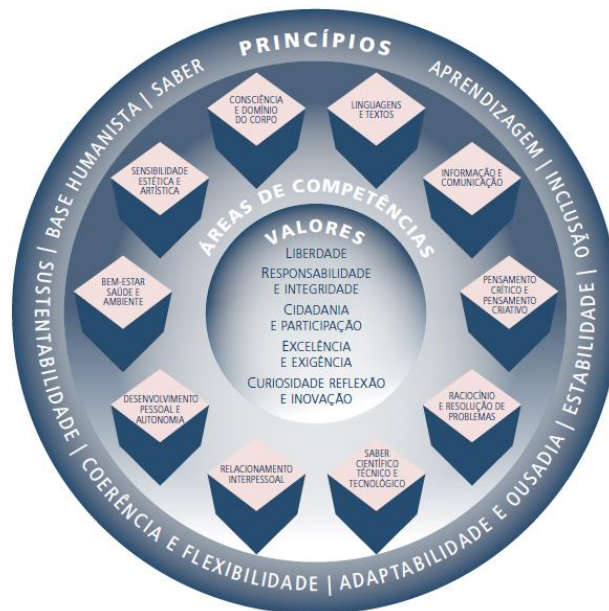
1.4.1 | Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

O mundo atual torna-se cada vez mais complexo e exigente no âmbito da informação, dos conhecimentos e da tecnologia, colocando novos desafios à educação e às escolas. Neste sentido, para corresponder às mudanças visíveis na sociedade, é crucial instituir um referencial educativo que assegure a organização de todo o sistema educativo, auxiliando na tomada de decisões intrínsecas às diversas dimensões do desenvolvimento curricular, “e que dê sentido à escolaridade obrigatória” (Martins et al., 2017, p.7).

Por sua vez, é importante garantir que todos os alunos que terminam a escolaridade obrigatória, adquiram diversas competências, entendidas como uma conexão entre conhecimentos, valores e atitudes fundamentais para agirem livremente perante os desafios sociais, tecnológicos e económicos destes tempos (Despacho n.º 6478/2017).

Nesta ordem de ideias, foi homologado pelo Ministério de Educação o Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, intitulado de “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”, que estabelece um conjunto de princípios com o objetivo de “garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, p.2929).

O Perfil dos Alunos encontra-se organizado em Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências (Figura 1). Primeiramente, estão destacados os Princípios e a Visão pelos quais se guia a intervenção pedagógica e posteriormente, estão evidenciados os Valores e as Competências a desenvolver pelos jovens.

Figura 1 – Esquema conceptual do Perfil dos Alunos

Fonte: Martins et al. (2017, p.11).

O Perfil dos Alunos (PA) pretende que os jovens adquiram à saída da escolaridade obrigatória, “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).

É, portanto, mais um instrumento fundamental para utilizar na prática dos professores. Além disso, é também um guia de natureza transversal, recursiva e abrangente, que visa garantir uma educação de caráter multifacetado e inclusivo, uma vez que todas as crianças têm direito à entrada e à participação integral em todas as atividades promovidas pelas escolas (Despacho n.º 6478/2017).

Importa evidenciar que foi efetuada uma reorganização curricular, em articulação com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Assim, com o objetivo de promover as áreas de competências definidas no PA, foram gerados documentos designados por Aprendizagens Essenciais (AE).

1.4.2 | Aprendizagens Essenciais

Na sociedade do século XXI assente na aprendizagem, no conhecimento e na avaliação dos cidadãos, é fundamental promover um ensino de qualidade para uma sociedade unida e em evolução. Para tal, torna-se necessário fomentar aprendizagens significativas e efetivas, com saberes consolidados, que são utilizados em momentos específicos, promovendo o desenvolvimento de competências de nível superior (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho).

O sistema educativo baseado numa educação inclusiva pretende, por conseguinte, assegurar a igualdade de oportunidades e proporcionar o sucesso de todos os alunos no decorrer dos 12 anos de escolaridade obrigatória.

Segundo este despacho, levantaram-se dúvidas, todavia, relativamente à dimensão dos documentos curriculares em vigor até à introdução deste despacho (programas e metas), por parte dos discentes, pais, encarregados de educação e sobretudo dos docentes. Estes documentos revelavam várias fragilidades, nomeadamente, no desenvolvimento de competências mais complexas, na consolidação de aprendizagens, na inclusão dos discentes com Necessidades Educativas Especiais (NEE), dificultando a realização da diferenciação pedagógica na sala de aula. Mais ainda, estes documentos curriculares que regulamentavam o ensino básico, ao longo dos últimos 30 anos, necessitam de uma articulação entre si e de uma atualização.

Neste contexto, foi concretizada uma “reorganização curricular, em convergência com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, p.19734), onde foram criados documentos orientadores intitulados de “Aprendizagens Essenciais”. Estas apresentam domínios, os quais correspondem a um conjunto de conhecimentos a alcançar, assim como de capacidades e de atitudes a desenvolver por todos os alunos nas diversas disciplinas e nos vários anos de escolaridade (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho).

As Aprendizagens Essenciais mostram, ainda, as ações estratégicas de ensino orientadas para o PA (exemplos de ações a desenvolver na área disciplinar), bem como os descritores que remetem para o desenvolvimento das competências nele inscritas. Deste modo, após o processo de consolidação das AE, no qual foram supervisionadas e auxiliadas durante o ano letivo de 2017/2018, nas escolas que aderiram ao PAFC, estas foram homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho.

Além disso, as AE constituem aprendizagens importantes que os alunos devem realizar, mas o professor terá de gerir o currículo de uma forma flexível, visando uma prática diversificada, colaborativa e interdisciplinar, utilizando preferencialmente a avaliação formativa.

1.5 | Avaliação Formativa para Promover Aprendizagens

A avaliação contempla vários significados, tais como “verificar, interpretar, medir, entender, aprender, comparar, emitir juízos de valor, julgar, compreender, apreciar”, sendo considerada uma expressão complexa (Lopes & Silva, 2020, p.1).

O termo “Avaliação Formativa” foi proposto por Scriven, em 1967, estabelecendo uma distinção no âmbito da avaliação curricular. Este pretendia utilizar esta avaliação formativa para designar uma avaliação diferente da sumativa (Lopes & Silva, 2010).

Bloom e os seus assessores, em 1971, utilizaram a avaliação formativa, pela primeira vez, chamando a atenção dos docentes para a relevância dos procedimentos a desenvolver de maneira a adequarem as suas práticas, tendo em conta as dificuldades de aprendizagem evidenciadas nos discentes. Neste sentido, Bloom et al. (1971) declararam que a avaliação formativa preocupa-se em indicar a posição do aluno numa determinada aprendizagem e a parte desta que não foi entendida. Deste modo, “o objectivo não é atribuir uma nota ou um certificado ao aluno; é ajudar tanto o aluno como o professor a deterem-se na aprendizagem específica necessária ao domínio da matéria” (Bloom et al., 1971).

A avaliação formativa é de carácter contínuo e sistemático, pressupõe a utilização de vários métodos, técnicas e ferramentas de recolha de informação, “adequados à diversidade das aprendizagens, aos destinatários e às circunstâncias em que ocorrem” e possibilita ao docente, aos alunos e aos encarregados de educação/pais adquirirem informação acerca do “desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias” (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, p.2937, artigo 24.º).

Perante o mencionado, a avaliação formativa tem o objetivo de auxiliar os alunos a desenvolverem aprendizagens ao longo das atividades, através de uma avaliação contínua e qualitativa, suportada por uma intervenção diferenciada. Com isto, Perrenoud (2003) afirma que esta avaliação “ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar”

(p.173), uma vez que esta tem uma crucial função pedagógica, nomeadamente, de reflexão, de auxílio e de tomada de decisão.

Nesta ordem de ideias, a avaliação formativa é considerada a melhor forma de avaliar os conhecimentos e competências de cada aluno, ou seja, verificar se os objetivos foram alcançados com sucesso e se as atividades realizadas foram relevantes no seu processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, a avaliação é um instrumento fundamental a ser utilizado em contexto de sala de aula, pois fornece aos docentes informações acerca da evolução ou das dificuldades que os alunos apresentam. Deste modo, o professor terá a possibilidade de adequar o ensino às autênticas necessidades das crianças de acordo com os resultados reunidos (Silva & Lopes, 2015).

Além disso, a avaliação formativa não se concentra em classificar, certificar ou selecionar, mas sim consolidar conhecimentos, auxiliar nas dificuldades evidenciadas, verificar o nível de desenvolvimento dos alunos e dar feedback à turma, possibilitando a modificação das atividades de ensino-aprendizagem em que estão envolvidos (Black et al., 2004).

Desta forma, Landsheere (1979) afirma que “a avaliação formativa tem por único fim reconhecer onde e em quê o aluno sente dificuldade e procurar informá-lo. Esta avaliação não se traduz em nota, nem muito menos em *scores*. Trata-se dum feedback para aluno e para o professor” (pp.254-255). Neste sentido, é possível verificar que a avaliação formativa se complementa à avaliação sumativa, sendo esta caracterizada como avaliação tradicional.

De acordo com Lopes e Silva (2020), todos os docentes podem tornar a aprendizagem dos seus alunos mais significativa se empregarem regularmente técnicas de avaliação formativa. Nesta linha de pensamento, os mesmos autores elaboraram um livro intitulado de “50 técnicas de avaliação formativa”, com intuito de “(...) ajudar o professor a implementar atividades de elevada qualidade na sala de aulas, a usar estratégias de intervenção adequadas às necessidades de aprendizagem dos alunos e a dar-lhes feedback útil para os envolver na melhoria da sua própria aprendizagem” (p.IX). Muitos estudos mostraram que a avaliação formativa é a estratégia que apresenta resultados mais positivos no desempenho escolar dos discentes (Hattie, 2009, citado por Lopes & Silva, 2020).

Segundo Lopes e Silva (2020), a avaliação engloba diversos procedimentos, instrumentos e técnicas. Como tal, o professor pode usar diversos instrumentos e parâmetros de avaliação, tais como: a observação direta, as grelhas de observação, as

listas de verificação, os questionários, o trabalho em grupo e a pares, a participação e o empenho dos alunos, os jogos, as fichas de atividades, os ficheiros, as intervenções orais e escritas, a capacidade de interpretação dos alunos, os registos fotográficos, a reflexão oral, entre outros.

Posto isto, pode-se afirmar que com este tipo de avaliação é possível que os alunos fiquem mais empenhados, confiantes e participativos no decorrer das atividades e ainda, obtenham novos saberes, competências e conhecimentos, a partir de uma aprendizagem cooperativa e significativa.

Capítulo II | Pressupostos Teóricos Inerentes à Prática Pedagógica

“Um bom professor é também aquele que procura, a cada passo, inovar as suas práticas para melhor chegar a todos os alunos.

Dado que sabe que os alunos são diferentes, socorre-se de várias técnicas possíveis que tem ao seu dispor para atingir os objetivos pretendidos”.

(Cardoso, 2013, p.100)

2.1 | Aprendizagem Cooperativa

Na perspetiva de Marreiros et al. (2001), a noção de aprendizagem cooperativa resulta das investigações concretizadas por Vygotsky. Estas, tendo em conta as observações que o mesmo efetuou, revelaram que independentemente da evolução intelectual da criança, esta aprende em qualidade e quantidade quando coopera com outras crianças (Serra, 2004). Neste sentido, as crianças constroem o seu pensamento com base nas interações sociais que criam com outras.

Nesta ótica, a aprendizagem cooperativa caracteriza-se como uma metodologia de trabalho que ocorre a pares ou em pequenos grupos, na qual os discentes se auxiliam “no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o professor visando adquirir conhecimentos sobre um dado objecto” (Lopes & Silva, 2009, p.4). Deste modo, todos os intervenientes do grupo estarão a trabalhar em conjunto para atingir objetivos comuns.

Em concordância, Fernandes (1997, p.564) menciona que “os alunos trabalham juntos com o mesmo objectivo de aprendizagem e produzem um produto ou solução final comum, estão a aprender cooperativamente”. Deste modo, as atividades de carácter cooperativo permitem que as crianças, em conjunto, adquiram e desenvolvam competências sociais e cognitivas.

Para Silva et al. (2018) existem cinco pilares fundamentais para ocorrer a aprendizagem cooperativa (Figura 2).

Figura 2 – Pilares fundamentais da aprendizagem cooperativa

Fonte: Silva et al. (2018, p.17).

Posto isto, é crucial que os docentes compreendam as vantagens decorrentes da aprendizagem cooperativa, designadamente no que refere à partilha de experiências e de conhecimentos, à interajuda, à interação, à solidariedade e à responsabilidade. Desta forma, os alunos conseguem obter aprendizagens diversificadas e ricas, além de exercerem um papel decisivo, crítico e ativo.

De facto, a aprendizagem cooperativa é uma estratégia fundamental em contexto de sala de aula, dado que enriquece a aprendizagem de cada membro de um grupo (Lopes & Silva, 2009) e ainda, beneficia a motivação do mesmo, pelo que é considerada um instrumento eficiente na luta contra a indisciplina (Estanqueiro, 2010).

Com efeito, a aprendizagem cooperativa possibilita aos alunos novas experiências e o estabelecimento de relações interpessoais, beneficiando as aprendizagens de todos os elementos do grupo. Além disso, é fundamental que o docente dê autonomia aos grupos na concretização de atividades.

Para que o processo seja autónomo e cooperativo devem ser atribuídos distintos papéis aos alunos. Como tal, é essencial que o docente ou o grupo defina a função de cada elemento, tendo por base as características da atividade e dos elementos do grupo e os objetivos a alcançar pelo mesmo. Ademais, este tipo de aprendizagem “tem-se manifestado igualmente eficaz na optimização do rendimento escolar dos alunos” (Arends, 2008, p.16).

A aprendizagem cooperativa é considerada uma estratégia que auxilia os alunos a realizarem aprendizagens mais significativas, em contexto de sala de aula.

2.2 | Aprendizagem Significativa

A Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS) foi criada por David Ausubel em 1963, com o objetivo de dar uma nova perspectiva ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Esta é caracterizada por Ausubel como uma “incorporação substantiva de novas ideias na estrutura de conhecimento do aluno” (Mintzes & Wandersee, 2000, p.52). Assim, segundo Moreira (2006), Ausubel evidencia alguns fatores essenciais para que a aprendizagem significativa se concretize, nomeadamente, os materiais significativos, o estabelecimento conceitual das matérias, o uso da linguagem, as competências e o mais relevante no processo, os conhecimentos prévios.

Por outro lado, esta teoria é considerada similar à aprendizagem construtivista, no sentido em que o professor caracteriza o aluno como o gestor da sua aprendizagem e tem a noção dos conhecimentos que os alunos já possuem. Neste contexto, a definição de aprendizagem significativa resulta das perspectivas construtivistas de Piaget e Vygotsky, uma vez que a estrutura cognitiva se manifesta como o suporte de todo o processo deste tipo de aprendizagem.

Por conseguinte, esta aprendizagem acontece quando novas informações se relacionam com os conhecimentos prévios dos alunos, presentes nas suas estruturas cognitivas, originando novos significados. Neste sentido, Roldão (2017, p.6) evidencia que a aprendizagem significativa é “o novo conhecimento que é suportado por esquemas conceptuais previamente existentes no sujeito (oposição a aprendizagem por rotina, aditiva, sem ligar significados)”.

Perante o mencionado, Ausubel (2003) sugere a criação de organizadores prévios, como uma estratégia que facilita a ocorrência da aprendizagem significativa. Estes são designados como estruturas que servem como introdução ao que o docente quer ensinar, estabelecendo ligações “(...) entre a matéria anteriormente abordada e a nova informação a ser aprendida” (Lopes & Silva, 2010, p.292). Deste modo, os organizadores prévios funcionam como uma ponte cognitiva entre o que o discente já sabe e o que este virá a aprender (Moreira, 1999).

Na opinião de Valadares e Moreira (2009), a TAS designa-se pela forma como cada aluno aprende e constrói o seu conhecimento. Posto isto, é fundamental que o docente planifique e desenvolva atividades que sejam contextualizadas, relevantes e significativas para os alunos, contribuindo para uma aprendizagem de qualidade e de sucesso. Além disso, o professor deve ter em conta os conhecimentos prévios dos alunos (Guimarães, 2009).

Com efeito, os alunos não conseguem construir aprendizagens significativas se forem simplesmente máquinas de memorização das aprendizagens, uma vez que não será possível assimilá-las. Neste sentido, os alunos estão a usar a aprendizagem mecânica, memorizando a aprendizagem e armazenando-a de maneira isolada (Ausubel, 1973).

Nesta linha de pensamento, Valadares e Moreira (2009, p.57) referem que a aprendizagem significativa “consiste na captação-aquisição-construção de significado” por parte dos alunos, contrariando o processo de memorização das aprendizagens. Como tal, os alunos são os gestores da sua aprendizagem, uma vez que estão interligados no seu processo de ensino-aprendizagem.

Nesta ótica, quando o professor coloca os alunos no centro da intervenção pedagógica, mas indo ao encontro dos interesses, das vontades e das necessidades dos mesmos, está a proporcionar-lhes uma aprendizagem significativa (Mendonça, 1997). Deste modo, cabe ao docente interligar a aprendizagem de novos conteúdos com um ensino significativo, ou seja, planificar e orientar as atividades com base nos interesses e nas necessidades dos alunos (Mendonça, 1997), com o intuito de possibilitar a interiorização dos conteúdos adquiridos na memória a longo prazo.

É de referir que a aprendizagem significativa só faz sentido quando o aluno desenvolve o pensamento crítico e faz uso dele para refletir, compreender, criticar e tomar decisões em diversas situações.

2.3 | Pensamento Crítico

O pensamento crítico baseia-se em diversos conceitos, sendo que existem vários autores que tentaram construir a sua definição. Assim, para Ennis (1987, citado por Lopes & Silva, 2019), “O pensamento crítico é um pensamento racional e reflexivo e que visa decidir em que acreditar ou o que fazer” (p.2).

Segundo Piette (1996) a teoria de Ennis tem sido a mais prestigiada a nível educativo. O mesmo autor, também, declara que o pensamento crítico precisa do auxílio do pensamento criativo, de forma a achar uma resposta apropriada para as problemáticas que o ser humano enfrenta.

Halpern (1989, citado por Tenreiro-Vieira & Vieira, 2000) corrobora a ideia referindo que pensamento crítico é, por sua vez, um pensamento racional, intencional e orientado para uma meta que poderá ser a resposta a um problema ou a uma tomada de decisão.

Também Paul (1993) refere que “o pensamento crítico é uma forma única de pensamento intencional, no qual o pensador sistemática e habitualmente impõe critérios e normas intelectuais (tais como: clareza, precisão e relevância) ao pensamento” (p.26).

Já Saiz (2017, citado por Lopes et al., 2019) define o pensamento crítico como o pensar para obter a melhor explanação para um feito, acontecimento ou dilema, com o objetivo de o conseguir resolver eficientemente.

Na verdade, o pensamento crítico é considerado um pilar educativo, convertendo-se num objetivo pedagógico a alcançar (Ennis, 1993). Neste sentido, os alunos devem ser estimulados a pensar criticamente, desde tenra idade.

Posto isto, Stoltz (1999, citado por Vieira, 2003) menciona que "Desde o início da escolaridade, da socialização, a criança deve ser confrontada com diferentes formas de pensar. O pensamento crítico é criador e produtivo e, por isso, não repetitivo. Reelabora o que se aprende" (p.6). Assim sendo, a escola e os professores devem fornecer ferramentas aos alunos para desenvolverem o seu pensamento crítico, ou seja, deve ser "objetivo primeiro da escola, o de promover o desenvolvimento intelectual dos alunos ensinando-os a pensar, crítica e criativamente" (Valente, 1989a, p.41), assim como lhes fornecer instrumentos para o seu sucesso, no sentido de melhorarem a qualidade dos seus conhecimentos e de se tornarem em cidadãos críticos e criativos.

Neste contexto, torna-se necessário conceder à escola um papel essencial na promoção do pensamento crítico, implementando estratégias e recursos específicos na sala de aula para o desenvolvimento do mesmo (Tenreiro-Vieira, 2004b). Deste modo, os alunos devem ser estimulados a construir a sua autonomia e encorajados a assumir responsabilidades, a solucionar problemas e a dar ideias, bem como ter oportunidades para explicitar as suas opiniões acerca do trabalho concretizado, para criar, experimentar, conversar e jogar (Portugal & Marchão, 2014).

Contudo, Bognar et al. (1991) alertam para o facto de os docentes, habitualmente, não sugerirem atividades que possibilitem a utilização de competências de pensamento crítico, tais como: o jogo de papéis, investigações, simulações, pesquisar informação em fontes distintas e visitas de estudo ou trabalhos de campo.

Assim, quando o docente promove o pensamento crítico dos alunos está a "afastá-los da mera aceitação de crenças que outros afirmam serem verdadeiras e encorajá-los a avaliarem a credibilidade daqueles que se apresentam a si mesmos como peritos" (Hare, 1999, p.95), levando-os ao desenvolvimento de competências, tais como: observar, analisar, argumentar, inferir, interpretar, entre outros (Lopes & Silva, 2019).

Após o mencionado, os alunos precisam estar dispostos a pensarem criticamente para não se transformarem em servos das ideias, dos valores e da ignorância dos outros indivíduos (Hughes, 2000, citado por Tenreiro-Vieira, 2004b). Para tal, cabe ao professor preparar os seus alunos de forma a usarem as suas competências de pensamento crítico para reunirem, avaliarem e utilizarem a informação para obterem resposta a problemas e melhorarem a tomada de decisão no âmbito profissional e pessoal (Tenreiro-Vieira, 2004b). Ademais, é expectável que os alunos desenvolvam uma assimilação ética mais apurada, o respeito pelos pensamentos e pelas opiniões dos outros indivíduos, uma melhor autonomia de pensamento e a aptidão para fundamentar os seus argumentos (Gonçalves & Azevedo, 2006).

Nesta ótica, é crucial promover o pensamento crítico nas escolas, uma vez que as capacidades inerentes auxiliam os alunos a solucionarem os problemas, com os quais se confrontam e a tomarem decisões racionais, não só enquanto alunos, mas também enquanto cidadãos, pois "o cidadão para viver, trabalhar e funcionar eficazmente precisa de usar as capacidades de pensamento crítico para avaliar, tomar decisões, fazer juízos relativamente à informação em que acreditar, a obter e a usar" (Vieira & Tenreiro-Vieira, 2005, p.89), permitindo a formação e a participação de cidadãos críticos e empreendedores numa sociedade democrática.

Tenreiro-Vieira (2004a) evidencia a importância de promover as capacidades de pensamento dos alunos na área do ensino, designadamente no âmbito da "(...) ciência, pois vive-se num mundo onde, cada vez mais, os cidadãos são chamados a intervir e a tomar posição sobre questões públicas, nomeadamente, sobre as implicações sociais da ciência e da tecnologia" (p.2). Logo, o pensamento crítico desempenha um papel muito importante no quotidiano, dado que o comportamento de um indivíduo depende do que acredita e no que decide executar (Paul, 1993).

2.4 | O Contributo do Ensino Experimental das Ciências no 1.º CEB

De acordo com Sá (2003), as atividades experimentais levam o aluno a revelar as suas ideias, promovendo a capacidade de justificação e de argumentação. O mesmo autor (2010) também refere que o recurso a estas atividades conduz ao desenvolvimento de competências cognitivas, críticas e reflexivas.

O Ensino Experimental das Ciências é fundamental na sociedade atual, sendo importante promover a aquisição de competências, conhecimentos, valores e capacidades para aplicar no quotidiano. Neste sentido, o contacto com a atividade experimental deve começar desde os primeiros anos de escolaridade, promovendo o interesse por esta área do conhecimento, a construção de uma imagem positiva em relação a esta (Martins et al., 2007), a participação, a responsabilidade individual e de grupo, o desenvolvimento da autonomia e de competências cognitivas e comportamentais (Aikemhead, 1994, citado por Veiga, 2003).

Na perspetiva de Connely e Clandinin (1988, citados por Galvão et al., 2011) os professores necessitam de se envolver e reconhecer o impacto que estas novas estratégias têm sobre as aprendizagens, motivações e atitudes dos alunos, para procederem a mudanças nas suas práticas. Para tal, é fundamental que o professor tenha uma formação contínua, ou seja, que adquira novas competências e conhecimentos, crie estratégias, inove a educação e melhore o sistema educativo, visto que este é um mundo que está sempre em mudança. Neste sentido, Formosinho et al. (2014) referem que “A formação contínua visa o aperfeiçoamento dos saberes, das técnicas, das atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor” (p.57).

Segundo Sarmiento et al. (2009) é essencial que o professor promova atividades experimentais com rigor científico e de forma a que as crianças compreendam, tendo em conta o seus níveis de desenvolvimento, as suas características e os seus interesses.

A atividade experimental surge como um pilar no processo do seu desenvolvimento, proporcionando a construção de conhecimentos que possibilitam uma melhor compreensão do mundo que os rodeia, a aquisição de competências e de capacidades para solucionar questões problemáticas e a formação de futuros cidadãos críticos, autónomos, conscientes e criativos “capazes de lidar, de forma eficaz, com os desafios e as necessidades da sociedade atual” (Martins et al., 2009, p.11).

Neste sentido, os docentes também podem usar o jogo como uma ferramenta para motivar e estimular os alunos na aquisição e na construção do conhecimento científico, facilitando a compreensão dos temas a serem abordados na sala de aula.

2.5 | O Jogo como Estratégia para a Aprendizagem de Conteúdos Curriculares

Quando o jogo é utilizado no âmbito da educação denomina-se de jogo educativo. Assim, segundo Kishimoto (1998), “qualquer jogo empregado pela escola, desde que respeite a natureza do ato lúdico, apresenta o caráter educativo e pode receber também a denominação geral de jogo educativo” (p.23).

O jogo pode ser utilizado pelo docente, em contexto educativo, para dois fins, introduzir novos conteúdos e consolidar conteúdos antigos. Posto isto, quando o aluno concretiza um jogo, associa a teoria à prática e cria estratégias para a resolução dos desafios estabelecidos no jogo. Como tal, para jogar é necessário cumprir os objetivos delineados pelo docente e respeitar as regras estabelecidas em cada jogo, visto que estas são fundamentais para a socialização entre os intervenientes e para a dinâmica do jogo.

De acordo com Kishimoto (1994), o jogo pedagógico surgiu no século XVI como reforço à didática. No entanto, este deve complementar o trabalho proposto em contexto educativo e não contrariar o mesmo. Neste sentido, Pape-Carpantier (citado por Kishimoto, 1994) alude que “O jogo não pode ocupar o lugar de lições morais e não deve absorver o tempo de estudo” (p.17).

Tendo em conta todos estes aspetos, o jogo pedagógico é considerado um instrumento de ensino de caráter lúdico e didático, essencial no processo de aprendizagem das crianças. Deste modo, é importante que o educador/professor utilize o jogo como uma estratégia que torne a aprendizagem num processo mais dinâmico, prazeroso e significativo, capaz de proporcionar a aquisição de novos conhecimentos, de capacidades e de competências que são fundamentais para evoluir o potencial de cada criança (Tezani, 2006).

Para tal, existe uma diversidade de jogos que o educador/ professor pode fornecer à criança, tais “(...) como faz-de-conta, simbólicos, motores, sensório-motores, intelectuais ou cognitivos, de exterior, de interior, individuais ou coletivos, metafóricos,

verbais, de palavras, políticos, de adultos, de animais, de salão e inúmeros outros” (Kishimoto, 1994, p.1).

Perante o mencionado, cabe ao professor recorrer ao jogo no decorrer da sua ação pedagógica, visto que o mesmo está presente no cotidiano das crianças, desde tenra idade (Abreu, 2011). Assim sendo, cabe ao docente idealizar e planificar jogos diversificados, estimulantes e lúdicos, com base nos interesses dos alunos, permitindo a aquisição de aprendizagens significativas (Abreu, 2006), e contribuindo para o desenvolvimento do ser humano, nomeadamente, a nível intelectual, físico, social e moral (Leite & Rodrigues, 2001). Importa ressaltar que estas atividades lúdicas promovem a motivação, o entusiasmo, o desafio e incrementam a aprendizagem das crianças.

Note-se que as atividades lúdicas são significativas para as crianças, dado que envolvem diversas situações, desenvolvem várias competências e contribuem para a interação entre todos os intervenientes (Abreu, 2011). Deste modo, Tezani (2006) declara que o jogo é uma atividade lúdica, que incita excitação e prazer na realização do mesmo, e também desenvolve competências cognitivas.

Ao longo dos anos, o jogo tem sido visto por muitos docentes como uma fonte de distração e brincadeira. Porém, esta é uma componente que desperta nas crianças a motivação e o interesse pela exploração de atividades que asseguraram o protagonismo da sua própria aprendizagem, e também possibilita o desenvolvimento cognitivo, social, comportamental e linguístico das mesmas. Neste sentido, Leite e Alves (2005) referem que o jogo não é considerado uma distração que afeta as crianças, pelo oposto, favorece o desenvolvimento cognitivo, uma vez que no decorrer do jogo estas refletem, geram e fazem associações.

Para além disso, é possível verificar a falta de promoção do jogo por muitos professores, uma vez que não acreditam nos seus benefícios (Pessanha, 2003). Contudo, considera-se que o jogo tem inúmeras vantagens e funcionalidades no processo de ensino-aprendizagem das crianças, dos quais é possível destacar a partilha; o desenvolvimento do espírito crítico, das competências pessoais e sociais; a cooperação; a tomada de decisões; a autoestima; entre outros (Lima, 2008). Deste modo, os alunos têm a oportunidade de se tornarem em agentes ativos na sua própria aprendizagem, dado que adotam uma postura mais positiva, e ainda evoluem a sua confiança e autoestima (Abreu, 2011).

Assim, os jogos ao serem realizados habitualmente pelos alunos, possibilitam o desenvolvimento da criatividade, da autonomia, das relações interpessoais, da imaginação

e da construção de um indivíduo com personalidade distinta (Leite & Alves, 2005), promovendo, assim, a aprendizagem social e cooperativa. Por outro lado, o jogo possibilita o combate à desmotivação dos alunos, visto que possui um papel motivador no seu processo de ensino-aprendizagem.

Neste contexto, o jogo não deve estar relacionado apenas com a Educação Pré-Escolar, uma vez que a concretização de jogos no 1.º CEB traz benefícios muito positivos para a aprendizagem de todos os alunos. Neste sentido, Jares (2006) refere-se ao “uso educativo do jogo em todas as idades, reconhecendo o seu valor como fonte de bem-estar físico e psíquico, de felicidade e também como recurso de aprendizagem” (pp.15-16). Com efeito, Neto (2003) declara o jogo como um meio facilitador de aprendizagens. Este permite a aquisição de conteúdos, que por vezes são de difícil compreensão para os discentes.

Por este motivo, cabe ao professor planificar jogos diversificados e lúdicos, com o intuito de motivar os alunos na aprendizagem de novos conteúdos. Além disso, o tempo e o espaço que o educador fornece às crianças são cruciais para o seu bem-estar e para o desenvolvimento da sua aprendizagem (França & Sousa, 2012).

Nesta linha de pensamento, o jogo pedagógico permite associar a aprendizagem à brincadeira de maneira complementar, cumprindo os objetivos inseridos no currículo, assim como mencionam Silva et al. (2016), “(...) Não há, assim, uma oposição, mas uma complementaridade e continuidade entre o brincar e as aprendizagens a realizar nas diferentes áreas de conteúdo” (p.31).

PARTE II

ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Capítulo III | A Investigação-Ação como Metodologia Orientadora da Prática Pedagógica

“(...) a investigação-ação forma, transforma e informa.”
(Máximo-Esteves, 2008, p.11)

3.1 | Investigação-Ação

O conceito de Investigação-Ação (I-A) é ambíguo, não sendo, assim, possível destacar apenas uma definição para o mesmo. Na verdade, não existe consenso quanto ao seu significado, uma vez que existem diversos autores que apresentam as suas propostas em relação a este termo. Segundo Bento (2015), a Investigação-Ação é uma metodologia de investigação que deve “questionar, compreender, melhorar e reformar as práticas sociais e os valores que as integram” (p.81).

Para John McKernan (1998, citado por Máximo-Esteves, 2008), o conceito de Investigação-Ação pode ser entendido como um processo reflexivo que caracteriza uma investigação com base numa determinada problemática. Deste modo, este método sucede, nomeadamente, num contexto onde existe a necessidade de resolver um determinado problema ou uma situação complicada.

Já Coutinho et al. (2009) afirmam que a Investigação-Ação é uma metodologia de pesquisa, principalmente de prática, a qual tem a finalidade de solucionar problemas verdadeiros.

Perante o mencionado, a Investigação-Ação “consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais” (Bogdan & Biklen, 1994, p.292). Esta caracteriza-se por ser “um tipo de investigação aplicada na qual o investigador se envolve ativamente na causa da investigação” (Bogdan & Biklen, 1994, p.292).

Esta metodologia ocorre, geralmente, quando é necessário encontrar respostas e soluções para um problema, uma situação de dificuldade ou insatisfação detetada num determinado contexto. A mesma articula simultaneamente a teoria e a prática e tem um papel predominante na formação do docente, apresentando características reflexivas e investigadoras, conduzindo à resolução de questões problemáticas, onde os docentes são os investigadores das suas intervenções pedagógicas (Filipe, 2004).

Na área educacional, à medida que são realizadas observações e ações pedagógicas, o professor/educador depara-se com situações problemáticas que afetam o desenvolvimento e aprendizagem dos seus educandos. De facto, com esta metodologia o professor tem a capacidade de identificar situações problemáticas específicas e, a partir destas, escolher diversas estratégias para que seja possível solucioná-las (Máximo-Esteves, 2008).

Por conseguinte, a Investigação-Ação poderá ser uma estratégia fundamental e benéfica ao longo da prática do docente, com o propósito de incitar mudanças no contexto educativo, na qualidade de ensino e no desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores/professores. Neste sentido, aquando da aplicação desta metodologia importa ao professor assumir o papel de investigador, adotando uma atitude reflexiva e crítica perseverante, visto que terá de observar; identificar problemáticas; rever a literatura acerca desta metodologia e acerca do tema em concreto; encontrar as estratégias mais adequadas para implementar com o seu grupo/turma, tendo em conta as características e necessidades de cada um; refletir acerca das estratégias implementadas; identificar se ocorreram erros e como corrigi-los, garantindo uma melhor aprendizagem por parte dos aprendentes e aperfeiçoando a sua prática.

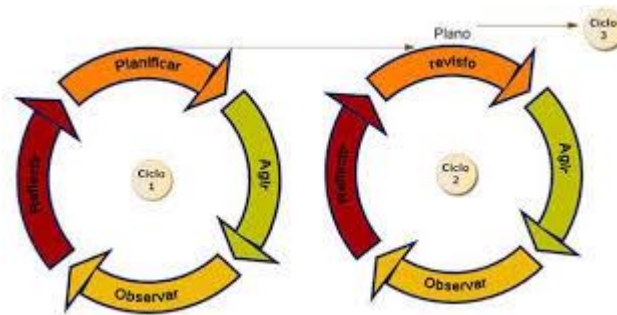
Portanto, este método está intrinsecamente ligado ao contexto educativo, uma vez que este beneficia a prática dos educadores/professores e possibilita uma melhor aprendizagem por parte dos educandos, tornando as experiências de aprendizagem mais positivas. Assim sendo, Richard Arends (2008) afirma que “A investigação-ação é um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objetivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula” (s.p.).

A Investigação-Ação é um processo dinâmico, interativo e aberto que precisa de alterações conforme a análise dos fenómenos em estudo. Fischer (citado por Máximo-Esteves, 2008) defende que este processo se desenrola ao longo de um projeto e abarca distintas fases como, planejar, agir, refletir, avaliar e dialogar, garantindo, assim, que a investigação seja bem-sucedida.

Neste contexto, a Investigação-Ação apresenta cinco características fundamentais para ilustrar este conceito, tais como: participativa e colaborativa; prática e interventiva; cíclica; crítica e autoavaliativa (Coutinho et al., 2009). Os mesmos autores defendem que a Investigação-Ação adota um “(...) processo cíclico ou em espiral” (p.360), que se desenvolve de forma contínua e que envolve quatro fases, nomeadamente, a planificação, a ação, a observação e a reflexão, a fim de certificar se “a evolução das ações está a

sucedem em conformidade com o previsto ou se há necessidade de se efectuarem ajustes e correcções” (Sousa, 2005, p.96), gerando um novo ciclo.

Gráfico 1 – Espiral de ciclos da Investigação-Ação



Fonte: Coutinho et al. (2009, p.366).

Para Lessard-Hébert (1996), o conceito ciclo é usado com base num conjunto disposto por etapas, “uma vez completadas, podem ser retomadas para servirem de estrutura à planificação, à realização e à validação de um segundo projeto e assim sucessivamente” (p.15). Com efeito, o ciclo em espiral não é considerado um ciclo vicioso, visto que quando ocorre um novo ciclo é melhorado pelo antecedente, favorecendo uma continuidade. Desta forma, este processo cíclico reforça a importância da interligação entre ação e reflexão, isto é, permite ao docente refletir sobre a sua prática, procurando respostas e soluções adequadas aos contextos em causa (Coutinho et al., 2009).

3.2 | Investigação Qualitativa

No decorrer das três intervenções pedagógicas recorreu-se à metodologia de Investigação-Ação para solucionar as problemáticas encontradas no grupo da creche e nas duas turmas de 1.º Ciclo, sendo esta uma investigação de natureza qualitativa.

A Investigação-Ação é vista por alguns autores como uma modalidade da Investigação Qualitativa (Coutinho, 2005). Como tal, para ser considerada como Investigação Qualitativa é necessário “(...) investigar ideias, descobrir significados nas acções individuais e nas interacções sociais a partir da perspectiva dos actores intervenientes no processo” (Coutinho, 2005, p.26).

Nesta linha de pensamento, Bodgan e Biklen (1994) aludem que a Investigação Qualitativa é um termo abstrato que reúne várias estratégias de investigação que partilham

características específicas. Como tal, a Investigação Qualitativa possui cinco características, tais como: possuir como fonte direta de dados o contexto natural; ser descritiva; os investigadores considerarem o processo mais importante do que os resultados e o produto final; a análise dos dados ser feita de maneira indutiva e, finalmente, o seu significado ser crucial.

De facto, “Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (Bogdan & Biklen, 1994, p.48). Deste modo, os dados recolhidos em contextos naturais são considerados qualitativos, uma vez que detêm numerosos pormenores descritivos no que diz respeito a indivíduos, sítios e diálogos e o seu tratamento estatístico é complexo (Bogdan & Biklen, 1994).

Os mesmos autores, ainda, referem que os investigadores criam estratégias e métodos que lhes possibilitam ter em consideração as vivências do ponto de vista do interveniente. Para tal, utilizam distintas estratégias, como por exemplo: vídeos, fotografias, notas de campo. Porém, as técnicas de recolha de dados que “melhor ilustram as características referidas são a observação participante e a entrevista em profundidade” (p.16).

Esta metodologia investigativa torna-se fundamental para a formação dos educadores/professores, visto que os torna em seres mais críticos, reflexivos e conscientes, relativamente ao seu trabalho e à sua intervenção com os educandos, o que promove uma maior qualidade na educação.

3.3 | As Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Para o desenvolvimento de um projeto de Investigação-Ação é essencial que o professor-investigador proceda a uma minuciosa recolha de dados, através de técnicas e de instrumentos que considere adequados, que colaborem na identificação das problemáticas inseridas no contexto educativo e possibilitem a aquisição de informações para a obtenção de respostas que solucionem as mesmas. Deste modo, a recolha de dados é uma fase essencial no processo de investigação que associa a teoria que o investigador selecionou e os resultados que vai obter (Costa, 2012).

Neste sentido, no decorrer das práticas pedagógicas, foram selecionadas determinadas técnicas e instrumentos que se considerou mais pertinentes para a realização dos projetos. Assim sendo, apresenta-se no seguinte ponto as técnicas e os instrumentos que foram utilizados.

3.3.1 | A Observação Participante

A observação participante é “uma tentativa de colocar o observador e o observado do mesmo lado, tornando-se o observador um membro do grupo, de modo a vivenciar o que eles vivenciam e a trabalhar dentro do sistema de referência deles” (Sousa, 2005, p.113). Deste modo, o investigador é um observador direto e atento a um determinado contexto social, no qual é possível registrar a sua presença em diferentes atividades, tal como nas conversas com diferentes pessoas dentro do contexto em estudo.

A observação participante proporciona uma interação entre o investigador e os indivíduos, no qual os dados devem ser recolhidos durante esse tempo de convivência (Fino, 2008). Posto isto, o observador consegue entender os indivíduos e as suas interações, tal como os contextos que estes estão inseridos (Máximo-Esteves, 2008).

De acordo com Sousa (2005), o uso da observação como técnica de recolha de dados no contexto educativo, destina-se especificamente a investigar problemáticas, a encontrar respostas para as perguntas evidenciadas e a auxiliar na compreensão do processo pedagógico. Deste modo, a observação participante é concretizada pelo investigador no local da sua intervenção, que assume um papel de estudioso ao interagir constantemente na rotina do grupo que está a ser observado e com as pessoas pertencentes a esse contexto.

3.3.2 | As Fotografias

A câmara é considerada um instrumento inovador que funciona como técnica de registos fotográficos ou audiovisuais.

Para Máximo-Esteves (2008) o registo fotográfico é constituído por “documentos que contenham informação visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivadas, serem analisadas e reanalisadas, sempre que tal seja

necessário” (p.91). Sendo assim, o registo fotográfico é fundamental numa investigação, porque auxilia no registo de todos os momentos de descoberta e de aprendizagem.

É de realçar que o registo fotográfico é efetuado como uma estratégia que possibilita o registo de informação relevante no decorrer da investigação.

3.3.3 | Os Diários de Bordo

Nos diários de bordo estão presentes os relatos das intervenções que são realizadas, isto é, a descrição das pessoas, dos objetos, dos lugares, dos acontecimentos, das atividades e das conversas que o investigador considere crucial para a sua investigação. Além disso, este instrumento possibilita o desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes, uma vez que permite desenvolver aspetos como: “a) o questionamento das suas competências e das suas acções; b) a tomada de consciência do que sabem e do que necessitam de aprender; c) o desejo de mudança; d) o estabelecimento de compromissos e a definição de metas a atingir” (Reis, 2008, p.20).

Neste contexto, a leitura e a análise dos relatos ajudam a compreender o que ocorre exatamente numa prática, permitindo a idealização de estratégias para implementar nas atividades a serem planificadas pelo docente. Estes registos descritivos devem ser acompanhados de anotações pessoais, nomeadamente, opiniões, emoções e reações, especificando a data, os sítios e os indivíduos.

Mais ainda, os diários de bordo devem ser elaborados logo após a intervenção, assim a memória do educador/professor consegue registar todos os pormenores dos acontecimentos (Máximo-Esteves, 2008).

3.4 | Método de Análise de Dados

Após a recolha de dados, torna-se fundamental proceder a uma minuciosa análise e à interpretação desses dados, de modo a entender toda a informação recolhida para obter as suas conclusões e estabelecer as estratégias mais apropriadas para implementar. De facto, este método permite averiguar se os dados já recolhidos são apropriados às questões inicialmente elaboradas, se os instrumentos ou os métodos escolhidos são os mais adequados ou se estão a ser utilizados de maneira correta (Máximo-Esteves, 2008).

Além disso, interpretar é um processo complexo, mas fundamental para dar significado aos dados reunidos, possibilitando ao docente-investigador “(...) uma compreensão gradual, uma reflexão progressiva sobre as configurações que vão emergindo em torno das questões de partida, o que origina um movimento de vaivém entre os novos dados que vão sendo coligidos e as posteriores interpretações dos mesmos” (Máximo-Esteves, 2008, p.103).

Temos, ainda, a triangulação dos dados que, segundo Kemmis (1983, citado por Sousa, 2005) caracteriza-se por ser uma intersecção entre as distintas fontes de dados, nomeadamente, indivíduos, utensílios, documentos ou a junção destes. Neste sentido, a triangulação é um processo que atribui qualidade e veracidade à investigação, visto que permite avaliar a coerência das interpretações derivadas de diferentes fontes de dados e ainda, refletir acerca do mesmo.

Deste modo, é possível constatar que os procedimentos de análise e de tratamento de dados exigem rigor, ética e reflexão por parte do educador/professor que, como investigador, tem o papel de descrever e avaliar os resultados, permitindo a maximização das potencialidades da sua intervenção pedagógica.

PARTE III

ENQUADRAMENTO PRÁTICO

Capítulo IV | Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar

A Prática Pedagógica I foi realizada na EB1/PE e Creche da Nazaré, mais concretamente no edifício do Infantário “O Girassol” situado na freguesia de São Matinho, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os dois e três anos. A mesma teve início a 8 de outubro e terminou a 11 de dezembro de 2018, contabilizando um total de 120 horas, sendo que a primeira semana foi de observação participante.

A intervenção pedagógica em contexto de EPE desenvolveu-se em horário rotativo, durante três dias por semana (segundas, terças e quartas-feiras), num período de cinco horas por dia.

Deste modo, o presente capítulo começa por contextualizar todos os aspetos inerentes à Prática Pedagógica, nomeadamente a caracterização do meio envolvente, da instituição, da sala, do grupo de crianças da sala de Transição e da gestão de rotinas da mesma.

Seguidamente, é explanado o projeto de I-A desenvolvido com o grupo, o enquadramento do problema e as estratégias adotadas para o mesmo.

Posteriormente, é apresentada a descrição de três atividades desenvolvidas nesta intervenção pedagógica e ainda será dado a conhecer o projeto de intervenção com a Comunidade Educativa, realizado em colaboração com cinco colegas que também estagiaram na mesma instituição.

Por fim, é apresentada uma breve reflexão crítica sobre a intervenção realizada em contexto de EPE.

4.1 | Caracterização do Meio Envlovente ¹

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-escolar e Creche da Nazaré encontra-se no concelho do Funchal, mais concretamente, na freguesia de São Martinho (Figura 3), no sítio da Nazaré.

¹ Estas informações foram consultadas no Projeto Educativo de Escola (PEE) da EB1/PE e Creche da Nazaré (2016-2020) e do Website da Junta de Freguesia de São Martinho (<https://jf-saomartinho.pt/>).

Figura 3 – Freguesias do concelho do Funchal (São Martinho)



Fonte: Retirado de <https://geneall.net/pt/mapa/317/funchal/>.

Esta possui uma área de 782 hectares, situa-se na periferia da cidade do Funchal e faz fronteira com a freguesia de Santo António, de São Pedro, da Sé, assim como o concelho de Câmara de Lobos. Mais ainda, é considerada a segunda maior freguesia do Funchal e da RAM com 26.482 mil habitantes, segundo os Censos de 2011. De acordo com os mesmos Censos, é a freguesia que abarca mais famílias clássicas e também, o maior número de alojamentos familiares.

A nível habitacional, a localidade onde está instalada a escola, é composta basicamente pelo Bairro Social da Nazaré. Porém, ainda se encontra outros complexos habitacionais, como por exemplo: o Pilar, as Virtudes, os Barreiros, assim como algumas vivendas e quintas, maioritariamente, particulares.

Esta freguesia é constituída por uma enorme quantidade e variedade de instituições e serviços sociais, comerciais e educativos, nomeadamente, no âmbito do desporto, da educação, da religião e da cultura, tais como: o Estádio dos Barreiros, o Centro de Ténis da Madeira, o Clube Naval do Funchal, o Centro de Atletismo da Madeira, o Clube Amigos do Basquete, a Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, a EB1/PE de São Martinho, a EB1/PE da Ajuda, Creches e jardins-de-infância privados, a Paróquia da Nazaré, a Biblioteca "Calouste Gulbenkian", a Casa do Povo de São Martinho, Junta de Freguesia de São Martinho, Grupo Folclórico de São Martinho, o Regime de Guarnição n.º 3, a NOS Madeira, o Centro de Saúde da Nazaré, entre outros.

4.2 | Caracterização da Instituição ²

A EB1/PE e Creche da Nazaré obteve esta designação, no ano letivo de 2016/2017, após a fusão com os infantários Carrocel e Girassol, segundo a Portaria nº 256/2016, de 5 de julho.

O Infantário “O Girassol” (Figura 4), local onde se realizou a Prática Pedagógica I, foi inaugurado a 26 de setembro de 1985 e tem um horário de funcionamento das 08h00 às 18h30.

Figura 4 – Infantário “O Girassol”



Este é um estabelecimento público que abrange duas valências, a Creche (dos 0 anos 3 anos) e a Educação Pré-escolar (dos 3 aos 6 anos).

No que diz respeito à organização do infantário, este é formado por dois pisos e conta com quatro salas de Creche, com o total de 42 crianças e quatro salas de Educação Pré-Escolar, com o total de 80 crianças.

No que concerne aos espaços comuns, no rés-do-chão, encontra-se a secretaria da instituição; a sala de educadores de infância, para convívios e reuniões; a casa de banho dos adultos; a arrecadação de produtos alimentícios; a arrecadação de material didático e de desgaste; a arrecadação de produtos e materiais de limpeza; a lavandaria; a copa de leite e a sala de acolhimento, onde todas as crianças podem brincar enquanto esperam, na parte da manhã, pela educadora e na parte da tarde, pelos seus familiares.

No piso -1, encontra-se o refeitório, o salão, a cozinha e uma arrecadação. O refeitório acolhe as crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 5 anos, na hora do lanche da manhã e da tarde e na hora do almoço, tendo em conta que “o local onde a refeição decorre depende da fase de desenvolvimento da criança em causa” (Post & Hohmann, 2011, p.220). A sala polivalente recebe as crianças para ensaios, festas, convívios, entre outros.

Relativamente ao espaço exterior, este possui dois jardins e três parques infantis. Encontrámos no rés-do-chão um jardim de dimensão média com um parque infantil, e para as crianças do berçário e da creche e no piso -1, deparámo-nos com um jardim de grande dimensão com dois parques infantis, ambos em direções opostas, para as crianças da Pré-escolar.

Mais ainda, em ambas as valências as equipas de sala são compostas por dois educadores de infância e duas auxiliares de educação.

4.3 | Sala de Transição

De acordo com Silva et al. (2016) “a organização do espaço da sala é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização” (p.23). Neste sentido, é fundamental que o educador reflita sobre a sua função e intencionalidade, de forma a planear e a efetuar as mudanças necessárias no espaço educativo, indo sempre ao encontro dos interesses, das características e das necessidades de cada criança.

A sala dos Ursinhos situava-se no rés-do-chão do Infantário “O Girassol” e apresentava um espaço muito amplo, bem organizado, acolhedor e agradável, que proporcionava às crianças um ambiente de segurança e diversas oportunidades para a construção das suas aprendizagens. Como referem os autores Hohmann et al. (1995, p.51), as crianças necessitam “de espaço em que aprendam com as suas próprias acções, espaço em que se possam movimentar, em que possam construir, escolher, criar, espalhar, edificar, experimentar, fingir, trabalhar com os amigos, trabalhar sozinhos e em pequenos e grandes grupos”.

Além disso, era uma sala com muita luz natural, uma vez que possuía uma porta envidraçada que ligava esta ao parque descoberto e uma janela de grande dimensão (Figura 5) que permitia às crianças a visualização do mesmo. Hohmann e Weickart (2011) consideram que é um aspeto positivo, visto que a sala é complementada com elementos naturais, tornando-a num espaço agradável. É de salientar que a janela e a porta envidraçada continham cortinas para serem fechadas sempre que fosse necessário.

Figura 5 – Janela grande com vista para o espaço exterior

A sala de Transição encontrava-se organizada em cinco áreas de desenvolvimento distintas, nomeadamente, a Área da Expressão Plástica, a Área da Casinha, a Área da Garagem, a Área da Biblioteca e a Área do Tapete. Assim sendo, Hohmann et al. (1995) afirmam que “O espaço da sala de actividades funciona melhor com crianças que fazem as suas próprias opções quando dividido em áreas de trabalho distintas” (p.51). Mais ainda, as áreas de aprendizagem eram de grande dimensão, permitindo às crianças “a visibilidade e possibilidade de locomoção entre os diferentes espaços” (Hohmann & Weikart, 2011, p.170), e asseguravam às mesmas o fácil acesso a diversos materiais lúdicos.

À entrada da sala de atividades, no lado esquerdo, encontrava-se a casa de banho, composta por dois lavatórios, duas sanitas pequenas, uma banheira, algumas prateleiras de arrumação e um balcão amplo, destinado aos momentos de higiene das crianças, onde estavam armazenados os produtos de higiene e de saúde das mesmas (Figura 6).

Figura 6 – Móvel amplo para os momentos de higiene

Esta estava equipada também com dois placards, onde eram afixados os trabalhos realizados pelas crianças, consoante as temáticas abordadas. O quadro das presenças, o

quadro do tempo (Figura 7), a tabela de informações para os pais, os quadros dos aniversários, entre outros, também estavam expostos pelas paredes da sala.

Figura 7 – Quadro das presenças e quadro do tempo



A área da Expressão Plástica (Figura 8) estava equipada com duas mesas redondas, com diversas cadeiras, que eram usadas pelas crianças para a realização de trabalhos de colagem, carimbagem, desenho, pintura, modelagem e ainda, para alguns jogos. Aqui, as crianças conseguiam ser criativas quando concretizavam as atividades livres e propostas. Existiam, também, vários materiais apropriados à faixa etária, numa estante e numa prateleira de arrumação.

Figura 8 – Área da Expressão Plástica



A área da Casinha (Figura 9) era constituída por uma cozinha e um quarto. Esta área estava equipada com materiais diversificados, tais como: uma pequena cama, uma mesa de cabeceira, um espelho, bonecas, algumas roupas, utensílios de cozinha, um fogão, uma mesa, cadeiras, um armário de arrumação, entre outros equipamentos que

possibilitavam às crianças explorarem e envolverem-se em atividades de jogo simbólico e dramático.

As crianças brincavam na casinha e imitavam o seu quotidiano, recriando assim situações reais, onde podiam expressar os seus sentimentos e ideias e usarem “(...) a linguagem para comunicarem os seus papéis e responderem às necessidades e pedidos dos outros” (Hohmann et al., 1995, p.56).

Figura 9 – Área da Casinha



A área da Garagem (Figura 10) caracterizava-se por ser um espaço pequeno, mas acolhedor, que disponibilizava alguns carros e aviões, com diversos tamanhos. Estava equipada com um tapete que permitia às crianças usarem a sua imaginação para circularem com os transportes selecionados.

Figura 10 – Área da Garagem



A área da Biblioteca (Figura 11) era composta por um móvel com alguns livros e com vários formatos, que estavam ao alcance de todas as crianças. Estes eram adequados à faixa etária do grupo, gerando o gosto pela leitura.

Figura 11 – Área da biblioteca

A área do tapete (Figura 12) era utilizada diariamente pelas crianças e pelos adultos. Neste espaço, as crianças conseguiam desenvolver a motricidade fina, a sua criatividade e também, podiam ouvir e observar as mais diversas histórias, dançar, ouvir ou cantar, brincar ou jogar, individualmente ou em grupo, promovendo momentos de interação e de cooperação. Segundo Vygotsky “o desenvolvimento cognitivo das crianças é consideravelmente favorecido pelas interações sociais” (citado por Bee, 2003, p.208), sendo, através do jogo e do brincar, que a criança aprendia sobre as suas emoções e apercebia-se das reações das outras crianças.

Figura 12 – Área do tapete

Destaca-se, ainda, outras características do espaço interior da sala, nomeadamente, um pequeno aquário com um peixe dourado; colchões; uma aparelhagem de som; um móvel comprido com diversos materiais (Figura 13), nomeadamente, cola, cartolinas, folhas brancas, lápis de cera, lápis de pau, cores de filtro, tesoura, cola branca, purpurina,

papel crepe, tintas, pincéis, entre outros materiais alusivos/dinâmicos para as crianças usufruírem durante as atividades/trabalhos a realizar.

Figura 13 – Móvel comprido com diversos materiais

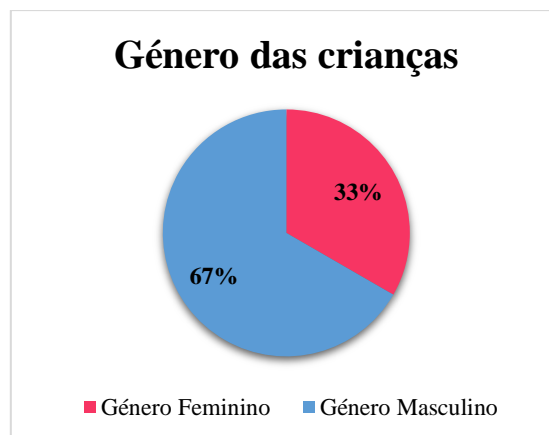


Por fim, considera-se que a sala dos Ursinhos reunia todas as condições necessárias para o desenvolvimento das crianças e para o bom funcionamento das atividades pedagógicas, incentivando uma aprendizagem ativa e significativa.

4.3.1 | Caracterização do Grupo

O grupo da sala dos Ursinhos (Transição A) era composto por 15 crianças, das quais 5 eram do género feminino e 10 eram do género masculino (Gráfico 2), todas nascidas em 2016, e com idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos. Importa realçar que no grupo não existiam crianças com NEE.

Gráfico 2 – Género das crianças da sala dos Ursinhos



Na generalidade, o grupo era de nacionalidade portuguesa, integrando, apenas, duas crianças com nacionalidade venezuelana.

Relativamente à caracterização do grupo, era, no geral, muito ativo e explorador revelando atitudes egocêntricas e tentativas de autoafirmação. Adaptou-se de forma gradual e positiva às novas rotinas da sala e deslocava-se com desenvoltura e autonomia crescente. As crianças eram muito sociáveis e estabeleciam laços afetivos com todos os elementos da sala. Identificavam-se entre si, nomeavam-se e reconheciam-se. Em relação às rotinas e à alimentação o grupo demonstrava autonomia crescente, mas existiam algumas crianças que ainda necessitavam de apoio por parte do adulto para terminarem as refeições.

Envolviam-se em jogos simbólicos de complexidade crescente, imitando o adulto em situações do dia a dia e notámos uma maior envolvimento nas atividades do domínio de Expressão Plástica (pintura, modelagem, carimbagem, colagem e desenho). Colaboravam na execução de tarefas simples, na sala, quando incentivados. No domínio da linguagem oral, algumas crianças já comunicavam verbalmente com frases simples e palavras perceptíveis, enquanto que outras ainda tinham dificuldade na articulação, apresentando um discurso pouco perceptível. A nível da Linguagem Expressiva, as crianças tinham facilidade em compreender os adultos.

No que diz respeito à área da Formação Pessoal e Social, notava-se no grupo um aumento progressivo no tempo de atenção e expressavam curiosidade pelas aprendizagens (canções, histórias, dramatizações). Tinham maior autocontrolo, isto é, capacidade de controlar os comportamentos, contudo ainda surgiam alguns conflitos e disputas de brinquedos.

No que concerne à higiene pessoal, as crianças necessitavam da supervisão do adulto no asseio e ajuda ao nível do vestuário. No entanto, a grande maioria tentava colaborar com o adulto e apreciava desempenhar essas tarefas, demonstrando autoestima.

Ao nível do controlo esfinteriano, quatro crianças tinham o processo concluído durante o período de vigília e de sono, outras cinco já tinham iniciado o controlo e duas demonstravam inconsistência no processo, por falta de colaboração dos encarregados de educação em dar continuidade em casa.

4.3.2 | Gestão da Rotina Diária

É fundamental que a organização do tempo seja “flexível dentro de uma estrutura na qual a criança se sente segura e parte integrante” (ME, 1998, p.148), ou seja, organizando o dia e a semana numa rotina diária que faça sentido e que possibilite o conhecimento da sucessão dos dias às crianças, obedecendo a um determinado ritmo.

De acordo com Hohmann et al. (1995, p.81) a rotina diária possibilita uma certa liberdade às crianças e aos educadores “da preocupação de terem de decidir o que vem a seguir e permite-lhes usar as suas energias criativas nas tarefas que têm entre mãos”. Porém, a rotina pode sofrer alterações tendo em conta as necessidades e as características de cada criança e as sugestões do educador ou do grupo.

Posto isto, a organização do tempo pedagógico da sala de Transição foi intencionalmente planeada pela equipa pedagógica e era de carácter flexível, concretizando-se em função das necessidades, das características e dos interesses de cada criança. Esta era uma mais-valia para as crianças, uma vez que proporcionava às mesmas um sentimento de segurança e a noção da sequência temporal. Deste modo, a rotina diária da sala dos Ursinhos (Tabela 1) iniciava-se entre as 8 horas e as 9 horas, terminando às 18h30.

Tabela 1 – Rotina diária da sala dos Ursinhos

8h - 9h	Acolhimento das crianças/Atividades livre ou orientadas na sala (individuais e em pequeno grupo);	11h30m - 12h15m	Higiene/Almoço;
9h - 9h30m	Higiene/ Bons dias;	12h15m - 15h00	Higiene pessoal/Hora do sono (Descanso);
9h30m - 10h30m	Lanche da manhã/Atividades livres (recreio/sala polivalente);	15h00 - 17h00	Higiene/ Lanche/ Recreio
10h30m - 11h30m	Reunião do grande grupo/ Atividades orientadas na sala (pequeno e grande grupo);	17h00 -18h30m	Reunião do grande grupo/ Atividade pedagógica (pequeno e grande grupo) / Atividades livres ou orientadas na sala;

Assim sendo, o dia de atividades tinha início com o acolhimento das crianças. Aqui, a educadora recebia calmamente e de forma atenciosa as crianças e as respetivas famílias. Entretanto, à medida que as crianças chegavam, começavam por escolher uma área de interesse para brincarem livremente, tendo a possibilidade de observar diversos livros, desenhar, brincar com alguns jogos de encaixe, com os brinquedos da sala ou com os brinquedos que traziam de casa. Importa salientar que algumas aproveitavam este tempo para terminarem os seus trabalhos inacabados.

Posteriormente, quando o grupo já estava todo reunido dirigiam-se para a área do tapete com a educadora, onde cantavam a canção dos bons dias e de seguida, colocavam as presenças e efetuavam a marcação do tempo nos respetivos quadros. De seguida, realizava-se o momento da higiene e pelas 9h30, as crianças em comboio, dirigiam-se para o refeitório com a educadora e com as auxiliares, para o lanche da manhã.

No período compreendido entre as 10 horas e as 10h30, as crianças deslocavam-se para o recreio, onde realizavam atividades livres. Pelas 10h30, concretizavam-se as atividades propostas pela educadora ou pelas crianças e prolongavam-se até às 11h30. A interrupção para o almoço acontecia entre as 11h30 e as 12h15 e durante a refeição algumas crianças necessitavam do apoio do adulto. Antes do repouso, entre as 12h15 e as 12h30, ocorriam os momentos de higiene.

O tempo de repouso acontecia depois da hora do almoço, durante a qual todas as crianças realizavam a sesta entre as 12h30 e as 15 horas. É de referir que a sala de atividades se transformava em dormitório, enquanto as crianças almoçavam. Nem todas as crianças conseguiam dormir de imediato, pois sentiam a necessidade de ter um adulto por perto e algumas só adormeciam depois de receber um carinho. Quando estas despertavam mais cedo, a educadora perguntava-lhes se queriam ir à casa de banho e também tinham a opção de ir para as mesas observar histórias ou prosseguir com as atividades que estavam a realizar, anteriormente. Neste sentido, a educadora mostrava ser flexível.

As atividades da tarde começavam pelas 15h15, logo depois do momento de asseio individual de cada criança. Enquanto este sucedia, à medida que as crianças iam despertando e iam sendo auxiliadas, podiam observar diversos livros nas mesas. Por volta das 15h15, as crianças dirigiam-se para a cantina com a educadora e com as auxiliares para o lanche da tarde. Logo de seguida, o grupo dirigia-se para o recreio, até às 17 horas.

Para terminar o dia, entre as 17 horas e as 18h30, ocorriam as atividades planeadas e as atividades livres e os encarregados de educação/pais começavam a chegar e reencontravam as suas crianças para levá-las para casa. O momento de saída da creche acontecia de forma semelhante ao do acolhimento. Assim sendo, a educadora dava algumas informações aos encarregados de educação/pais e/ou solicitava algum material. Importa ressaltar que quando alguma criança necessitava de um momento de higiene, como trocar a fralda ou ir à sanita, este realizava-se imediatamente.

4.3.3 | A Equipa Pedagógica

O grupo da sala dos Ursinhos encontrava-se à responsabilidade de duas educadoras, a educadora Jovita Carvalho (educadora cooperante) e a educadora Manuela Gouveia, que contavam com a ajuda de duas auxiliares de educação.

As educadoras tinham um horário rotativo semanal, sendo que uma ficava responsável pelo turno da manhã, das 08h00 às 13h00, enquanto que a outra ficava responsável pelo turno da tarde, das 13h30 às 18h30. Além disso, ambas as educadoras trocavam informações pertinentes sobre o seu turno no período entre as 13h00 e as 13h30. As auxiliares de educação também se organizavam por turnos semanais, isto é, na hora de entrada, do lanche e do almoço.

Importa realçar que nesta sala era visível o trabalho em equipa, a boa ligação e relação entre as educadoras e as auxiliares. As auxiliares de educação estavam sempre prontas a colaborar, tanto nas atividades como nas rotinas, e comunicavam de imediato às educadoras tudo o que sucedia dentro da sala.

Deste modo, o ambiente da sala era muito positivo e a estabilidade da equipa pedagógica favorecia segurança e tranquilidade na relação com as crianças e na resposta às suas necessidades.

4.4 | Projeto de Investigação-Ação

4.4.1 | Enquadramento do Problema

Durante a primeira semana da Prática Pedagógica I, designada apenas à observação participante, o objetivo era detetar uma problemática para desenvolver através de um projeto de I-A. Neste sentido, Almeida e Freire (2003) aludem que “a definição do problema de investigação constitui a primeira fase na elaboração de um projeto” (p.38). Com efeito, a primeira semana de observação participante foi crucial para a aquisição de informações sobre o ambiente educativo, a equipa pedagógica e o grupo de crianças da sala dos Ursinhos.

Posto isto, constatou-se que o problema identificado no grupo estava relacionado com a área da Formação Pessoal e Social. De acordo com Silva et al. (2016, p.17), “o/a educador/a observa também cada criança e as suas interações no grupo, para perceber se

se sente bem e está integrada e para conhecer os seus saberes e interesses”, permitindo compreender melhor as fragilidades das crianças.

Assim, através do período de observação e dos diálogos informais estabelecidos com as crianças e com a equipa pedagógica, verificou-se algumas dificuldades na adaptação das crianças ao contexto escolar, como por exemplo: o choro, a apatia, o medo de interagir com os adultos e outros colegas, a angústia ao separar-se do/a progenitor/a e a resistência à alimentação e ao sono.

4.4.2 | A Questão de Investigação-Ação

Após a observação participante, a pesquisa e a recolha de dados foi possível constatar que duas crianças revelavam muita dificuldade no processo de adaptação. Deste modo, o grande objetivo centrou-se em ajudá-las no processo de integração no grupo da sala de Transição.

De acordo com Bento (2011) “um problema de investigação é colocado como uma questão, a qual serve como foco de investigação do investigador” (p.20). Assim, para o estudo do problema encontrado formulou-se a seguinte questão de investigação: *Como adaptar uma criança com problemas de integração ao grupo da creche?*

4.4.3 | Estratégias de Intervenção

Elaborada a questão de Investigação-Ação, foi essencial escolher algumas estratégias que colmassem a problemática detetada no grupo de crianças da sala dos Ursinhos. Assim, de forma a responder à questão-problema definida implementou-se algumas estratégias ao longo da intervenção pedagógica, tais como: promover jogos e brincadeiras de cooperação e interação, partilhar brinquedos entre o grupo, trabalhar em grupo e em pares e estimular diálogos com as crianças.

Neste sentido, planificou-se atividades com o intuito de proporcionar às crianças momentos de interação, cooperação e partilha com os colegas, adaptadas às suas necessidades e características.

Foram desenvolvidas várias atividades com as crianças ao longo da ação pedagógica, sendo inexequível descrever todos os momentos. Como tal, elaborou-se uma tabela que apresenta as atividades desenvolvidas no âmbito deste projeto.

Tabela 2 – Atividades do Projeto de I-A

Data	Atividade
16 de outubro de 2018	Canção e Mímica <i>Abram Alas Para O Noddy</i> Manipulação e Partilha do carro amarelo do Noddy
22 de outubro de 2018	Dramatização da história <i>O Capuchinho Vermelho</i> Jogo <i>O lobo apanha o capuchinho e a avó</i>
29 de outubro de 2018	Jogo de exploração dos frutos do Pão-por-Deus
30 de outubro de 2018	Canção e Dança <i>Vem aí o Pão-por-Deus</i>
31 de outubro de 2018	Construção dos fantasmas Convívio e troca de frutos do Pão-por-Deus com a sala do lado
7 de novembro de 2018	Construção, Manipulação e Partilha da <i>garrafinha da calma</i>
12 de novembro de 2018	Manipulação e Partilha das imagens da Lenda de São Martinho Dramatização da Lenda de São Martinho
13 de novembro de 2018	Jogo <i>Arco-íris e as figuras geométricas</i>
20 de novembro de 2018	História <i>O Monstro das cores</i> de Anna Llenas Manipulação e Partilha dos monstros das cores
26 de novembro de 2018	Manipulação e Partilha de um cubo de gelo
4 de dezembro de 2018	Jogo dos símbolos de Natal
10 de dezembro de 2018	Confeção das broas de Manteiga
11 de dezembro de 2018	História <i>Vítor conhece o Pai Natal</i> de Jan Ivens Entrega de abraços aos colegas

No subponto seguinte deste relatório, é possível consultar atividades relacionadas com o projeto de Investigação-Ação, de forma mais minuciosa.

4.5 | Algumas Atividades Desenvolvidas

4.5.1 | *O Pão-por-Deus e o Halloween*

As temáticas *O Pão-por-Deus e o Halloween* foram exploradas durante a 4.^a semana de prática, nos dias 29, 30 e 31 de outubro de 2018, no turno da manhã, entre as 8 horas e as 13 horas. Com efeito, estas temáticas foram constituídas por uma panóplia de atividades, relacionadas com algumas tradições das épocas em questão.

Para começar, solicitou-se que as crianças se sentassem no tapete, em círculo, para realizar-se um diálogo sobre o outono e a tradição do Pão-por-Deus. Para tal, mostrou-se às crianças o saquinho das surpresas que continha alguns frutos típicos da época, para a concretização de um pequeno jogo de exploração dos respetivos frutos. De acordo com Caldeira (2009, p.19) “as brincadeiras e os jogos são o primeiro recurso no caminho rumo à aprendizagem, pois permitem o treino de habilidades que as crianças já possuem e o surgimento de outras”.

De seguida, solicitou-se que uma criança, à vez, se dirigisse à frente do grupo para retirar um dos frutos do saquinho, para que todos pudessem referir as propriedades (cheiro, cor, forma e tamanho) destes. Logo de seguida, as mesmas puderam manipular e observar as respetivas propriedades dos frutos, sendo que todas as crianças participaram de bom grado. Ao contactarem com atividades sensoriais, conseguem desenvolver maneiras próprias de manifestar o seu mundo interior e de mostrar a realidade (ME, 1997).

Posteriormente, realizou-se um momento de degustação dos frutos que estavam no saquinho das surpresas. Como tal, partiu-se alguns frutos secos, separou-se por vários pratinhos de plástico e colocou-se em cima da mesa, deixando que as crianças seleccionassem os frutos que queriam provar (Figura 14). É de referir que quase todas as crianças gostaram de todos os frutos secos.

Figura 14 – Frutos secos para provar

Após a prova dos frutos, iniciou-se uma atividade de Expressão Plástica, que consistia em elaborar o saquinho de Pão-por-Deus. Posto isto, colocou-se a canção *Vem aí o Pão-por-Deus*, estimulando as crianças na decoração do seu saquinho. Num primeiro momento, as crianças escolheram as cores do papel crepe que queriam colar no seu saquinho e depois rasgaram-no em pequenos bocados (Figura 15).

Figura 15 – Recorte e Colagem do papel crepe

Estas revelaram dificuldades em rasgar o papel crepe, levando muito tempo a fazê-lo, pelo que se poderia ter subdividido esta tarefa em duas fases ou ter atribuído mais tempo para esta atividade. Entretanto, aprenderam como fazer uma trança, para ser usada como asa do seu saquinho. O mesmo foi feito com caixas de leite vazias, disponibilizadas pelo refeitório da escola, as quais foram cobertas com pasta de papel para facilitar a aplicação do papel crepe pelas crianças.

Durante a execução desta atividade as crianças estiveram muito entusiasmadas. Barbosa (2009) evidencia que “é através das técnicas e dos materiais que a criança poderá expressar-se e criar. Tal como a linguagem e as palavras são importantes para a expressão verbal, assim as técnicas e os materiais são para a expressão plástica” (p.21).

No dia seguinte, para relembrar o tema, contou-se às crianças a história *Os Gnomos e as Estações do Ano*, de Maggiorina Castoldi. “Estas estavam muito atentas e no fim responderam bem às questões” (Apêndice 12, Reflexões Diárias - Semana 3, p.1). Após concluir-se a leitura, as crianças visualizaram as ilustrações e recontaram a história. De acordo com Machado (1994), um livro é um material psicopedagógico que deixa espaço para a felicidade e a satisfação de ler, perceber, decifrar a si mesmo e a realidade.

Logo de seguida, cantou-se a canção *Vem aí o Pão-por-Deus*, da qual a maioria das crianças já sabia grande parte da letra. Algumas crianças referiram diversas palavras da canção e outras fizeram gestos. Para terminar o dia, estas continuaram a decorar os seus saquinhos com as cascas de alguns frutos secos.

Apesar de demonstrarem necessidade de auxílio do adulto na realização do seu saquinho, isto é, no recorte e na colagem do papel crepe e das cascas dos frutos secos, concretizaram bem a sua função apesar da sua idade precoce, contribuindo assim para a evolução da sua motricidade fina. No fim da atividade, foi notória a felicidade do grupo em relação ao seu saquinho para o momento de partilha no Pão-por-Deus, sendo que fiquei muito satisfeita com os resultados obtidos.

No último dia, como era o Halloween, à medida que as crianças foram chegando, escolheram uma pintura facial das imagens plastificadas que estavam em cima da mesa de trabalho, para fazer-se (Figura 16). Foi surpreendente a calma que as crianças demonstraram na execução da pintura escolhida.

Figura 16 – Pinturas Faciais



A maioria das crianças participou nesta atividade, apenas cinco não conseguiram, porque chegaram tarde. Seguidamente, as crianças dirigiram-se para o tapete e conversou-se um pouco sobre o dia do Halloween. Após este pequeno diálogo, selecionou-se grupos de três crianças para fazer-se fantasmas (Figura 17), que iam ser afixados na porta da sala, enquanto que as restantes crianças realizaram atividades não orientadas.

Figura 17 – Fantasmas do Halloween

Posteriormente, “as crianças da sala do lado vieram à nossa sala, pois os tínhamos convidado para o teatro do Pão-por-Deus e da bruxinha que não gostava de ir às festas” (Apêndice 12, Reflexões Diárias - Semana 3, p.2) (Figura 18). A este momento seguiu-se uma troca de frutos típicos da época na nossa sala. Todas as crianças ficaram em silêncio e ouviram a história com muita atenção.

Figura 18 – Teatro de Marionetas

Em geral, pode-se afirmar que foi uma semana muito positiva e cativante. As crianças demonstraram muito interesse e motivação na realização das atividades propostas. Com efeito, as atividades foram muito dinâmicas e enriquecedoras, tendo proporcionado às crianças uma aprendizagem significativa. Tal como afirma Mendonça (1997, p.31) o “conceito de aprendizagem significativa provém igualmente da concentração sobre a criança, das suas necessidades reais, dos seus interesses, dos seus desejos e aspirações”.

4.5.2 | *O São Martinho*

A temática *O São Martinho* foi trabalhada na 6.^a semana de intervenção, no dia 12 de novembro de 2018, no turno da manhã, entre as 8 horas e as 13 horas. Deste modo, esta temática integrou uma série de atividades alusivas à lenda de São Martinho.

A introdução deste tema foi feita através da lenda de São Martinho. Para a exploração da mesma, apresentou-se às crianças um conjunto de imagens plastificadas. “Todas mostraram estar atentas e souberam responder às questões colocadas sobre a mesma” (Apêndice 14, Reflexões Diárias - Semana 5, p.1). A escola tem o papel de promover o conto de histórias, implementando estratégias, de maneira a transformar a leitura numa atividade prazerosa para conseguir o interesse e o desejo das crianças pelos livros (Santos, 2000).

Ficaram, ainda, sensibilizadas com o ato de bondade de São Martinho para com o “menino com frio”, demonstrando compreensão pela lenda. Em seguida, disponibilizou-se as imagens às crianças para as poderem observar e manipular (Figura 19).

Figura 19 – As crianças a observar e a manipular as imagens



No momento seguinte, as crianças realizaram uma pequena dramatização da lenda para os seus colegas (Figura 20), com recurso à leitura do adulto. Cada par vestiu as roupas das personagens e as protagonizou. Neste sentido, Cervera (1991, p.67), destaca que “a dramatização como ponto de partida e ponte com o teatro é, sem dúvida, uma das formas mais estimulantes e motivadoras”.

Figura 20 – Dramatização da Lenda de São Martinho

Infelizmente, nem todas as crianças tiveram a oportunidade de dramatizar a lenda, porque já não havia tempo. Contudo, todas conseguiram experimentar as vestes e usar os acessórios das respetivas personagens. Foi evidente que todas as crianças adoraram andar de cavalo e colocar a capa. Importa referir que as crianças demonstraram muito entusiasmo e motivação aquando da representação em pares de São Martinho e do “menino com frio”.

De facto, considera-se que foi um momento enriquecedor, dado que o grupo demonstrou assimilar os valores da partilha e da amizade, e também um grande nível de cooperação com os colegas. Tal como referem Lopes e Silva (2009, p.3) “a escola deve assumir a responsabilidade de ensinar as competências sociais e proporcionar ocasiões de interação entre pares”, possibilitando o desenvolvimento social do indivíduo na interação com o grupo.

Dando continuidade à temática iniciada, disponibilizou-se às crianças uma folha com a imagem de uma castanha e solicitou-se que as mesmas a pintassem e/ou afixassem alguns materiais que foram colocados em cima da mesa de trabalho. Perceba-se que as atividades de Expressão Plástica se constituem como uma oportunidade para valorizar e aumentar a experiência de cada criança e possibilitar a evolução da sua sensibilidade estética (ME, 2004).

Para tal, selecionou-se aleatoriamente cinco crianças de cada vez para a realização da pintura/colagem da imagem de uma castanha (Figura 21), enquanto que as restantes crianças concretizavam atividades não orientadas.

Figura 21 – Pintura e/ou Colagem da imagem de uma castanha



A função do adulto apenas se restringiu à colagem dos materiais escolhidos pelas crianças, nos sítios da folha que estas elegeram. “Fiquei surpreendida com os desenhos diversificados e interessantes e com a autonomia que as crianças mostravam ter” (Apêndice 14, Reflexões Diárias - Semana 5, p.1). É de ressaltar que tinha sido a primeira vez que todas as crianças participaram numa atividade, sem fazer protesto, isto é, sem chorar e gritar.

De um modo geral, esta compilação de atividades correu muito bem e estimulou a participação de todo o grupo, tendo-lhes proporcionado novas experiências. Pode-se afirmar, que a alegria, a motivação e o entusiasmo das crianças foram bastante evidentes.

4.5.3 | *O Natal*

A temática *O Natal* iniciou-se na 8.^a semana de estágio e desenrolou-se até ao último dia da Prática Pedagógica. Neste sentido, esta temática foi composta por um conjunto de atividades, promovendo a descoberta das principais tradições de Natal.

A exploração do tema iniciou-se no dia 26 de novembro, com um diálogo em grande grupo no tapete, com o objetivo de aferir os conhecimentos prévios das crianças sobre a época natalícia. Além disso, este momento contribuiu para que o grupo conseguisse partilhar as suas experiências. As crianças estavam muito despertadas e entusiasmadas, uma vez que gostavam e sabiam o que era o Natal. Deste modo, as respostas foram bastante diversificadas e criativas.

Após o diálogo, realizou-se a leitura da história de Natal *O boneco de neve*, de Fabrice Lelarge. De seguida, procedeu-se ao reconto da história, com recurso às imagens

do livro. Findo este momento, as crianças aleatoriamente puderam tocar e sentir um cubo de gelo (Figura 22).

Figura 22 – A criança a tocar e a sentir um cubo de gelo



Neste contexto, colocou-se uma canção de Natal *Vem fazer bonecos de neve*, de Luz Fonseca e Isabel Jacobetty e, de facto, foi notório o entusiasmo em cantar e mimar a música em questão. Segundo as palavras de Nielsen (citado por Vallim, 2003), a música "abre as portas para um novo mundo, desenvolvendo a sensibilidade e a capacidade de concentração das crianças. Além disso, incentiva a interação e aprimora o senso rítmico delas" (p.26), tornando-se criativas, confiantes, autónomas e ativas à medida que crescem.

No dia 28 de novembro, deu-se continuidade ao tema e às atividades idealizadas, que se iniciaram no parque. Deste modo, uma criança, à vez, dirigiu-se para o exterior para tirar uma fotografia com o chapéu do Pai Natal (Figura 23), enquanto que as restantes crianças ficaram a brincar em diferentes áreas.

Figura 23 – Fotografia das crianças com o chapéu do Pai Natal



É de referir que durante a sessão de fotos algumas crianças recusaram-se a segurar no chapéu do Pai Natal. Como tal, tentou-se colocá-lo junto às crianças, como pode-se verificar na figura 23, e outras só o consentiram na presença dos pais. Aqui, também se poderia ter utilizado um adereço ou um desenho criado pelas crianças, à sua escolha, possibilitando a exposição do seu trabalho.

Numa fase posterior, com o intuito de promover a Expressão Plástica, sugeriu-se uma atividade de carimbagem, pintura ou colagem. Para tal, em cada mesa de trabalho estavam disponíveis os materiais necessários para a concretização da tarefa da criança. Para esta atividade, posicionaram-se apenas quatro crianças, de cada vez, na mesa de trabalho, sendo que aleatoriamente alternou-se as crianças que estavam a estampar/colar com as que estavam a brincar nas áreas. Note-se que a expressão plástica é basicamente uma atitude educativa distinta, que não se foca na construção de obras de arte, mas sim na criança, na evolução das suas capacidades e no agrado das suas necessidades (Sousa, 2003b).

Já na mesa, cada criança ficou responsável por escolher a cor da sua estrela e o material para decorá-la. Importa mencionar que todas as crianças foram capazes de efetuar a atividade com muita facilidade e pouca supervisão. Como tal, foi visível que o grupo teve muita autonomia e estava bastante empenhado em realizar esta proposta (Figura 24).

Figura 24 – Presente de Natal para os pais



Sendo assim, todas as estrelas ficaram muito “diferentes e interessantes, umas carimbaram os dedos e outras as mãos, com a ajuda da tinta, outras optaram por lápis de cera ou lápis de cor e outras por colar estrelas pequenas e brilhantes” (Apêndice 16, Reflexões Diárias - Semana 7, p.1).

Dando continuidade a este tema, no dia 3 de dezembro, transmitiu-se às crianças que iriam construir a sua rena. Após preparar-se todo o material para a realização da atividade, solicitou-se a uma criança, de cada vez, para dirigir-se à mesa de trabalho e carimbar os seus pés com tinta castanha numa folha branca (Figura 25).

Figura 25 – O carimbar dos pés de uma criança numa folha branca



Optou-se pela execução desta atividade individualmente, que exigiu alguma supervisão e ajuda do adulto. Mediante o exposto, solicitou-se às restantes crianças o brincar livre nas várias áreas.

Numa fase posterior, o papel das crianças foi caracterizar a sua rena, com o material que iam selecionando. Terminada a atividade, os desenhos foram afixados num dos placares da sala. Torna-se importante referir que os resultados foram positivos e as crianças estavam felizes.

No dia seguinte, após questionar-se o grupo acerca do que havia sido realizado no dia anterior, concretizou-se uma atividade coletiva na sala de acolhimento. Já na sala de acolhimento, as crianças sentaram-se no tapete e foi explicado o jogo dos símbolos de Natal. Com base em Rubin et al. (citados por Neto, 2001, p.195), “o jogo promove o desenvolvimento cognitivo, capacidade verbal, produção divergente, habilidades manipulativas, resolução de problemas, processos mentais, capacidade de processar informação”. Deste modo, as crianças são motivadas a alcançarem os objetivos na sua aprendizagem, através dos jogos.

Para realizar o jogo, anteriormente, foram colados no chão quinze símbolos de Natal (Figura 26), um para cada criança, grandes e todos diferentes. A atividade consistia em tirar de um saco vermelho, aleatoriamente, uma imagem pequena e associar à respetiva imagem grande que estava afixada no chão, através do velcro.

Figura 26 – Jogo dos Símbolos de Natal

Assim, proporcionou-se ao grupo a exploração dos diversos símbolos de Natal. No final do jogo, “todas as crianças tiveram a oportunidade de ficar com o símbolo pequeno que escolheram e afixar na árvore de Natal, que estava exposta na sala” (Apêndice 17 | Reflexões Diárias - Semana 8, p.1) (Figura 27).

Figura 27 – Símbolos expostos na árvore de Natal

Ao longo da atividade foi possível visualizar a autonomia e a interação entre todas as crianças, desenvolvendo valores e promovendo momentos significativos e de qualidade. Neste sentido, todas as crianças devem ter um papel ativo no “processo educativo, cuja identidade única se constrói em interação social, influenciando e sendo influenciada pelo meio que a rodeia” (Silva et al., 2016, p.33).

Para as atividades orientadas do dia 10 de dezembro, e dando continuidade à temática do Natal, organizou-se uma outra dinâmica para se concretizar com as crianças.

Antes de se iniciar a confecção de broas, questionou-se o grupo acerca dos doces típicos da época festiva, entre outros. Como tal, explicou-se às crianças que se poderia

confeccionar broas de manteiga na sala. Posto isto, o grupo revelou muito entusiasmo e alguma agitação. No seguimento do diálogo, solicitou-se que todas as crianças se dirigissem para as duas mesas de trabalho, sendo que cada mesa estava supervisionada por um adulto. É de referir que a educadora cooperante solicitou que se levasse a massa das broas para a sala, devido à idade precoce das crianças. No momento posterior, cada criança recebeu uma parte da massa e ficou responsável por moldá-la até obter pequenas bolas para serem colocadas no tabuleiro.

Foi notória a imensa alegria nas crianças quando moldavam e sentiam a massa, concretizando a tarefa sem qualquer intervenção por parte do adulto. Barbosa (2009) evidencia a importância da modelagem como “um ótimo treino de coordenação motora, muscular e da coordenação visual, compreende alguns elementos visuais como a estrutura, a forma e o volume: desenvolve a noção de espaço e o jogo imaginativo” (p.28).

No final da atividade, as pequenas bolas foram colocadas no tabuleiro, que foi preciso levar para casa, uma vez que o refeitório da escola não tinha forno. Esta atividade decorreu com alguma inquietação, sendo que as crianças queriam provar a massa das broas e foi também um momento diferente da sua rotina diária.

Todavia, as crianças estiveram muito dedicadas e aparentavam estar bastante satisfeitas com a tarefa que executaram. Considera-se que esta atividade foi muito gratificante para as crianças, proporcionando-lhes um momento de aprendizagem significativa e de interajuda.

O último dia desta planificação destinou-se à consolidação desta temática e à continuação da atividade iniciada no dia anterior. Nesta perspetiva, todas as crianças tiveram oportunidade de se deliciar com as broas de manteiga que confeccionaram (Figura 28).

Figura 28 – Broas de manteiga confeccionadas pelas crianças



Seguidamente, iniciou-se a exploração da história *Vítor conhece o Pai* de Jan Ivens, com recurso às imagens da capa do livro, promovendo um diálogo inicial. No desenrolar da leitura, procurou-se estimular a participação do grupo, envolvendo-o na narrativa (Figura 29).

Figura 29 – O grupo envolvido na narrativa



Para terminar a atividade, colocaram-se questões sobre a história, à medida que as imagens eram apresentadas, possibilitando às crianças a liberdade de expressão. Ressalte-se que “as histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas ou inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, (...) suscitam o desejo de aprender a ler” (ME, 1997, p.70).

Na sua generalidade, esta sequência de atividades foi bastante positiva e permitiu que as crianças fossem as protagonistas de toda a ação pedagógica, dado que as atividades propostas se centraram nas necessidades, características e interesses de cada criança.

Durante este período, o grupo adquiriu novos conhecimentos acerca da época festiva em questão e teve a oportunidade de participar em atividades diversificadas, dinâmicas e lúdicas.

4.6 | Projeto com a Comunidade Educativa

É importante que o educador envolva os pais/famílias e a comunidade educativa nos projetos a realizar, tornando-se fulcral despertar nas crianças a curiosidade pelas tradições da comunidade, criando atividades apropriadas para tal (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

De acordo com Silva et al. (2016):

a colaboração dos pais/famílias, e também de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem (p.30).

Com efeito, concretizou-se um projeto intitulado de “Um Natal Diferente”, tendo por base dois dos dezassete objetivos do desenvolvimento sustentável propostos pela UNICEF, nomeadamente, “Saúde de Qualidade” e a “Erradicação da Pobreza”. Assim sendo, este projeto foi idealizado e planeado em conjunto com quatro colegas que estavam a estagiar na mesma instituição e contou com a ajuda e a participação da comunidade educativa.

Para começar, cada estagiária explicou o plano às educadoras, às auxiliares, aos encarregados de educação/pais e às crianças da sua sala. Depois realizou-se uma recolha de brinquedos, isto é, cada criança tinha de trazer um brinquedo seu para mais tarde, trocar com o de outra criança.

Posteriormente, foi entregue a cada elemento da comunidade educativa um convite, no qual um dos lados estava decorado pelas crianças e no outro lado encontrava-se um texto (Figura 30) elaborado pelas estagiárias, informando e solicitando a colaboração da comunidade para este projeto.

Figura 30 – Convite entregue à Comunidade Educativa



Deste modo, a fase final do projeto alusivo à temática do Natal realizou-se na parte da manhã do dia 5 de dezembro de 2018 e dividiu-se em quatro momentos distintos, sendo estes: as canções natalícias, a peça de teatro, o convívio e a troca de brinquedos.

Assim, num primeiro momento, as estagiárias em colaboração com as auxiliares prepararam um lanche para ser partilhado após a peça de teatro. Ulteriormente, as crianças dirigiram-se com as educadoras e auxiliares para a sala do polivalente. De seguida, chegaram os encarregados de educação/pais e a restante comunidade educativa para assistir aos cânticos e ao espetáculo. Assim sendo, os grupos da sala dos Ursinhos e das Corujinhas (as duas salas de transição) foram os primeiros a efetuar o canto da canção “Brilha, brilha lá no céu”. Depois, o grupo da sala da Magia, dos Exploradores e das Bolinhas de Sabão atuaram entoando a canção “Bolas de Cristal”.

Importa ressaltar que ambas as canções de Natal foram trabalhadas, nas últimas semanas do mês de novembro e de dezembro, com as crianças das salas envolvidas no projeto.

Num segundo momento, deu-se início à peça de teatro intitulada de “O Pai Natal está de dieta!” (Figura 31), resultando de uma adaptação de uma obra e interpretada pelas cinco estagiárias e por duas educadoras cooperantes.

Figura 31 – Peça de Teatro “O Pai Natal está de dieta!”



No decorrer deste momento, as crianças sentaram-se no tapete que fora colocado previamente no chão do polivalente (Figura 32). Durante toda a encenação, tínhamos o objetivo de sensibilizar as crianças e a comunidade educativa para a boa educação alimentar e para a importância de valores como a partilha, a entreaajuda e a solidariedade.

Figura 32 – Crianças e Comunidade Educativa a assistir ao espetáculo



Num terceiro momento, foi efetuado um convívio partilhado na cantina, com cada sala e com a comunidade educativa envolvida no projeto.

Num quarto momento, cada estagiária regressou para a sua sala juntamente com o seu grupo de crianças, a educadora cooperante, as auxiliares e os encarregados de educação/pais para a troca de brinquedos.

De um modo geral, o projeto desenvolvido com a Comunidade Educativa foi positivo, dinâmico e lúdico, proporcionando momentos de aprendizagem às crianças. Mais ainda, foi notória a alegria, a satisfação e o envolvimento das mesmas no evento.

4.7 | Reflexão Final – Contexto de Educação Pré-Escolar

Terminada a intervenção em contexto de EPE, resta refletir sobre alguns momentos importantes e que levaram ao questionamento durante a prática, desencadeando, assim, um processo de reflexão.

De modo a construir um fio condutor no desenrolar deste percurso, foi fundamental o planeamento, a construção e a idealização de atividades, consoante as características das crianças, com o propósito de promover aprendizagens significativas.

Inicialmente, o receio foi muito grande, pois não se sabia o que esperar, mas através das primeiras observações e das conversas informais com a educadora, ganhou-se mais confiança. Considero que fui muito bem recebida pelas crianças, pela educadora

cooperante, pelas auxiliares de educação, pelos respectivos pais e também pela restante comunidade educativa.

Além disso, durante toda a prática foi crucial a supervisão da educadora cooperante, Jovita Carvalho, que cumpriu bastante bem as tarefas de observar, questionar, criticar e apoiar. Por isso mesmo, no contexto da formação prática em que os estágios se integram, estes se revelam “(...) incontestavelmente, um momento importante na formação para o ofício de professor” (Paquay & Wagner, 2001, p.144).

No decorrer da intervenção pedagógica, surgiram algumas dificuldades, nomeadamente na construção das planificações, mas durante cada intervenção e com o apoio da educadora cooperante estas fragilidades foram sendo ultrapassadas. Percebeu-se a verdadeira importância das planificações e de como as construir. Para começar, um dos erros cometidos foi pensar primeiro nas atividades e só depois nos objetivos, contudo este aspeto foi invertido rapidamente.

As planificações sempre foram flexíveis e de acordo com as diferentes características das crianças, havendo sempre disponibilidade para fazer as alterações necessárias. O que realmente importa é proporcionar situações educativas que permitam às crianças construir aprendizagens significativas (Perrenoud, 2000). Efetivamente, as crianças estão sempre em primeiro lugar e por isso desenvolvia-se atividades a pensar nelas.

Após as intervenções realizadas, verificou-se a possibilidade de melhoria de alguns aspetos, pois nem tudo correu sempre bem, mas no fim correspondeu às expectativas.

Apesar do tempo de prática não ter sido muito longo, esta foi fundamental, porque adquiriu-se conhecimentos e competências e apesar das dúvidas existentes, com esforço e dedicação, foi possível entender e esclarecer muitos dos aspetos que suscitaram dúvidas. Porém, foi evidente a preocupação pelos interesses e pelas necessidades de todas as crianças, mas com o auxílio da educadora cooperante e das auxiliares, aos poucos ganhou-se confiança, lidando melhor com essas preocupações.

Desde o primeiro dia de intervenção, adotei uma postura de total abertura de espírito, julgando estar preparada para tudo o que ia surgir, mas surpreendi-me com diversos acontecimentos e situações, aprendi e sinto que cresci e que agora já estou mais preparada para o meu futuro. Absorveu-se muitos conhecimentos, desde as rotinas, às práticas sobre a higiene, à relação com a equipa da sala, à relação com as crianças e à forma como interagir em determinados momentos, entre outros.

Além de tudo isto, sentiu-se alguma insegurança em trabalhar com aquela faixa etária, porque as crianças são muito novas, frágeis e ainda só dizem algumas palavras ou algumas frases simples, mas durante os primeiros dias de intervenção, ganhou-se mais segurança, confiança e afeto por aquelas crianças pequeninas. Uma das estratégias usadas para combater a falta de comunicação, por parte das crianças, foi introduzir canções e histórias, uma vez que estas faziam com que as mesmas reagissem e interagissem.

Admite-se que é um grupo muito desenvolvido, e tudo graças à equipa da sala que todos os dias acredita, confia, dá autonomia e flexibilidade, desafia e promove as ideias, as escolhas e a criatividade das crianças. Como afirma Holly (2007), as tarefas do professor “exigem flexibilidade, maturidade psicológica, criatividade e complexidade cognitiva, na medida em que o professor atende às características e qualidades de desenvolvimento e culturais das crianças, às suas histórias de vida e contextos sociais” (p.86).

A educadora cooperante foi o meu suporte, o meu porto de abrigo e foi com ela que aprendi como atuar em determinadas situações. Ela mostrou a sua forma de trabalhar e proceder com as crianças, o que me ajudou imenso. A liberdade e a confiança que depositou em mim, fez com que acreditasse, desde o início, que era capaz.

Criou-se, também, uma grande ligação com as crianças, sendo possível notar-se através da felicidade e do entusiasmo manifestado por elas durante as atividades realizadas, quer pela forma como me procuravam e pelo carinho que demonstravam ao longo do dia.

Para ser sincera, penso que antes, não tinha a verdadeira noção do que é ser educadora, porque ser educadora é muito mais do que realizar atividades com o grupo, é, também, dar autonomia, ser flexível, criar uma relação com a criança e ajudá-la sempre que precisar. Ser educadora não é assim tão fácil como algumas pessoas pensam, até é possível fazer com que se pareça, mas exige muito trabalho, reflexão, esforço, confiança e acima de tudo criatividade, o que foi possível perceber quando se abordava algumas pessoas fora desta área.

Neste sentido, é crucial a existência de:

um professor reflexivo, um professor que pense em, sobre e para a acção. Um professor que (...) reveja a sua experiência, que analise a realidade que vive como docente e a que vivem os seus alunos, que resolva os problemas educativos que se colocam em função de critérios e que observe em que medida as suas estratégias o conduzem aos objectivos pretendidos (Simão, 2002, p.85).

No que diz respeito ao projeto de Investigação-Ação, este teve um balanço muito positivo. Senti-me extremamente emocionada por conseguir que as meninas provenientes dos Açores e da Venezuela se adaptassem ao grupo. No início foi muito complicado, tendo sido imprescindível efetuar diversas estratégias para despertar a atenção e ganhar a confiança delas, o que se concretizou ao longo do tempo. Começaram a sorrir, a brincar com os colegas, a comer melhor, a dormir sozinhas e deixaram de chorar quando chegavam à creche, sendo que estes comportamentos ainda não tinham sucedido.

Todavia, poderão surgir novas questões, mas acredita-se que com a prática tudo será esclarecido.

Capítulo V | Prática Pedagógica no 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A Prática Pedagógica II foi efetuada na EB1/PE das Figueirinhas, situada na freguesia do Caniço, com um grupo de alunos do 1.º B, com idades compreendidas entre os seis e sete anos. Esta iniciou-se a 18 de março e terminou a 29 de maio de 2019, perfazendo um total de 120 horas, sendo que as duas primeiras semanas foram de observação participante.

A intervenção pedagógica em contexto do 1.º CEB ocorreu no turno da manhã, entre as 8h15 e as 13h15, durante três dias semanais (segundas, terças e quartas-feiras).

Assim, no presente capítulo será efetuada uma breve contextualização, em que serão caracterizados o meio envolvente, a instituição e a turma do 1.º ano. De seguida, é explanado o projeto de I-A desenvolvido com a turma, o enquadramento do problema e as estratégias adotadas. Ulteriormente, é apresentada a descrição de três atividades desenvolvidas nesta intervenção pedagógica.

Por último, é apresentada uma breve reflexão crítica sobre a intervenção realizada nesta Prática Pedagógica.

5.1 | Caracterização do Meio Envlovente ²

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar das Figueirinhas situa-se no concelho de Santa Cruz, mais especificamente, na freguesia do Caniço (Figura 33).

² Estas informações foram consultadas no PEE da EB1/PE das Figueirinhas (2016-2020) e no Website da junta de freguesia do caniço (<https://www.jf-canico.pt/>).

Figura 33 – Freguesias do concelho de Santa Cruz (Caniço)



Fonte: Retirado de <https://geneall.net/pt/mapa/323/santa-cruz/>.

A freguesia do Caniço tem uma área com 12 km² e abrange 23.368 mil habitantes, tendo por base os Censos de 2011. A mesma faz fronteira com a freguesia de São Gonçalo, da Camacha e de Gaula.

A localidade onde está inserida a escola é uma zona residencial, com diversos prédios, moradias e bairros, mas existem poucas instituições e serviços.

Além disso, as maiores instituições e serviços sociais, comerciais e educativos estão situados no centro da freguesia, nomeadamente a Paróquia do Caniço, o Centro de Saúde do Caniço, a Junta de Freguesia do Caniço, o Centro Comercial do Caniço, o Clube Desportivo Cruzado Canicense, o Posto do CTT do Caniço, a Casa do Povo do Caniço, a Biblioteca Municipal do Caniço, farmácias, restaurantes, cafés, bancos, infantários e duas instituições educativas, entre outros.

Mais ainda, esta freguesia tem um enorme desenvolvimento cultural e socioeconómico, além de ser rica em património.

5.2 | Caraterização da Instituição ³

A EB1/PE das Figueirinhas (Figura 34) é uma instituição educativa de teor público, que foi inaugurada a 28 de setembro de 1998. A mesma foi construída de raiz,

³ Estas informações constam do PEE da EB1/PE das Figueirinhas (2016-2020).

no meio de uma zona residencial, funcionando em regime de tempo inteiro, de acordo com a Portaria 110/2002 de 22 de junho.

Figura 34 – EB1/PE das Figueirinhas



Fonte: Retirado do PEE da EB1/PE das Figueirinhas

<https://www.facebook.com/1075813919249355/photos/a.1075813959249351/1075814112582669/>.

Esta abarca duas valências, a EPE com quatro salas de atividades e o 1.º CEB com oito turmas, perfazendo um total de 262 crianças e alunos.

O edifício desta escola é composto por dois pisos, o rés-do-chão e o 1.º piso, e também, por outros espaços exteriores, nomeadamente, o pavilhão, um pátio coberto, um campo descoberto, um espaço circundante, um parque infantil e um jardim.

No rés-do-chão, encontra-se uma cantina, uma cozinha, um gabinete de direção, um gabinete administrativo, as casas de banho, as salas de Educação Pré-Escolar e do 1.º CEB, entre outros.

No 1.º piso, encontra-se com uma sala de Informática, uma sala de Educação Musical e Dramática, uma sala de Biblioteca, uma sala de Inglês, uma sala de professores, as salas do 1.º CEB, entre outros.

De notar que a EB1/PE das Figueirinhas tem diversos recursos materiais eletrónicos e a iluminação é apropriada.

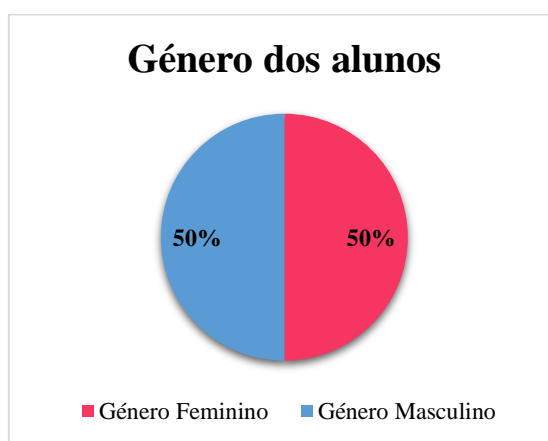
Relativamente aos recursos humanos, existem 34 docentes, nomeadamente, docentes de Educação de Infância, do 1.º CEB e Especializados; 4 ajudantes de Ação Educativa do Pré-Escolar; uma técnica superior; 2 assistentes técnicos; 12 assistentes operacionais; um representante da Liga dos Pais, sendo que este foi um grupo criado para auxiliar na gestão do estabelecimento; os encarregados de educação/pais; uma diretora;

entre outros. Importa salientar que os membros de toda a comunidade educativa se apoiavam uns aos outros.

5.3 | Caracterização da Turma

A turma do 1.º B era formada por 20 alunos, sendo que 10 eram do género feminino e 10 eram do género masculino (Gráfico 3), com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos.

Gráfico 3 – Género dos alunos do 1.º B



Esta turma era constituída, na sua maioria, por alunos que frequentaram o Pré-Escolar no mesmo estabelecimento, incorporando, apenas, um aluno externo. Mais ainda, todos os alunos presentes nesta turma tinham nacionalidade portuguesa e nenhum apresentava NEE.

De um modo geral, os alunos eram muito participativos, trabalhadores, empenhados, respeitadores, carinhosos, obedeciam às regras estabelecidas dentro da sala de aula e aceitavam muito bem as atividades sugeridas. Era uma turma heterogénea, uma vez que os alunos manifestavam diferentes ritmos de aprendizagem e de trabalho, nomeadamente, na leitura, nos cálculos e na resolução de problemas.

Porém, existiam dois alunos que eram habitualmente acompanhados individualmente, durante algumas aulas, por uma professora de apoio. Estes alunos apresentavam dificuldades na atenção, na concentração, na leitura e na caligrafia.

Verificou-se, ainda, que alguns alunos terminavam as atividades propostas rapidamente, enquanto que outros demoravam mais tempo, devido às suas dificuldades.

Assim sendo, decidiu-se criar ficheiros para evitar tempos mortos e entregar os cartões semáforo aos alunos para usarem sempre que necessário, dando a indicação da situação que se encontravam (verde - quando revelavam facilidade no desempenho da tarefa; amarelo – quando sentiam alguma dificuldade no desempenho da tarefa; vermelho – quando demonstravam muita dificuldade na realização das tarefas).

Relativamente às componentes curriculares, os alunos apresentavam mais dificuldades na área da Matemática. Contudo, na área do Português e do Estudo do Meio, apenas alguns alunos apresentavam dificuldades, pelo que estas eram as disciplinas pelas quais a turma revelava mais interesse. Os alunos manifestavam, também, interesse e curiosidade pelas disciplinas de Educação Artística.

Mais ainda, nesta turma eram notórias a união, as atitudes de entreaajuda e a tutoria com os colegas que apresentavam mais dificuldades. Importa salientar que existiam três alunos que se destacavam com desempenhos muito bons nas disciplinas de Português, de Matemática e de Estudo do Meio.

No que diz respeito ao comportamento da turma, era razoável, pelo que existiam alguns alunos que, dentro da sala, eram um pouco faladores e levantavam-se dos seus lugares, e no recreio, entravam em diversas situações de conflitos. Todavia, na maior parte das atividades os alunos mostravam-se atentos, motivados e dedicados.

5.4 | Projeto de Investigação-Ação

5.4.1 | Enquadramento do Problema

Ao longo das duas primeiras semanas de observação direta e em conversas informais com os alunos, verificou-se que não conseguiam assumir uma atitude crítica, nem tomar decisões e apresentavam timidez e medo de falar.

Como tal, em reunião com a professora cooperante, decidiu-se que o pensamento crítico era algo que se podia trabalhar com a turma, visto que no processo de socialização, é importante que a criança seja confrontada com diversas maneiras de pensar (Stoltz, 1999, citado por Vieira, 2003), para se tornar num cidadão capaz de “avaliar, tomar decisões, fazer juízos relativamente à informação em que acreditar” (Vieira & Tenreiro-Vieira, 2005, p.53).

5.4.2 | A Questão de Investigação-Ação

Numa primeira fase, o investigador elabora questões de investigação para orientar a Investigação-Ação (Esteves, 2008, p.80). Deste modo, foi necessário formular uma questão, tendo em conta as problemáticas evidenciadas, para o desenvolvimento deste projeto. Assim, elaborou-se a seguinte questão de investigação: *Como promover nos alunos da turma do 1.º B o Pensamento Crítico?*

Neste sentido, uma vez que é importante que os alunos sejam cidadãos sociais e críticos, capazes de trabalhar em grupo e de partilhar, decidiu-se procurar estratégias e atividades de forma a diminuir esta problemática.

5.4.3 | Estratégias de Intervenção

Definida a questão de Investigação-Ação, começou-se por pensar em estratégias que ajudassem a combater esta problemática, tais como: a aprendizagem cooperativa, o jogo, o diário de turma, diálogos em grande grupo e a verbalização e registo escrito de opiniões.

Deste modo, foram desenvolvidas diversas atividades com a turma do 1.º B ao longo da intervenção pedagógica, sendo impossível apresentar todos os momentos. Assim sendo, construiu-se uma tabela que mostra as atividades desenvolvidas no âmbito deste projeto.

Tabela 3 – Atividades do Projeto de I-A

Data	Atividade
26 de março de 2019	Votação no seu animal favorito da obra <i>A que sabe a lua?</i> de Michael Grejniec
27 de março de 2019	Reconto da obra <i>A que sabe a lua?</i> de Michael Grejniec Jogo <i>O Diagrama de Venn e os grupos dos animais</i>
3 de abril de 2019	Gincana: <i>Caça aos ovos da Páscoa</i>
24 de abril de 2019	Opinião sobre o 25 de abril
29 de abril de 2019	Assembleia de turma

	Diário de turma
30 de abril de 2019	Dramatização <i>O Capuchinho Vermelho</i> Jogo do monopólio <i>Capuchinho Vermelho</i>
7 de maio de 2019	Jogo do <i>loto dos dígrafos</i>
14 de maio de 2019	Jogo da <i>Memória do am, em, im, om, um e ão</i>
15 de maio de 2019	Opinião acerca do Dia da Família
20 de maio de 2019	Jogo do Diagrama de Venn e os conjuntos dos ditongos nasais
21 de maio de 2019	Jogo <i>Itinerários com adição</i>
22 de maio de 2019	Jogo <i>Sei o meu número</i>
27 de maio de 2019	Jogo Wally e o caso de leitura bl, cl, fl, gl, pl e tl
29 de maio de 2019	Realização da atividade experimental sobre o tema <i>Descubro mais sobre materiais e objetos</i>

No decorrer da prática pedagógica II sugeriu-se sequências de atividades diversificadas que gerassem momentos significativos. No subponto seguinte deste relatório, é possível encontrar atividades relacionadas com o projeto de Investigação-Ação, de uma forma mais detalhada.

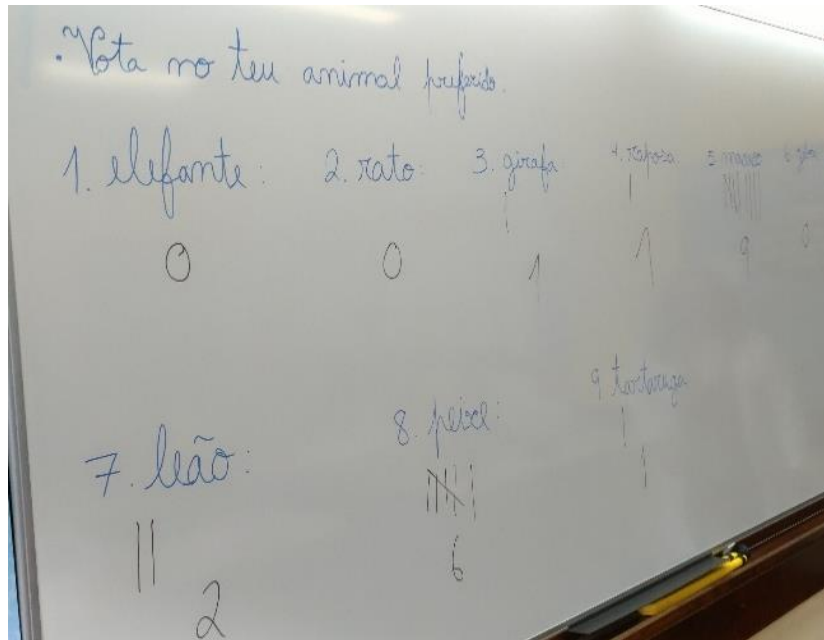
5.5 | Algumas Atividades Desenvolvidas

5.5.1 | *A que sabe a Lua?*

A sequência didática da obra *A que sabe a lua?* foi implementada durante a 1.^a semana de estágio, nos dias 26 e 27 de março de 2019, no turno da manhã, entre as 8h15 e as 13h15. Assim sendo, esta sequência possui 8 atividades com interdisciplinaridade em Estudo do Meio, Matemática, Português e Educação Artística, nomeadamente, as Artes Visuais e o Teatro.

Para introduzir o tema dos animais, solicitou-se que os alunos votassem no seu animal favorito da obra *A que sabe a lua?* de Michael Grejniec, registrando a sua escolha no quadro (Figura 35). Para tal, escreveu-se, no quadro, todos os nomes dos animais do livro em questão. A partir do mesmo, houve lugar para a introdução do gráfico de barras, com a concretização de uma ficha de atividades sobre a obra em estudo. No fim, esta foi corrigida, coletivamente, no quadro.

Figura 35 – Votação no animal preferido



Após a realização da ficha, os alunos dirigiram-se para a sala do 1.º A para a dinamização de uma hora do conto da obra *A que sabe a lua?* de Michael Grejniec, pela professora da Biblioteca. Conforme alude Bastos (2005), o texto torna-se muito interessante a nível auditivo para as crianças, tanto pela dimensão lúdica como pela satisfação do jogo de vocábulos.

A mesma usou o suporte digital para os alunos conseguirem visualizar o livro. No fim da leitura, para estimular a memória dos alunos, promoveu-se um diálogo e uma partilha coletiva sobre o livro apresentado (Figura 36). Os alunos gostaram muito desta atividade, mas como eram duas turmas juntas e o espaço era pequeno foi um pouco complicado, dado que alguns alunos tiveram de ficar em pé, por falta de cadeiras e outros partilharam a cadeira, incentivando as conversas paralelas.

Considera-se que a hora de conto foi uma ideia muito interessante e apelativa para os alunos, mas teria sido mais vantajoso alterar o local, dando a oportunidade de todos se sentarem e terem mais espaço, evitando as conversas paralelas e o desconforto.

Figura 36 – Livro: *A que sabe a lua?*



De regresso à sala, entregou-se a cada aluno o livro impresso, para poderem ler em casa para o reconto na próxima aula. Com esta atividade procurou-se inculir-lhes o gosto pelos livros e pela sua leitura, uma vez que “O hábito de ler, na criança, desperta e estimula a imaginação, fomenta e educa a sensibilidade, provoca e orienta a reflexão e cultiva a inteligência” (Garcia et al., 1994, p.4).

No dia seguinte, iniciou-se a aula com um diálogo sobre a obra em estudo, mostrando imagens plastificadas para o reconto da mesma. Todavia, como alguns alunos não conseguiram realizar a leitura em casa, concedeu-se a cada grupo cerca de 15 minutos para relembrem a história e ainda, distribuírem os papéis de cada personagem entre eles.

Posteriormente, organizou-se a turma em 5 grupos de 4 elementos cada, para a realização do reconto da história pelos mesmos (Figura 37), através da partilha de adereços, afixados no quadro. Fazendo referência às palavras de Beauchamp (1997, p.38), “permitir às crianças viver a experiência do espetáculo é propor-lhes o desafio das descobertas apaixonantes. No Teatro tudo os fascina: o movimento, as cores, as sonoridades, as atmosferas, os ritmos, as imagens”.

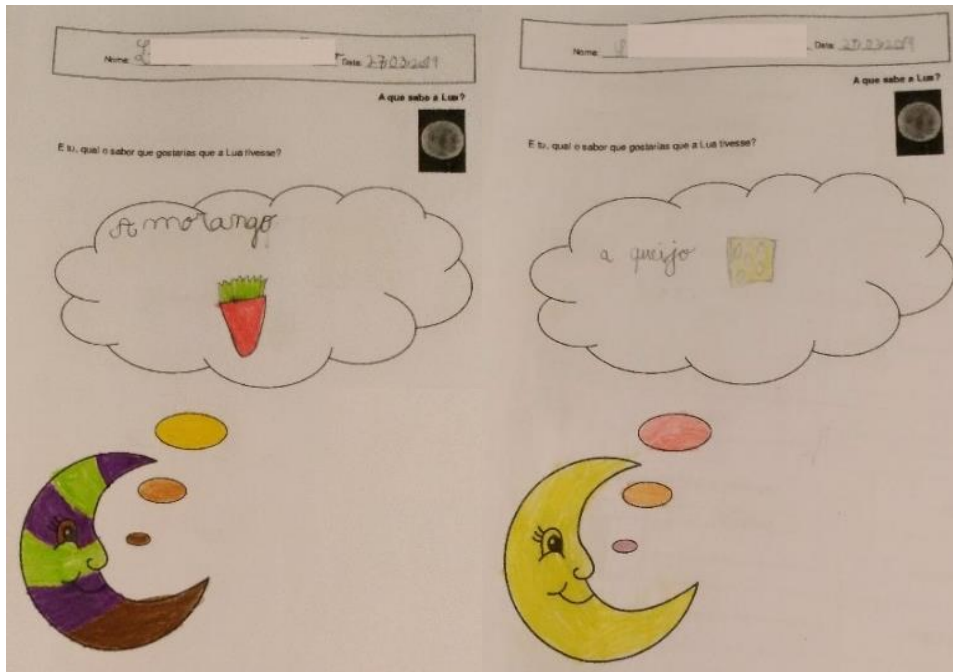
Figura 37 – Reconto da obra em estudo

Para auxiliar o trabalho dos grupos, distribui-se o livro *A que sabe a lua?* de Michael Grejniec, impresso em A5. No fim da dramatização de cada grupo, estabeleceu-se um diálogo coletivo e cada aluno referiu a sua opinião sobre o trabalho dos colegas. “Apenas um aluno afirmou ter surgido alguma confusão num grupo durante o reconto, os restantes grupos emitiram opiniões muito positivas” (Apêndice 27, Diários de Bordo Reflexivos - Semana 1, p.5).

No decorrer da dramatização, os grupos mostraram-se empenhados e interessados na obra que estavam a contar. Além disso, os alunos estavam empolgados com a atividade, dado que a sua concretização requeria a manipulação de imagens.

Os grupos tiveram, todavia, algumas dificuldades na representação (postura e projeção de voz), mas para uma turma de 1.º ano, considera-se que estiveram muito bem e realmente as dramatizações foram surpreendentes, porque os alunos trabalharam bem em grupo, lembraram-se da história e afixaram bem as imagens no quadro branco.

Prosseguiu-se com a entrega de uma ficha de atividades sobre a obra, onde os alunos, de uma forma diferente e divertida, tinham de desenhar o sabor que gostariam que a lua da história tivesse, pintá-lo e escrever o seu nome. À medida que terminaram a sua ficha, os alunos afixaram-na num quadro de cortiça da sala, para que todos pudessem observar os diversos trabalhos (Figura 38).

Figura 38 – Trabalhos expostos de dois alunos

Nesta atividade, os alunos demonstraram muita criatividade e entusiasmo. Tal como afirmam Eisner e Stern (citados por Gonçalves, 1991), as atividades artísticas promovem o desenvolvimento da autoestima, da autonomia, da autoconfiança, da capacidade reflexiva e da tomada de decisão e, ainda, a promoção do pensamento e da flexibilidade.

Outras atividades se seguiram, que fomentaram a aprendizagem de conceitos como o singular e o plural. Assim, entregou-se aos alunos um ficheiro de gramática sobre a obra em estudo. Posto isto, os alunos trabalharam de forma autónoma e por fim, corrigiu-se, coletivamente, no quadro. Importa realçar que se verificou que alguns alunos tiveram dificuldades na concretização do ficheiro, necessitando do auxílio do adulto. Deste modo, o conteúdo do singular e do plural, foi novamente explorado noutras aulas, com o objetivo de melhorar e consolidar a aprendizagem dos alunos.


Continuando com o tema em estudo, houve um diálogo coletivo, sobre os conjuntos a que estes pertencem (mamíferos, aves, anfíbios, peixes e répteis). Posteriormente, os alunos, em grande grupo, identificaram e exploraram as características dos diversos animais, através de imagens que foram expostas no quadro. Depois, solicitou-se a realização de uma ficha de atividades acerca da alimentação dos animais da obra em estudo (Figura 39), que depois se corrigiu coletivamente.

















Figura 39 – Ficha de atividades acerca da alimentação dos animais

Nome: _____ Data: ____/____/____

A que sabe a Lun?

Conversa sobre o que come cada animal, onde vive e como é.
Preenche esta grelha indicando o alimento preferido de cada animal
(personagens da história).



Posto isto, entregou-se um cartão com as características dos grupos dos animais (mamíferos, aves, anfíbios, peixes e répteis) para os alunos colarem no seu caderno (Figura 40). De seguida, solicitou-se que realizassem uma leitura silenciosa e explorassem o respetivo cartão.

Figura 40 – Cartão com as características dos grupos dos animais

ANIMAIS VERTEBRADOS

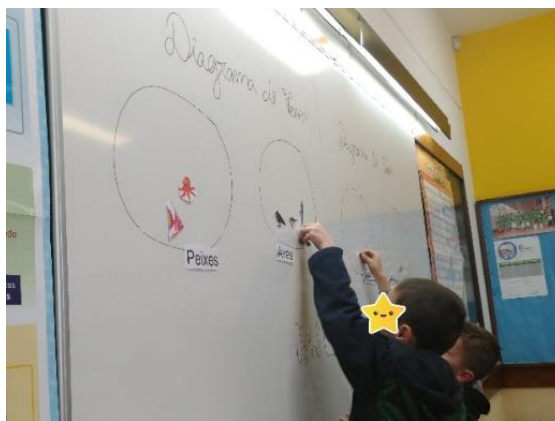
Os animais vertebrados se dividem em 5 grupos. São eles:

	MAMÍFEROS - Possuem pelos - Os filhotes crescem dentro da barriga da mãe - Vivem na terra e na água
	AVES - Possuem penas e asas - Colocam ovos - Vivem na terra
	PEIXES - Possuem escamas e nadadeiras - Colocam ovos - Vivem na água
	AMFÍBIOS - Tem pele úmida e lisa - Colocam ovos - Os filhote vivem na água e os adultos na terra
	RÉPTEIS - Possuem escamas - Colocam ovos - Vivem na terra

Quase a terminar a aula e continuando com o tema inicial, sugeriu-se a realização do jogo *O Diagrama de Venn e os grupos dos animais*. Para tal, começou-se por explicar as regras do mesmo. Posteriormente, formou-se pares e distribuiu-se pela mesa do professor 5 imagens de animais de cada grupo a que pertencem, perfazendo um total de 25 imagens. Assim sendo, cada par dirigiu-se à mesa do professor, na sua vez de jogar, virou uma imagem de cada vez, observou-a e afixou-a no conjunto a que pertence.

É de salientar que o quadro estava dividido em duas partes, por uma linha, para que cada par tivesse o seu diagrama de Venn. Deste modo, cada par retirou de uma caixa dois cartões com os nomes dos grupos dos animais (mamíferos, aves, anfíbios, peixes e répteis) para incluir nos dois conjuntos. Posto isto, seleccionou-se, aleatoriamente, dois pares, de cada vez, para concretizarem o jogo (Figura 41), até que toda a turma participasse. Com o jogo montado no quadro, as regras estabelecidas e as funções definidas por cada par, deu-se início ao mesmo. Partilhando a opinião de Kishimoto (1994), o jogo detém duas funções, a lúdica e a pedagógica, sendo que o equilíbrio que existe entre ambas é o objetivo do jogo didático.

Figura 41 – Dois pares a concretizarem o jogo



No fim, cada aluno escreveu um comentário acerca do jogo, colocando-o na caixa das opiniões. No decorrer do jogo, foi visível a cooperação entre os pares, o respeito pelas regras e pelas decisões de cada par. Assim sendo, considera-se que o jogo foi bem-sucedido e que foi um momento gratificante para os alunos, que se revelaram mais envolvidos e atentos ao longo das atividades.

Ainda, lembrou-se o pictograma, o gráfico de pontos e a tabela de frequências durante a aula e mais tarde, os alunos efetuaram, de forma autónoma, uma ficha de atividades para a consolidação destes conteúdos. No fim, esta foi corrigida, coletivamente, no quadro.

Em suma, este conjunto de atividades revelou-se muito benéfico, uma vez que motivou a turma, apelou à sua participação, permitiu que os alunos tivessem um papel ativo, e ainda adquirissem e explorassem novas aprendizagens. Neste sentido, procurou-se implementar atividades significativas tendo em conta as necessidades e os interesses dos alunos.

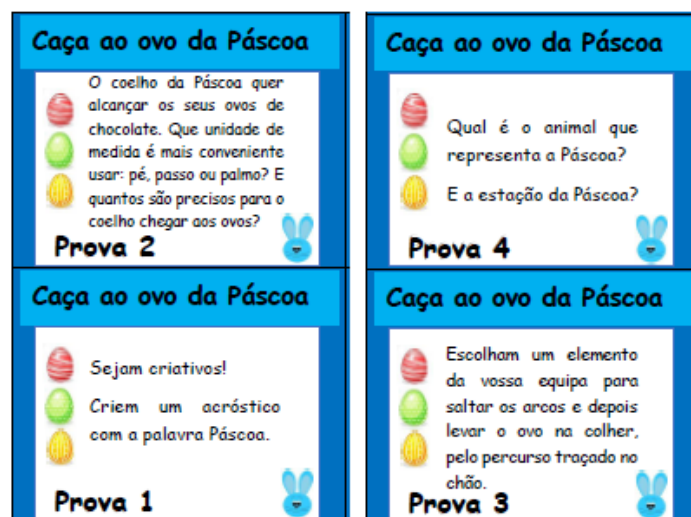
5.5.2 | *Caça aos ovos da Páscoa*

A Gincana intitulada de *Caça aos ovos da Páscoa* foi concretizada na 2.^a semana de estágio, no dia 3 de abril de 2019, entre as 10h15 e as 13h15. Consistiu numa atividade interdisciplinar, envolvendo as seguintes componentes curriculares: Estudo do Meio, Matemática, Português e Educação Física.

Primeiramente, desenvolveu-se um diálogo coletivo. Neste momento, solicitou-se aos alunos os seus conhecimentos prévios acerca da Páscoa, questionando-os sobre as atividades que faziam durante esta época festiva, com o objetivo de se conhecer as experiências e as ideias dos alunos relativamente à atividade a ser proposta (Miras, 2001).

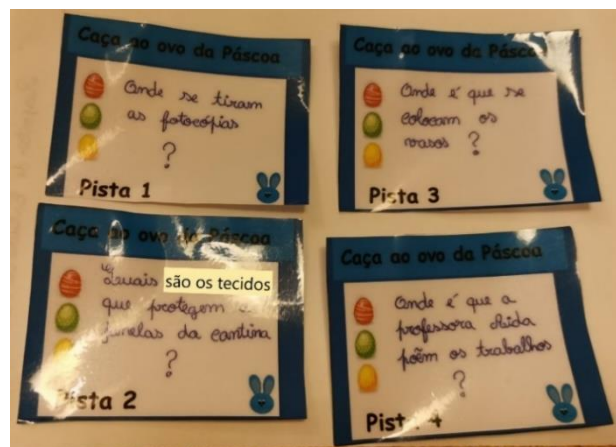
Após este breve diálogo, “enquanto a professora cooperante treinava com eles o acróstico da Páscoa no quadro, fui esconder todos os ovos e relembrar o jogo às ajudantes” (Apêndice 28, Diários de Bordo Reflexivos - Semana 2, p.5), sendo estas professoras e funcionárias da escola. Entregou-se, ainda, as pistas e os cartões das provas (Figura 42). É de referir que os ovos foram escondidos nas mochilas dos alunos, nas cortinas da cantina, nos vasos da entrada da escola e na janela do corredor.

Figura 42 – Cartões das provas



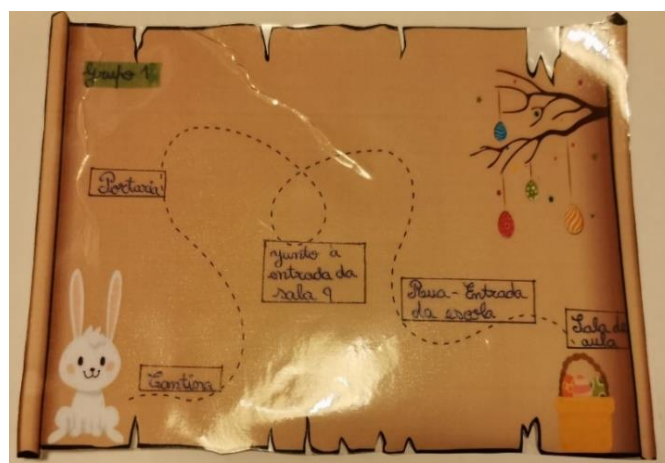
Já na sala, começou-se por explicar e orientar os alunos para o jogo. Notou-se que estavam empolgados para o início da gincana interdisciplinar. Como tal, formou-se 4 grupos de 5 elementos cada e ajudou-se a selecionar uma função para cada elemento do grupo (ler o mapa, as provas, as pistas, escrever as respostas e um recolher os ovos). Todos os elementos dos grupos concordaram e ficaram satisfeitos com a sua função. Depois, entregou-se as folhas de respostas, cartões, pistas (Figura 43) e materiais essenciais às professoras/funcionárias ajudantes para se deslocarem para a sua posição, e também foi distribuído o mapa que indicava os locais das 4 provas (sala de aula, refeitório, entrada da escola e corredor) e um cesto a cada um dos grupos para colocar os ovos.

Figura 43 – Pistas entregues aos grupos



Posteriormente, iniciou-se o jogo e os grupos começaram por sair da sala de aula, observaram o mapa e dirigiram-se para a sua primeira prova. Importa ressaltar que em cada prova tinha um ajudante, que após aprovar a resposta entregava a pista ao grupo e quando este encontrava o ovo seguia para a próxima prova, que estava indicada no mapa (Figura 44) e assim sucessivamente.

Figura 44 – Mapa com indicação dos locais das 4 provas



No início da partida, acompanhou-se o grupo que ia para o posto da prova de Educação Física, entregando o cartão da respetiva prova (Figura 45). Após concretizarem a prova, entregou-se a pista seguinte e assim sucessivamente a cada um dos grupos.

Figura 45 – Um dos elementos do grupo a ler o cartão



É de referir que quando todos os grupos completaram todas as provas, os ajudantes informaram os grupos sobre a última pista, que se encontrava na sala de aula. Para tal, quando todos os grupos passaram pela prova de Educação Física (Figura 46), recolheu-se todo o material e regressou-se à sala para entregar o último ovo à equipa vencedora.

Figura 46 – Prova de Educação Física



Deste modo, o primeiro grupo que chegou à sala ganhou o jogo, uma vez que quando lhes foi entregue a última pista, estes descobriram logo, como também os restantes grupos que foram chegando à sala. No entanto, apesar de existir apenas um vencedor, foram dados os parabéns a todos os grupos, porque tinham cumprido as regras, conseguiram realizar todas as provas e encontrar todos os ovos. Em concordância com

Tezani (2006), o jogo apresenta-se como um momento lúdico, que proporciona excitação e satisfação na realização do mesmo, para além de desenvolver competências cognitivas.

Para terminar a atividade, recolheu-se todos os mapas, cartões de provas/pistas, folhas de respostas/presenças e cestos com os ovos (Figura 47). Depois, entregou-se “um cesto construído por mim a cada um, com um ovo dentro, mas dei a oportunidade de escolherem entre a cor azul, verde, laranja e rosa” (Apêndice 28, Diários de Bordo Reflexivos - Semana 2, p.6).

Figura 47 – Cesto da Páscoa rosa



Considera-se, porém, que este momento podia ter sido mais apelativo se cada aluno tivesse elaborado o seu cesto, mas como o tempo não o possibilitava optou-se por oferecer-lhes um cesto já construído. Por fim, os alunos partilharam a sua opinião com os colegas, em relação à gincana, demonstrando felicidade e entusiasmo pelo jogo efetuado.

De um modo geral, foi possível visualizar uma aprendizagem colaborativa, dado que durante o jogo os alunos souberam partilhar, trabalhar em grupo e ajudar os elementos da sua equipa. Para Roldão (2007), o trabalho colaborativo é o esforço conjunto e articulado para entender e investigar uma situação problemática; o achar de novos problemas, onde a solução é procurada e discutida em conjunto, de modo a dividir tarefas e obter resultados, assim como a identificação de erros e o imediato esforço conjunto para os superar com novas opções.

Mais ainda, considera-se que através desta atividade, de uma forma lúdica e dinâmica, os alunos tiveram a oportunidade de aplicar e de consolidar os conteúdos que tinham vindo a ser abordados na área do Português, do Estudo do Meio e da Matemática.

5.5.3 | *Capuchinho Vermelho*

Através do projeto *Capuchinho Vermelho* iniciado na cadeira de Expressões Artísticas I, primeiramente no módulo de Expressão Plástica com a construção de um tapete contador de histórias com a obra do Capuchinho Vermelho, e mais tarde no módulo de Expressão Dramática, a professora Ana França lançou o desafio de levar o projeto para a prática e reunir as opiniões dos alunos. Visto que a questão de Investigação-Ação se tratava do pensamento crítico, decidiu-se aceitar o desafio. Contudo, para além da dramatização, foi possível ir mais além e criar uma sequência didática com diversas atividades.

Neste sentido, a sequência didática da obra *Capuchinho Vermelho* decorreu na 4.^a semana, no dia 30 de abril de 2019, no turno da manhã, entre as 8h15 e as 13h15. Assim sendo, esta sequência didática interdisciplinar foi constituída por 5 atividades integrando várias componentes do currículo: Português, Matemática, Estudo do Meio e Educação Artística, mais concretamente, as Artes Visuais e o Teatro. É de salientar que, no dia anterior, distribuiu-se pelos alunos um pequeno guião dramático da obra recriada, para realizarem a leitura em casa e também, para conhecerem e entenderem a história adaptada.

Para começar, lembrou-se aos alunos o dinheiro, o que correu muito bem, pois todos já sabiam bem as moedas e as notas que existiam. Depois, foi distribuído pelos mesmos o problema da semana (Figura 48) e solicitou-se que o preenchessem.

Figura 48 – Problema da Semana

Problema da Semana

A Capuchinho Vermelho foi à mercearia comprar os ingredientes necessários para a sua mãe fazer os bolinhos para a avó.

Sabendo que a farinha custa 2€, os ovos custam 1€, o açúcar custa 2€ e as laranjas custam 5€, quanto dinheiro a mãe precisa de dar à Capuchinho Vermelho para ela conseguir comprar todos os ingredientes?

$$\underline{\quad} + \underline{\quad} + \underline{\quad} + \underline{\quad} = \underline{\quad} \text{€}$$

R: A Capuchinho Vermelho precisa de pedir à mãe €.

É de salientar que em todas as semanas, na terça-feira, era realizado um problema consoante o conteúdo a ser trabalhado. Neste caso, estava relacionado com a história do Capuchinho Vermelho e com o dinheiro, que tinha sido introduzido no dia anterior.

Posteriormente, corrigiu-se, coletivamente, no quadro branco e, ao terminar, os alunos colaram o problema no seu caderno de Matemática. Importa ressaltar que os alunos não estavam habituados a resolver problemas de Matemática, mas fizeram-no muito bem.

Durante o intervalo, juntamente com a convidada especial Márcia Sousa, sendo um dos elementos do grupo na criação do tapete contador de histórias, arrumou-se as mesas da sala em grupos de 5. De seguida, arranjou-se um espaço no canto da leitura para os alunos se sentarem durante o decorrer da dramatização da história adaptada “Capuchinho Vermelho”, com o suporte do tapete contador de histórias (Figura 49).

Figura 49 – Tapete contador de histórias



Assim, quando os alunos chegaram à sala, foi pedido que se sentassem, amigavelmente, no canto da leitura (Figura 50), onde se relembrou a história recriada e, posteriormente, prosseguiu-se com a dramatização.

Figura 50 – Alunos sentados no canto da leitura



É de destacar que, como os alunos “tiveram acesso à história a ser dramatizada, fez com que os mesmos participassem ao longo da dramatização, com falas, cantigas e gestos, o que foi excepcional” (Apêndice 30, Diários de Bordo Reflexivos - Semana 4, p.4). De seguida, em grande grupo, efetuou-se a interpretação da história e os alunos

fizeram algumas perguntas sobre a mesma e também sobre o tapete. Depois, foi dada a oportunidade de criarem um desfecho ou de dramatizarem a história ou parte do que tinha sido dramatizado, que foi o que sucedeu e foi muito interessante. De acordo com Sousa (1979), os jogos dramáticos:

são jogos que permitem às crianças exteriorizar, pelo movimento e pela voz, os seus sentimentos profundos e as suas observações pessoais. Eles têm por objetivo aumentar e guiar os seus desejos e as suas possibilidades de expressão (p.103).

Desta forma, as crianças podem ser espontâneas e não precisam sempre de um guião, nem de ensaios, apesar de, às vezes, ser importante seguirem um determinado tema.

Para além disso, visava-se promover a educação literária e estimular a criatividade de cada aluno. No fim da atividade, como o tapete suscitou tanta curiosidade nos alunos, formou-se dois grupos e permitiu-se que um deles circulasse pela sala, de forma a sentir a textura do tapete e dos seus elementos, enquanto que o outro grupo de alunos registava uma opinião num pequeno papel branco sobre a dramatização e quando ambos os grupos terminaram, trocaram de lugares. Refira-se que Swartz e Perkins (1990) esclarecem que o pensamento crítico é uma maneira de pensar através de um valor considerável, onde cada indivíduo tem a oportunidade de conhecer o mundo e a si mesmo e ainda, consegue usar o seu próprio conhecimento para fazer escolhas prudentes e comunicar com outros.

Numa fase seguinte, “os alunos dirigiram-se para as mesas e sentaram-se por grupos, consoante a personagem que mais gostavam, ou seja, coloquei em cada mesa uma das personagens da história e os alunos escolheram a sua favorita para a desenharem e efetuarem uma descrição sobre a mesma” (Apêndice 30, Diários de Bordo Reflexivos - Semana 4, p.4) (Figura 51).

Figura 51 – Personagens da história adaptada

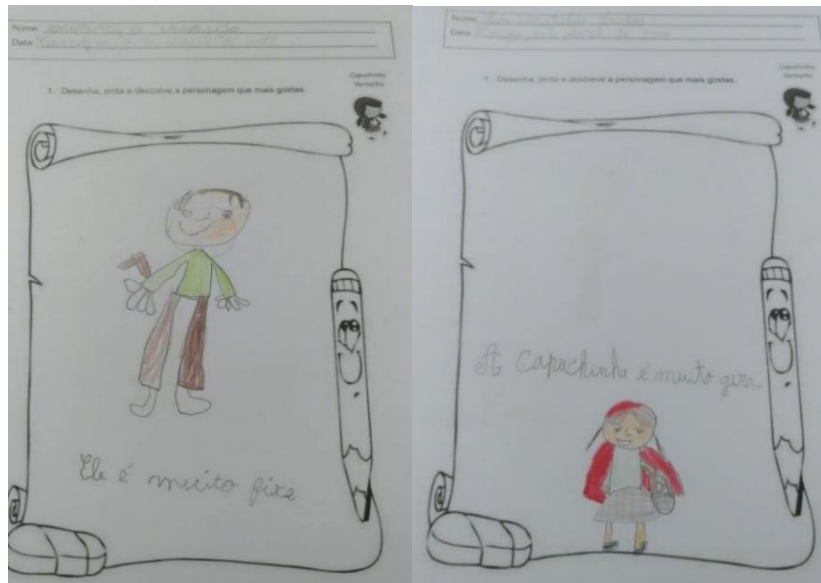


Importa frisar que este momento foi enriquecedor para a turma, visto que através de uma atividade de Expressão Plástica cada aluno teve a oportunidade de desenhar,

pintar e efetuar uma descrição sobre a sua personagem preferida, numa folha que já estava em cima das mesas.

Os alunos fizeram opções diversificadas, não se limitando a escolher a personagem principal da história. Admite-se que foram muito criativos nas suas ilustrações (Figura 52). Após terminarem as mesmas, foram expostas num dos placares da sala, permitindo que todos os alunos pudessem observar o que tinha sido produzido.

Figura 52 – Ilustrações de dois alunos



Posteriormente, começou-se por relembrar os casos de leitura em estudo (ch e lh) e distribuiu-se uma ficha de atividades sobre o Capuchinho Vermelho que possuía uma parte de gramática e uma parte de interpretação da história, para os alunos efetuarem sozinhos (Figura 53) e, assim, começando a quarta atividade.

Figura 53 – Concretização da ficha de atividades



Figura 55 – Convidada especial como banqueiro geral

Em seguida, entregou-se o dinheiro a cada grupo e pediu-se que cada elemento seleccionasse uma das funções do jogo: o leitor, o peão, o banqueiro, o que retirava os cartões e o que jogava o dado e assim, concretizou-se o jogo (Figura 56). É de ressaltar que se poderia ter designado um nome para cada função do jogo, como se fez para algumas.

Figura 56 – Realização do jogo

Para terminar o jogo, os alunos deram uma opinião oral. Notou-se que durante o jogo alguns alunos não tinham a noção de que quando já não tinham moedas, podiam usar as notas para pagar uma casa com um valor mais baixo, ou seja, pensavam que só podiam usar as notas e as moedas para o valor exato da compra. Através disto, logo no início do jogo, tentou-se explicar aos alunos que podiam usar as notas para pagar outros valores e que iam receber o respetivo troco da compra da casa.

Assim sendo, o jogo continuou e melhorou, os alunos gostaram muito de jogar e demonstraram que perceberam a explicação dada, pedindo para voltar a realizar o jogo

numa outra aula. Com efeito, segundo Cabral (2001) quando os alunos sentem satisfação e vontade no jogo, estes querem repeti-lo e dedicam-se, ocorrendo novas aprendizagens.

No geral, considera-se que esta sequência foi bastante positiva, proporcionando aos alunos uma aprendizagem muito lúdica, dinâmica, cooperativa e significativa. Afirma-se, ainda, que os alunos estavam empenhados e foram muito participativos e criativos nas tarefas propostas.

5.6 | Reflexão Final – Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Finalizada a Prática Pedagógica na turma do 1.º B, importa refletir sobre alguns aspetos fundamentais que foram ocorrendo ao longo desta intervenção.

Na primeira semana de observação, sentiu-se alguma ansiedade e nervosismo, pelo facto de ser uma turma de 1.º ano, que se encontrava numa fase de transição da EPE. Todavia, estes medos foram superados à medida que me adaptei ao ambiente educativo e que fui criando uma relação pedagógica com os alunos e com a professora cooperante, ganhando mais confiança para concretizar esta prática. Além do referido, a relação estabelecida com a professora cooperante foi muito importante e uma grande ajuda no decorrer do estágio. Esta esteve sempre disponível para me apoiar e auxiliar, sendo que no fim de cada semana reunia-se comigo para me dar o *feedback* do meu trabalho e os conteúdos que tinha de abordar na semana seguinte.

Assim que se iniciou a intervenção prática, houve a preocupação de planificar atividades que tornassem os alunos em protagonistas das suas aprendizagens e que fossem ao encontro dos seus interesses e das suas necessidades. Neste sentido, implementou-se diversas atividades, tendo em conta os conteúdos e os objetivos presentes nas Aprendizagens Essenciais. Importa referir que as planificações eram de carácter flexível e aberto (Pacheco et al., 1999), podendo ser alteradas sempre que necessário, mas tendo em conta as necessidades e as características dos alunos.

As atividades realizadas, nomeadamente os jogos e os materiais lúdicos e manipuláveis, foram importantes para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, uma vez que estes assimilavam e aprendiam com mais facilidade os conteúdos programáticos.

Durante esta ação pedagógica, existiram vários pontos positivos e outros menos positivos. Assim sendo, algumas das dificuldades sentidas dizem respeito à falta de tempo

e aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos. Como tal, começou-se por planificar menos atividades, recorreu-se a ficheiros e à medida que se ia conhecendo melhor os alunos, alterou-se algumas estratégias de planificação e de ação pedagógica, colmatando as dificuldades encontradas. Nesta ordem de ideias, aquando da idealização das atividades, tentou-se eliminar a presença de tempos mortos entre elas (Morgado, 2001).

Para além disso, considera-se que as atividades implementadas geraram uma partilha de saberes e de decisões e visaram o desenvolvimento do trabalho cooperativo, da autonomia e do pensamento crítico da turma. Portugal e Marchão (2014), afirmam que:

(...) a construção e desenvolvimento do pensamento crítico são, em si, processos que influem na forma como o sujeito, no caso a criança, constrói e organiza o conhecimento. Precocemente, as crianças precisam de ser apoiadas e estimuladas a usarem e agilizarem as estruturas do pensamento, aprendendo a estruturá-las e a complexificá-las, ou seja, a tornarem o seu pensamento inteligente, num ambiente pedagógico de natureza socioconstrutivista (p.98).

Deste modo, é crucial desenvolver, desde cedo, o pensamento crítico, porque é na infância que as crianças passam pela fase mais vulnerável e crítica do seu desenvolvimento.

Por outro lado, a preocupação de desenvolver a autonomia dos alunos esteve sempre presente, através da utilização da técnica dos cartões semáforo, que se considera ter sido valiosa para os mesmos. Tentou-se, ainda, realizar interdisciplinaridade com os conteúdos programáticos das diferentes áreas curriculares, sendo esta uma mais-valia para a aquisição de aprendizagens por parte dos alunos. De acordo com Cohen e Fradique (2018, p.105), a interdisciplinaridade caracteriza-se pela “valorização de um grupo de disciplinas que se interrelacionam e cujo nível de relação pode ir desde o estabelecimento de processos de comunicação entre si até à integração de conteúdos e conceitos” essenciais que permitam uma visão geral dos momentos de aprendizagem.

Em suma, pode-se afirmar, que ao longo de toda esta prática, os alunos usufruíram de momentos lúdicos e dinâmicos, tendo sido muito participativos, criativos. Trabalharam muito bem em grupo e a pares e notou-se a interajuda. Também tiveram uma grande evolução, no que diz respeito ao pensamento crítico, pois tiveram a possibilidade de assumir uma atitude crítica e de tomar decisões, para além de perderem a timidez e o

medo de falar. É de salientar que os alunos começaram a sugerir propostas que foram incluídas nas planificações.

Relativamente à prestação demonstrada, considera-se que foi possível criar uma relação de confiança com os alunos. Reconhece-se que a prática pedagógica II foi uma experiência crucial para o processo de formação, visto que foi possível ganhar mais confiança, responsabilidade, capacidades, competências e conhecimentos e também aperceber-se dos aspetos a melhorar numa futura prática, tais como: gerir melhor o tempo, efetuar mais interdisciplinaridade, procurar formas para proceder à diferenciação pedagógica e saber aceitar críticas ao desempenho profissional demonstrado.

Sublinha-se, ainda, o facto de os alunos, a professora cooperante e toda a comunidade educativa terem-me recebido e acolhido muito bem, criando uma relação familiar.

Capítulo VI | Prática Pedagógica no 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A Prática Pedagógica III foi concretizada na EB1/PE da Ladeira, situada na freguesia de Santo António, com um grupo de alunos do 4.º A, com idades compreendidas entre os nove e dez anos. Esta teve início a 21 de outubro e terminou a 11 de dezembro de 2019, perfazendo um total de 120 horas, sendo que as duas primeiras semanas foram de observação participante. A intervenção pedagógica em contexto do 1.º CEB decorreu no turno da tarde, entre as 13h15 e as 18h15, durante três dias (segundas, terças e quartas-feiras).

Assim sendo, no presente capítulo será efetuada uma breve contextualização, onde serão caracterizados o meio envolvente, a instituição e a turma do 4.º ano. Em seguida, é explanado o projeto de I-A desenvolvido com a turma, o enquadramento do problema e as estratégias adotadas para o mesmo.

Por conseguinte, é apresentado a descrição de três atividades desenvolvidas durante esta intervenção pedagógica. Para terminar, é apresentado uma breve reflexão crítica sobre a intervenção realizada nesta Prática Pedagógica.

6.1 | Caracterização do Meio Envolvente ⁴

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira localiza-se no concelho do Funchal, mais precisamente, na freguesia de Santo António (Figura 57).

⁴ Estas informações foram consultadas no PEE da EB1/PE da Ladeira (2015-2019) e no Website da Junta de Freguesia de Santo António (<http://www.jf-santoantonio.pt/>).

Figura 57 – Freguesias do concelho do Funchal (Santo António)



Fonte: Retirado de <https://geneall.net/pt/mapa/317/funchal/>.

A freguesia de Santo António detém uma área de 22,21 Km² e abarca cerca de 28.000 mil habitantes, de acordo com os Censos de 2011. Esta é considerada uma das mais extensas e populosas da RAM, sendo mais urbana e citadina a sul e mais rural a norte. Mais ainda, faz fronteira com a freguesia de São Pedro, de São Roque e de São Martinho, bem como a freguesia do Curral das Freiras e do Estreito de Câmara de Lobos.

Nesta freguesia a população é heterogénea, no âmbito social, económico e cultural. O meio socioeconómico caracteriza-se por ser muito baixo, baixo e médio, levando à existência de situações de pobreza entre os habitantes e também a problemas sociais, tais como: “(...) desintegração social, nomeadamente toxicodpendência, alcoolismo, prostituição e desestruturação familiar.” (PEE, 2016, p.7).

No que diz respeito às instituições e aos serviços sociais, comerciais e educativos, é possível encontrar nesta freguesia: bancos, farmácias, supermercados, restaurantes, cafés, oficinas, infantários, escolas com pré-escolar e ensino do 1.º CEB, instituições de ensino especial, o Centro de Saúde de Santo António, o Cineteatro, o Arquivo Regional da Madeira, as Piscinas Municipais, o Edifício da RTP Madeira, o Centro de Congressos, a Casa de Saúde Psiquiátrica, a Junta de Freguesia de Santo António, a Casa do Povo de Santo António, a Paróquia de Santo António, a Paróquia dos Álamos, a Paróquia da Graça, a Paróquia da Visitação, a Paróquia de Santo Amaro, a Paróquia de Santo António, a Quinta dos Cedros, o Miradouro do Pico dos Barcelos, o Madeira Shopping, a Universidade da Madeira, entre outros.

6.2 | Caraterização da Instituição ⁵

A EB1/PE da Ladeira (Figura 58) é uma escola pública, que foi construída de raiz no ano de 2005 e foi inaugurada a 17 de janeiro de 2007. Com a construção desta instituição foi possível realizar uma fusão de 4 escolas: a EB1/PE da Ladeira, a EB1/PE do Laranjal, a EB1/PE de Santo António e a EB1/PE do Salão. Mais tarde, a EB1/PE do Lombo dos Aguires juntou-se a esta fusão.

Figura 58 – EB1/PE da Ladeira



Fonte: Retirado de

<http://escolas.madeiraedu.pt/eb1peladeira/AEscola/tabid/4603/Default.aspx>.

A mesma funciona em regime de tempo inteiro desde a sua inauguração, oferecendo às crianças e aos alunos uma variedade de atividades de enriquecimento curricular, para além das atividades de componente curricular.

No que concerne à organização do estabelecimento educacional, o mesmo é constituído por 5 pisos, com espaços interiores e exteriores amplos, que agrupam as condições essenciais para o bom funcionamento da instituição e o bem-estar das crianças e dos alunos.

No 2.º piso, encontra-se uma biblioteca e uma arrecadação. O 1.º piso é dirigido ao 1º CEB. Este possui quatro salas de aula, um elevador, uma sala de professores, uma sala de TEACCH, duas casas de banho destinadas a professores e o gabinete de direção da escola.

No rés-do-chão, encontra-se a secretaria do estabelecimento, uma cantina, uma cozinha, uma sala de informática, uma sala de música, um elevador, quatro casas de banho e na parte exterior, um pátio descoberto e um parque de estacionamento.

⁵ Estas informações foram consultadas no PEE da EB1/PE da Ladeira (2015-2019).

O piso -1 é dirigido à valência de EPE, sendo que existem quatro salas de atividades, duas casas de banho, uma sala de Expressão Plástica, uma sala de apoio, um gabinete de gestão, arrecadações e na parte exterior, um parque infantil e um pátio descoberto.

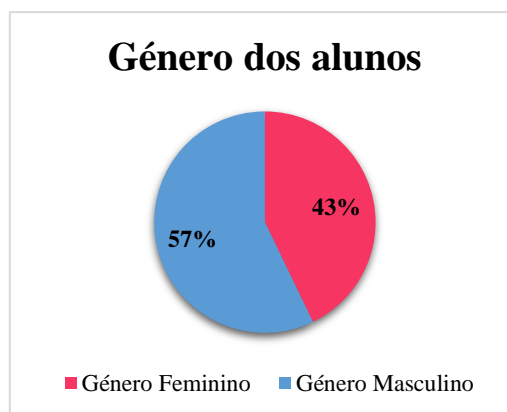
Por fim, no piso -2 depara-se com uma arrecadação de materiais, um elevador, um polivalente, duas salas com equipamentos eletrónicos e na parte exterior, duas casas de banho, um campo e um pátio coberto. A nível geral, a escola contém os materiais necessários para os professores, os funcionários e os alunos.

No que diz respeito aos recursos humanos, existem educadoras, docentes especializadas, docentes das áreas curriculares e de enriquecimento curricular, auxiliares de ação educativa, assistentes operacionais, encarregados de educação/pais, entre outros.

6.3 | Caraterização da Turma

A turma do 4.º A era constituída por 21 alunos, pelo que 9 eram do género feminino e 12 eram do género masculino (Gráfico 4), com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos.

Gráfico 4 – Género dos alunos do 4.º A



No que concerne à nacionalidade, a turma tinha predominantemente alunos de nacionalidade portuguesa. Somente uma aluna tinha nacionalidade inglesa.

Mais ainda, nesta turma existiam três alunos com NEE, dois apresentavam dislexia e um apresentava Transtorno do Espectro Autista. O mesmo não frequentava as aulas curriculares e permanecia na sala TEACCH. Todavia, os dois alunos com dislexia

eram habitualmente acompanhados, durante uma parte das aulas, por uma professora especializada.

No geral, os alunos desta turma eram muito participativos, sociáveis, autónomos, empenhados, curiosos, pontuais e cumpriam as regras estipuladas. Estes executavam as tarefas que lhes eram pedidas, apresentavam um bom ritmo de trabalho e manifestavam atitudes de ajuda entre os pares. Importa salientar que era uma turma heterogénea, uma vez que existia alguns alunos com ritmos e necessidades distintas, pelo que foram implementados na sala os cartões semáforo.

No que diz respeito às componentes do currículo, uma parte dos alunos demonstrava mais dificuldades na área da Matemática, enquanto que na área do Português e do Estudo do Meio, apenas 3 alunos apresentavam mais dificuldades. Constatou-se, ainda, que as áreas que despertavam mais interesse na turma eram a Matemática e o Estudo do Meio, visto que os alunos se revelavam mais participativos e empenhados nas tarefas propostas. É de realçar que as opiniões e os gostos da turma foram essenciais nos momentos de idealizar e construir as diversas planificações.

O comportamento da turma era muito bom, apesar de alguns alunos se distraírem ou causarem conflitos, influenciando outros colegas. Porém, foi possível encontrar um grupo que acompanhava bem os conteúdos e as atividades desenvolvidas, destacando-se pelo excelente desempenho académico.

Importa, aqui, aludir que a professora cooperante usava o semáforo do comportamento (azul – para o aluno exemplar; verde – pronto para trabalhar; amarelo – ainda posso melhorar; vermelho – comportamento não adequado), fazendo questão que se desse continuidade a esta estratégia, o que auxiliou na melhoria dos comportamentos e do ambiente da sala de aula. Todavia, considera-se que teria sido possível melhorar os parâmetros azul e vermelho, porque estas designações são abstratas, não especificando o comportamento em concreto desejado.

6.4 | Projeto de Investigação-Ação

6.4.1 | Enquadramento do Problema

Ao longo das duas primeiras semanas de observação direta, constatou-se na turma do 4.º A que, apesar de serem amigos, alguns alunos criavam conflitos, não sabiam como

reagir às suas emoções, tinham alguns problemas em partilhar, em respeitar os colegas, bem como trabalhar com eles.

Neste sentido, em conversas informais com os alunos, em momentos de observação e na realização de atividades, foi possível detetar esta problemática. Sendo assim, em reunião com a professora cooperante, decidiu-se que o Valor da Amizade era um conceito crucial a trabalhar com a turma, uma vez que:

Os amigos são proporcionadores de segurança, padrões em relação aos quais nos podemos medir, parceiros de atividades em que não podemos atuar sozinhos, guias para lugares não familiares, aprendizes que nos confirmam o nosso próprio sentido, em desenvolvimento, de competência e de especialização (Rubin, 1982, p.90).

6.4.2 | A Questão de Investigação-Ação

“Na educação, os investigadores focam-se em condições que desejariam melhorar, dificuldades que querem ver eliminadas e questões para as quais querem obter respostas” (Bento, 2011, p.20). Assim, tendo em consideração a opinião da professora cooperante e a observação dos comportamentos dos alunos, elaborou-se a questão-problema para a realização do projeto de Investigação-Ação: *Como promover nos alunos da turma do 4.º A o Valor da Amizade?*

6.4.3 | Estratégias de Intervenção

Identificada a problemática, iniciou-se a procura de estratégias para implementar durante esta prática, que ajudassem a solucioná-la e que fossem ao encontro dos seus interesses e das suas necessidades, tais como: a aprendizagem cooperativa, o jogo, o diálogo em grande e pequeno grupo e o pensamento crítico.

Deste modo, foram desenvolvidas diversas atividades com a turma do 4.º A ao longo da prática pedagógica, não sendo possível apresentar todas. Assim sendo, organizou-se uma tabela que apresenta as atividades desenvolvidas no âmbito deste projeto. Importa salientar que a Investigação-Ação esteve presente na maioria das atividades planificadas.

Tabela 4 – Atividades do Projeto de I-A

Data	Atividade
28 de outubro de 2019	Atividade de relaxamento <i>Dar vida à folha</i>
29 de outubro de 2019	Jogo <i>Dominó Humano</i>
4 de novembro de 2019	Dramatização da Lenda de São Martinho Jogo <i>Memória Coletiva</i>
5 de novembro de 2019	Jogo <i>Quem é quem o teu amigo?</i>
6 de novembro de 2019	Realização da atividade experimental <i>Castanhas no micro-ondas</i>
12 de novembro de 2019	Árvore da amizade
18 de novembro de 2019	Jogo do Imaginário Correio da amizade
19 de novembro de 2019	História <i>Todos de Pijama</i> de Mundos de Vida
20 de novembro de 2019	Canção e Dança <i>Quero acreditar</i> dos Calema Jogo dramático sobre as emoções
2 de dezembro de 2019	Jogo do navegador
3 de dezembro de 2019	Canção e Dança <i>O meu barco de papel</i> de Ricardo Santos
4 de dezembro de 2019	Jogo <i>As cartas dos Descobrimentos</i> Concretização da atividade experimental <i>Flutua ou Afunda?</i>
Ao longo da 7.^a semana de intervenção	Realização da <i>Escada da Amizade</i>

Durante a prática pedagógica III implementou-se sequências didáticas dinâmicas e diversificadas, criando momentos significativos. No subponto seguinte deste relatório, é possível consultar as atividades relacionadas com o projeto de Investigação-Ação, de uma forma mais pormenorizada.

6.5 | Algumas Atividades Desenvolvidas

6.5.1 | *A vida de São Martinho*

A sequência didática da obra *A vida de São Martinho* foi implementada na 2.^a semana de estágio, no dia 4 de novembro de 2019, entre as 10 horas e as 18h15 e nos dias 5 e 6 de novembro de 2019, no turno da tarde, entre as 13h15 e as 18h15. Assim sendo, esta sequência foi composta por 5 atividades interligadas alusivas a várias componentes curriculares: Estudo do Meio, Português, Matemática, Expressão Plástica, Expressão e Educação Físico-Motora e Expressão e Educação Dramática.

De forma a introduzir a temática de São Martinho, organizou-se uma visita de Estudo à Igreja de São Martinho para a concretização de uma hora do conto da obra *A vida de São Martinho* pelo escritor Padre Marcos Gonçalves. Como afirma Proença (1992, p.197),” a visita de estudo é uma das estratégias que mais estimula os alunos devido ao carácter motivador de saída do espaço tradicional no desenrolar do processo ensino/aprendizagem”.

Neste sentido, convidou-se a turma do 4.º C a participar nesta atividade, visto que a Professora Micaela e os seus alunos demonstraram interesse pela mesma. Assim, no dia 4 de novembro, pelas 10h, as duas turmas dirigiram-se até à igreja em questão, aguardando a chegada do escritor. Neste momento, realizou-se um diálogo com os alunos sobre o tema em estudo, para averiguar os seus conhecimentos prévios sobre o mesmo. Após constar o interesse revelado pelas crianças das duas turmas, mostrou-se a capa do livro aos alunos (Figura 59), questionando-os sobre o conteúdo do mesmo.

Figura 59 – Livro: *A Vida de São Martinho*



Numa fase seguinte, as turmas entraram na igreja e o Padre Marcos Gonçalves concretizou a hora do conto (Figura 60), seguindo-se um diálogo coletivo sobre a obra.

Para complementar e explorar mais um pouco desta temática, os alunos foram convidados a conhecer a igreja que também contava a história através de quadros expostos pela mesma.

Figura 60 – Hora do conto realizada pelo Padre Marcos Gonçalves



Num momento seguinte, as turmas puderam brincar um pouco no parque exterior à igreja (Figura 61), enquanto autocarro não chegava. Considera-se que esta atividade foi uma mais-valia para os alunos, visto que tiveram a oportunidade de compreender melhor a história de São Martinho, para além de ter sido uma atividade dinâmica e apelativa, na forma como foi desenvolvida.

Figura 61 – Os alunos a brincar no parque



De regresso à escola, iniciou-se um diálogo acerca da visita de estudo, onde todos os alunos demonstraram alegria e satisfação. Posteriormente, colocou-se um vídeo sobre a lenda de São Martinho (Figura 62), para que os alunos preenchessem um guião de exploração, com o objetivo de apurar os conhecimentos adquiridos por eles.

Figura 62 – Visualização da lenda de São Martinho

Importa mencionar que a sala tinha muita luminosidade, dificultando a visualização do vídeo através do projetor, sendo este um aspeto que poderia ter sido melhorado. Deste modo, o local poderia ter sido alterado para a sala de música, uma vez que tinha uma televisão e permitiria que os alunos visualizassem melhor o vídeo.

Em seguida, sugeriu-se aos alunos o reconto da história ouvida, através de dois modelos de imagens plastificadas (Figura 63). Deste modo, procurou-se dar voz aos alunos para contarem as suas descobertas. Para tal, formou-se 4 grupos para a dramatização da lenda de São Martinho no quadro. De acordo com Arroyo (2003) os jogos de dramatização promovem o desenvolvimento de diversas competências que o indivíduo deve ter para a sua concretização pessoal e social.

Figura 63 – Dramatização da lenda de São Martinho

Importa referir que se deu a oportunidade de os grupos escolherem as imagens entre as diferentes existentes na sala para realizarem a tarefa proposta. Esta atividade proporcionou o desenvolvimento de diversas competências, como a autonomia, a organização e a responsabilidade em cada aluno.

Ainda neste dia, procurou-se dinamizar um jogo intitulado de *Memória Coletiva*. Assim sendo, começou-se por relembrar os nomes coletivos e, depois, explicou-se as regras do jogo. Importa destacar que os nomes coletivos estavam relacionados com a estação do outono e a temática em estudo.

Posteriormente, foi entregue a cada aluno um cartão com um nome coletivo (souto, cacho, pinhal) ou com o seu respetivo significado (castanheiros, uvas, pinheiros) e, de seguida, foi pedido para circularem pela sala, ao som de uma música calma. Tal como salientado por Leite e Rodrigues (2001), “os jogos têm constituído um recurso para a formação das crianças” (p.30).

Quando os alunos ouviam o som de um triângulo, estes permaneciam no sítio que paravam e juntavam-se ao aluno mais próximo, formando um par e verificando se o cartão do seu parceiro correspondia ao seu (Figura 64).

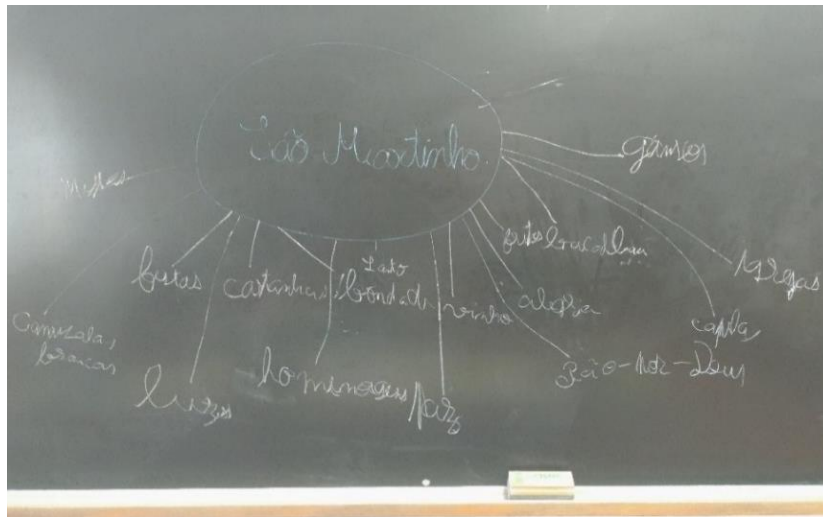
Figura 64 – Concretização do jogo *Memória Coletiva*



Deste modo, quando um par acertava, sentava-se e aguardava pelo início de um novo jogo, mas quando o par não acertava, os alunos separavam-se do par e continuavam a circular pela sala, até ouvirem novamente o som do triângulo e assim sucessivamente.

É de mencionar que esta atividade foi bem-sucedida, despertou bastante interesse nos alunos e proporcionou uma aprendizagem significativa.

No dia seguinte e de maneira a aferir os conhecimentos dos alunos, solicitou-se a realização de uma chuva de ideias sobre São Martinho (Figura 65). Após os alunos referirem as palavras castanhas e magusto, foram orientados para a execução da atividade experimental *Castanhas no micro-ondas*, no sentido de consolidar o tema em estudo.

Figura 65 – Chuva de ideias sobre São Martinho

Como tal, os alunos foram dispostos em 4 grupos com 5 elementos cada. Depois, entregou-se a cada grupo, um protocolo da atividade experimental intitulada de "Castanhas no Micro-ondas". Posteriormente, os alunos realizaram uma leitura silenciosa e, de seguida, cada um adquiriu uma função para cada tarefa da atividade experimental. Após este momento, os alunos receberam jornais para fazerem cartuchos com o seu par, enquanto se circulou pela sala para apoiar e dar feedback aos alunos nas suas construções.

No último dia, os alunos receberam os materiais necessários para a realização da experiência e começaram por sentir a textura das castanhas. De seguida, resolveram uns problemas matemáticos para poderem dividir as castanhas entre os grupos. Depois, foram explicados os conceitos de micro-ondas e forno, onde os alunos colocaram algumas questões.

Posteriormente, colocou-se a questão-problema a cada grupo: "Qual é a diferença entre o calor do micro-ondas e do forno?". Após dadas as respostas à problemática, cada grupo dirigiu-se até à sala de professores, onde havia um micro-ondas para cada aluno cumprir o seu papel e realizar a experiência, conduzindo ao desenvolvimento de competências cognitivas, reflexivas e críticas (Sá, 2010).

Algumas dúvidas e medo surgiram nos alunos como por exemplo, se as castanhas iam explodir ou queimar, se não era mais rápido no forno, se era possível usar o micro-ondas para assar castanhas, entre outras.

Após a concretização da atividade experimental, cada aluno ilustrou e registou num desenho de uma castanha a sua conclusão, para ser afixado num quadro de cortiça (Figura 66) e à medida que iam terminando, foram buscar os cartuchos que tinham

construído, no dia anterior e, muito ansiosos, provaram as suas castanhas assadas no micro-ondas. Seguidamente, os alunos refletiram e deram a sua opinião.

Figura 66 – Exposição dos registos relativos aos resultados da experiência



Afirma-se que esta primeira atividade experimental que se realizou com a turma correu muito bem. Todos os alunos mostraram-se curiosos, alegres e participativos no decorrer da experiência. Esta podia ter corrido melhor se todos os grupos pudessem estar juntos na sala dos professores (Figura 67), mas visto que não era uma opção viável, fizeram-no por turnos. No entanto, considera-se que teria sido melhor levar o micro-ondas para a sala de aula, permitindo que todos os alunos participassem coletivamente.

Figura 67 – Um dos grupos a concretizar a experiência na sala dos professores



Sentiu-se, também, algumas dificuldades durante a experiência pelo facto de as taças terem ficado muito quentes, o que impossibilitou alguns alunos de executarem essas tarefas, mesmo com a ajuda de uma pega. Apesar destes aspetos, todos os grupos conseguiram realizar a experiência, adquirindo mais conhecimentos científicos.

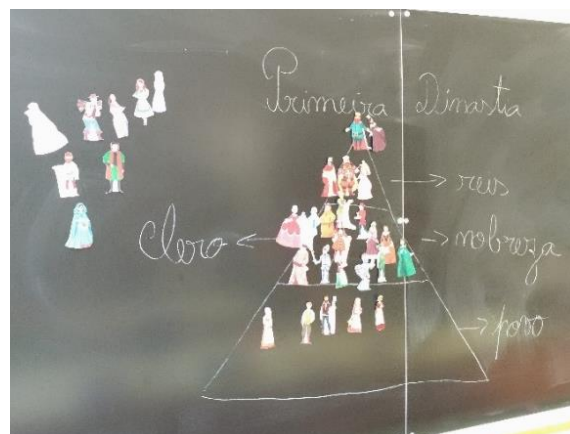
Na generalidade, esta sequência de atividades foi positiva e potencializadora de novas aprendizagens. Os alunos adoraram as atividades e demonstraram muita autonomia, entusiasmo e empenho no desenrolar das mesmas. Além disso, foi possível notar uma aprendizagem cooperativa, a entreaajuda, a partilha de ideias e o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo nos alunos.

6.5.2 | *A Primeira Dinastia*

A sequência didática com a temática *A Primeira Dinastia* foi realizada na 5.^a semana de estágio, no dia 26 de novembro de 2019, entre as 13h15 e as 18h15. Assim sendo, esta sequência foi formada por 5 atividades interdisciplinares, englobando o Estudo do Meio, o Português, a Matemática, a Expressão e Educação Plástica, a Expressão e Educação Físico-Motora e a Expressão e Educação Dramática.

Para introduzir a Primeira Dinastia, foi sugerido um pequeno jogo sobre a hierarquização. Para tal, disponibilizou-se aos alunos diversas imagens plastificadas (realeza, clero, nobreza, povo), que foram afixadas por eles, à vez, num triângulo desenhado no quadro. Com o triângulo preenchido, foi pedido aos alunos que identificassem e referissem os adjetivos numerais (a ordem - primeiro, segundo, terceiro, quarto) da hierarquização nesse mesmo triângulo (Figura 68).

Figura 68 – Triângulo preenchido com os adjetivos numerais

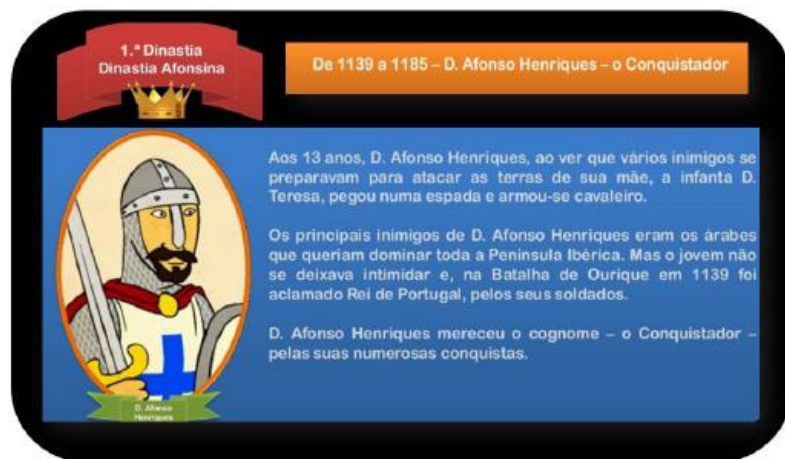


Notou-se o espírito de entreaajuda no decurso do jogo, pois, quando algum aluno tinha dificuldade em afixar uma das figuras no respetivo lugar, os restantes colegas ajudavam.

Com o intuito dos alunos obterem mais conhecimentos sobre esta temática, foram entregues a cada aluno nove cartões com a imagem e as informações dos nove reis da Primeira Dinastia, parecido a um Cartão de Cidadão (Figura 69). De seguida, a turma efetuou uma leitura silenciosa. Já numa fase posterior, houve lugar para um diálogo coletivo e uma exploração dos cartões. Segundo Estanqueiro (2010), a comunicação efetuada na sala de aula é crucial para haver uma boa comunicação entre o docente e os alunos, reforçando a motivação e promovendo a aprendizagem dos mesmos.

É de mencionar que se poderia ter feito outra exploração dos cartões com os alunos, porque esta atividade levou algum tempo e não foi muito dinâmica.

Figura 69 – Exemplo do cartão do rei D. Afonso Henriques



Continuando com o mesmo tema, solicitou-se aos alunos a realização do problema da semana sobre as frações e os números decimais que, depois, foi corrigido, coletivamente, no quadro. Este problema abordava o tema da realeza (Figura 70).

Figura 70 – Problema da Semana sobre a realeza

Problema da Semana

No palácio a cozinheira fez um bolo de chocolate para a família real, que dividiu em oito partes iguais. O rei comeu três oitavos do bolo, a rainha comeu um oitavo dele e a princesa comeu quatro oitavos. Quem comeu mais bolo? Será que sobrou bolo de chocolate? Justifica a tua resposta.

R: _____

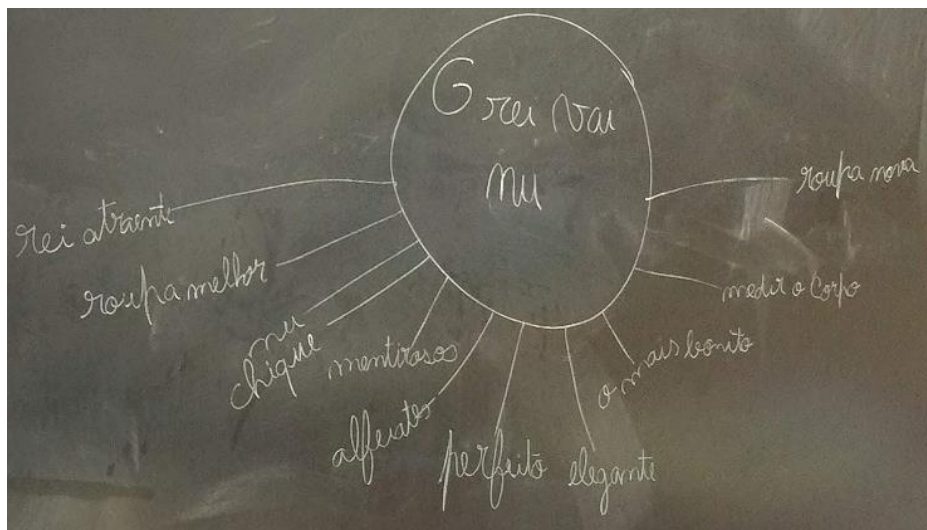
Mais tarde, o rei pediu a cozinheira para fazer um bolo de chocolate igual ao primeiro, porque queria comer um bolo inteiro. Se o rei já tinha comido três oitavos do bolo, quanto lhe falta comer para ficar satisfeito?

R: _____

Depois, forneceu-se aos alunos uma ficha de trabalho para a concretização de um ditado de frações e de números decimais. Com efeito, referiu-se uma fração ou um número decimal e os alunos responderam às questões colocadas na ficha. No fim da atividade, a mesma foi corrigida, coletivamente, no quadro. Sem dúvida que esta atividade foi bem conseguida, visto que a maioria dos alunos acertou nas respostas.

Para consolidar a Primeira Dinastia, foi introduzida a obra *O rei vai nu*, de Hans Christian Andersen, adaptado por Ana Oom. Neste seguimento, antes de se iniciar a leitura da obra, afixaram-se duas imagens do livro no quadro para que os alunos tentassem descobrir o título e formular hipóteses acerca do conteúdo da mesma, conduzindo à elaboração de uma chuva de ideias no quadro (Figura 71).

Figura 71 – Chuva de ideias sobre o conteúdo do livro



Com isto, os alunos conseguiram descobrir o título da obra. Considerando a perspetiva de Rodrigues (2009), “As ilustrações não só servem para motivar e captar a atenção do leitor, como também interagem com o texto, ora condensando a mensagem verbal e ampliando o seu sentido, ora apresentando-se como sua «alternativa», preenchendo as suas lacunas” (p.7).

Posteriormente, foi concretizada uma leitura expressiva pelos alunos, incutindo, assim, o gosto pela leitura. Os alunos gostavam muito de concretizar leituras expressivas, deixando-os muito interessados e motivados para a sua realização. Assim, de acordo com Gomes (2007):

o livro infantil é um dos melhores instrumentos de que dispomos para proporcionar aos mais novos a possibilidade de se tornarem seres humanos

mais livres e cultos, solidários e críticos, graças a esse gradual domínio da palavra e da competência literária que a leitura propicia (p.5).

Após a leitura e a exploração do texto, distribuiu-se pelos alunos uma ficha de atividades sobre o conto, tendo sido corrigida no quadro. Numa etapa final, foi efetuada uma reflexão oral, em grande grupo, sobre o conto.

Em suma, esta panóplia de atividades foi um sucesso, visto que o feedback dado pelos alunos foi muito positivo. Reconhece-se que estes estiveram motivados, entusiasmados e despertos na realização de todas as atividades.

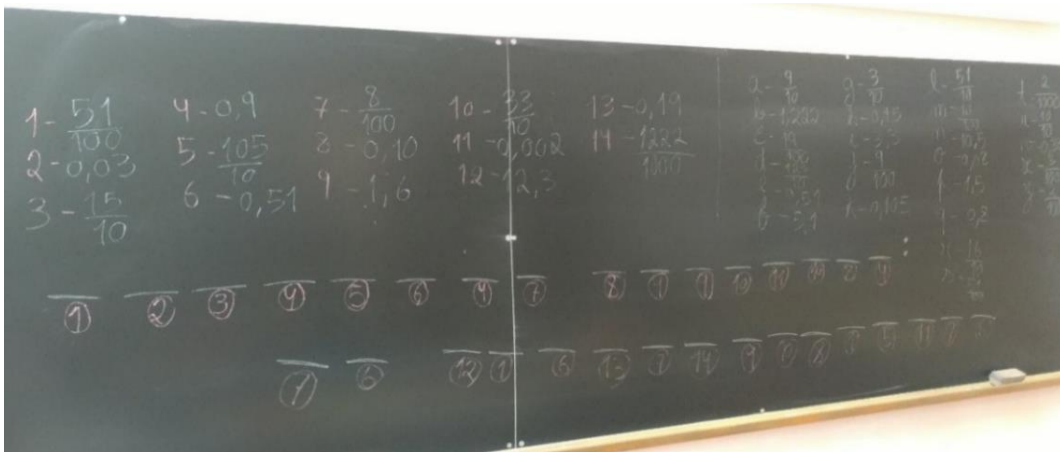
6.5.3 | *Expansão Marítima: Os Descobrimientos*

Com o projeto do Cenário de Aprendizagem, criado na cadeira de Didática da Matemática, lecionada pela docente Sónia Martins, com a temática *Expansão Marítima: Os Descobrimientos*, foi possível idealizar e construir uma sequência didática que, mais tarde, se implementou neste estágio. Além disso, era um dos conteúdos a explorar nesta prática, sendo possível interligá-lo com questão de Investigação-Ação.

Posto isto, a sequência didática com a temática *A Expansão Marítima: Os descobrimientos* foi implementada durante a 6.^a semana de estágio, nos dias 2, 3 e 4 de dezembro de 2019, no turno da tarde, entre as 13h15 e as 18h15. Deste modo, esta sequência foi composta por 8 atividades interdisciplinares, envolvendo as seguintes componentes curriculares: Estudo do Meio, TIC, Expressão e Educação Físico-Motora, Português, Expressão e Educação Plástica, Expressão e Educação Musical e Matemática.

Na primeira aula, foi introduzido o tema *A Expansão Marítima: Os descobrimientos* com um jogo de decifração (Figura 72), onde os alunos tinham de encontrar a letra que correspondia ao seu número encriptado, por exemplo: o número 1 corresponde a uma fração decimal, então o aluno tinha de encontrar a sua representação sob a forma de dízima nas distintas letras, desvendado assim a sua respetiva letra.

Assim, o tema da sequência estava encriptado. Inicialmente, os alunos mostraram-se confusos com a explicação do jogo. Contudo, após ter sido efetuado um exemplo no quadro, os mesmos entenderam o jogo e ficaram interessados e empolgados por começar.

Figura 72 – Jogo de decifração da temática

No momento seguinte e, de forma a estimular a memória dos alunos, realizou-se, coletivamente, uma chuva de ideias dos seus conhecimentos prévios sobre o tema em estudo. Depois, foi apresentado aos alunos o programa “Scratch”. Para tal, falou-se sobre o mesmo, os labirintos e como movimentar-se nestes, dadas certas orientações. Esta discussão foi o mote para que os alunos concretizassem, primeiramente, um jogo físico e, mais tarde, um jogo virtual no programa Scratch (Figura 73), onde puderam movimentar-se num contexto alusivo aos Descobrimentos.

Figura 73 – O jogo virtual no programa Scratch

Neste sentido, o jogo físico intitulado de *O Navegador* ocorreu no exterior. Assim, começou-se por explicar as regras do mesmo e, posteriormente, um aluno foi escolhido para ser o navegador (Figura 74). Este deslocou-se, vendado, por um labirinto, onde teve a ajuda de um outro aluno, que lhe deu as indicações necessárias. Quanto aos restantes alunos, tiveram o papel de obstáculos, representando rochedos, e o navegador teve de se

movimentar sem afundar o seu barco. Os alunos seguiram as regras de acordo com o programa “Scratch”. É de realçar que se formaram dois grupos para a concretização do jogo, sendo que um foi orientado por mim e outro pela professora cooperante.

Figura 74 – Os grupos a realizarem Jogo físico
O Navegador



Posteriormente, dirigimo-nos para a sala de TIC e formaram-se pares para realizarem o jogo virtual no programa Scratch (Figura 75). Na concretização de ambos os jogos, foi possível estabelecer uma relação nas deslocações dos barcos nos Descobrimentos da época em que ocorreu a Expansão. De acordo com Leite e Alves (2005), quando um indivíduo pratica regularmente jogos, consegue desenvolver a sua autonomia, criatividade, imaginação, relações interpessoais e transformar-se num ser único, com uma personalidade distinta.

Figura 75 – Os pares a concretizarem o jogo virtual no programa Scratch



Todos os alunos estavam motivados, alegres e empenhados, comprovando que este tipo de jogos são um excelente recurso para gerar aprendizagens ativas e significativas.

Num momento seguinte, regressou-se à sala de aula e formaram-se cinco grupos, para que procedessem à pesquisa de informação sobre a temática em estudo. Para que não investigassem sobre o mesmo assunto, os diversos temas foram sorteados pelos grupos: Descobrimiento do Brasil; Descobrimiento do continente americano; O caminho marítimo para a Índia; Descobrimiento do Arquipélago da Madeira: O navegador Bartolomeu; O navegador Gonçalves Zarco; O navegador Tristão Vaz Teixeira. Assim, para a concretização desta investigação foi atribuído um guião de exploração a cada grupo, que foi preenchido com recurso a documentos retirados da internet.

Com efeito, Amante (2007, p.114) destaca que “(...) uma utilização adequada das novas tecnologias é aquela que permite expandir, enriquecer, diferenciar, individualizar e implementar a globalidade dos objetivos curriculares”, estimulando uma nova pedagogia, que fortifica a motivação e a autonomia dos alunos, contribuindo para o sucesso escolar dos mesmos (Costa et al., 2007). Assim, torna-se importante recorrer às tecnologias para inovar e gerar aprendizagens ricas e dinâmicas.

No fim, os alunos apresentaram os trabalhos de investigação à turma (Figura 76) e iniciou-se um diálogo em grande grupo, onde foram levantadas questões e cada aluno referiu a sua opinião sobre o trabalho dos colegas.

Figura 76 – Apresentação do trabalho de investigação de um grupo



Para iniciar a segunda aula e ainda dentro do mesmo tema, foram introduzidos dois poemas: *Uma nau maravilhosa* e *O marujo Manuel*, de António Manuel Couto

Posteriormente, solicitou-se a construção de um origami de um barco de papel. Para tal, foi entregue a cada aluno uma folha branca e depois mostrou-se como se construía um barco. Os alunos observaram as figuras geométricas que iam surgindo durante a dobragem, mencionando que polígonos surgiram, os seus lados e vértices.

Após finalizar a dobragem, circulou-se pela sala e auxiliou-se os alunos que apresentavam mais dificuldades na construção do seu barco de papel. Atente-se que, o recurso ao Origami é fundamental para o “desenvolvimento intelectual da criança, favorecendo a concentração, imaginação, destreza manual e paciência, além da satisfação pessoal de poder criar formas apenas com um pedaço de papel” (Duarte, 2011, pp.22 e 23). Deste modo, foram evidentes o entusiasmo e a satisfação que os alunos demonstraram quando acabaram de construir o seu barco (Figura 79).

Figura 79 – Resultados da construção do barco de papel



Procurando estabelecer conexões com as expressões artísticas, nomeadamente com a música, foi feita a exploração da canção *O meu barco de papel*, de Ricardo Santos. Seguidamente, os alunos concretizaram uma leitura silenciosa da letra da canção, que deu lugar depois a uma interpretação da mesma.

Logo em seguida, foi criada uma coreografia com as sugestões dos alunos para, mais tarde, realizarem uma dança (Figura 80). Esta estratégia foi muito útil, uma vez que permitiu que os alunos estivessem motivados e ativos durante a criação da coreografia. Tal como afirma Sousa (2003b), quando a criança experimenta as artes, consegue “aprender por si, desenvolver os seus próprios juízos e formar os seus próprios valores, motivando-a e estimulando-a nesses propósitos” (p.144).

Figura 80 – Os alunos a efetuar a coreografia sugerida

É de salientar que surgiram algumas fragilidades na criação da coreografia, porque os alunos não queriam dançar com os colegas do sexo oposto e tinham vergonha de sugerir passos. Após um diálogo em grande grupo e uma sugestão de um passo de dança do adulto, os alunos começaram a sugerir passos e a trabalhar a pares e em grupo, criando uma coreografia interessante e dinâmica.

Numa fase seguinte, relembrou-se as frações e a reta numérica, para que os alunos concretizassem o problema da semana, relacionado com o tema em estudo (Figura 81).

Figura 81 – Problema da semana acerca da temática

Problema da semana

Nome: _____ Data: _____

A Gabriela e a Julieta deslocam-se, diariamente, de metro para os seus locais de trabalho, na cidade de Lisboa.

Pela manhã, ambas iniciam viagem, à mesma hora, na estação do Lumiar e têm como destino a estação da Baixa-Chiado. A Gabriela chega sempre antes da Julieta, sem que qualquer das composições em que viajam circule com atraso.

- Encontra uma explicação para este facto.

Na última aula, os alunos concretizaram o jogo *As cartas dos Descobrimentos*. Para tal, começou-se por explicar as regras do mesmo. Posteriormente, formaram-se pares e distribuíram-se por cada um cartas, folhas quadriculadas e cartões das respostas. Em seguida, foi colocada uma música relaxante e foi pedido para virarem uma carta de cada vez, depois para lerem a respetiva frase e, no fim, para encontrarem a respetiva resposta nos cartões que estavam à sua frente (Figura 82).

Figura 82 – Os pares a realizarem o jogo *As cartas dos Descobrimentos*



Importa referir que no fundo de cada carta e em cada cartão das respostas existia uma fração diferente que, quando ficavam juntas, formavam uma fração equivalente, assim os alunos podiam verificar a sua resposta efetuando as contas. Durante o jogo foi notória a enorme interação entre os pares. Para Tezani (2006), uma das formas para possibilitar esta interação é proporcionar atividades lúdicas e didáticas na sala de aula.

Quase terminando a aula, os alunos realizaram uma atividade experimental *Flutua ou Afunda?* Deste modo, facultou-se os materiais necessários, o protocolo e uma tabela de registo sobre as experiências, que foi preenchida em grupos, após a sua concretização (Figura 83). Martins et al. (2007) consideram que a atividade experimental permite o desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico e a construção de conhecimentos científicos, cruciais para entender o mundo.

Figura 83 – Concretização e a registo da experiência pelos alunos



Neste sentido, no decurso das experiências os alunos foram os protagonistas, dado que estiveram envolvidos na realização das mesmas, tomaram decisões e formularam

hipóteses. Assim, segundo Martins et al. (2017) “Os alunos observam, analisam e discutem ideias, processos ou produtos centrando-se em evidências. Usam critérios para apreciar essas ideias, processos ou produtos, construindo argumentos para a fundamentação das tomadas de posição” (p.24).

Com efeito, a intenção pretendida era estimular os alunos a demonstrarem um pensamento crítico e a compreenderem os conceitos de maneira significativa. Para concluir a atividade, foi efetuada uma reflexão oral sobre a sequência didática desenvolvida.

De um modo geral, considera-se que os alunos conseguiram apropriar-se de novos conhecimentos, através da concretização de atividades lúdicas, apelativas e interativas. Este conjunto de atividades decorreu muito bem, permitiu que os alunos tivessem um papel ativo e tomassem decisões. Mais ainda, os alunos demonstraram muita satisfação, entusiasmo e felicidade no decorrer das atividades.

6.6 | Reflexão Final – Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Concluída a intervenção na turma do 4.º A, torna-se crucial refletir acerca da experiência resultante da Prática Pedagógica III.

Quando se iniciou esta Prática Pedagógica, foi possível constatar que os receios experienciados aquando da intervenção desenvolvida na turma do 1.º ano, deixaram-me mais confiante e segura para esta nova experiência. Contudo, sentiu-se algum nervosismo e ansiedade, visto que os conteúdos programáticos a abordar na turma do 4.º ano pareceram mais complexos e trabalhosos. Deste modo, não tinha bem a certeza acerca de que tipo de atividades poderia planear, de modo a que não fossem muito simples, mas que tivessem algum rigor. Considera-se que esse desafio foi ultrapassado, com o auxílio da professora cooperante e com as primeiras semanas de observação participante.

Além disso, teve-se o cuidado de propor planificações com atividades diversificadas, dinâmicas e lúdicas, valorizando as experiências dos alunos, as suas opiniões e os seus conhecimentos prévios, no momento de trabalhar os conteúdos programáticos (Lopes & Silva, 2010). Para tal, é crucial ter em consideração os conhecimentos que os alunos já possuem, uma vez que cada indivíduo aprende a partir do que já sabe (Valadares & Moreira, 2009).

Como tal, as atividades programadas iam ao encontro das necessidades, das características e dos comportamentos da turma, já que é deveras importante articular e contextualizar “o currículo que desenvolvem, procurando enquadrá-lo numa realidade mais próxima dos alunos e adequá-lo às suas necessidades, características e ritmos de aprendizagem” (Morgado, 2017, p.807).

Nesta perspetiva, planificou-se de forma a gerir bem o tempo e a evitar tempos mortos, sendo que foram criados ficheiros e a maioria das atividades foram cumpridas dentro do tempo previsto. No entanto, o facto de algumas atividades não terem sido realizadas como estava estipulado nas planificações, não foi preocupante, uma vez que estas são flexíveis e adaptáveis.

Reconhece-se que foi feita uma boa gestão do tempo e do espaço, assim como da interligação das diferentes temáticas com as diversas áreas curriculares, organizadas em sequências didáticas. Assim sendo, a interdisciplinaridade consiste num “meio através do qual se criam mais e melhores possibilidades de promoção de aprendizagens significativas, as quais se encontram associadas a desafios, experiências e vivências autênticas, social e culturalmente plausíveis e exequíveis” (Cosme, 2018, p.35), contribuindo para o sucesso escolar dos alunos.

Desde o início deste estágio pedagógico, procurou-se criar atividades que despertassem a curiosidade e o interesse da turma, e incidissem nas interações sociais, privilegiando o trabalho cooperativo e a aprendizagem significativa.

Relativamente ao uso do manual, este foi desvalorizado, dado que se optou por construir materiais diversificados e concretizar muitos jogos com os alunos, tanto para dar início a novos conteúdos curriculares, como para consolidá-los. Segundo Wassermann (1994, p.41) “O jogo é o meio através do qual os conteúdos curriculares são aprendidos de uma forma inteligente e reflectida, e, uma vez que o jogo envolve sempre desafios ao pensamento dos alunos, o pensamento torna-se o meio de aprendizagem”.

Nesta linha de pensamento, foram implementadas estratégias e atividades que dessem resposta à questão do projeto de Investigação-Ação. Com efeito, os alunos progrediram no que diz respeito à problemática do Valor da Amizade, no qual começaram a aceitar a diferença, a resolver os seus problemas, a partilhar e a respeitar os colegas. Ainda assim, alguns alunos manifestaram dificuldades em cooperar com o seu grupo ou par no decorrer das atividades. Assim sendo, todas as segundas-feiras de cada semana de prática, os lugares da sala mudavam, dando a oportunidade de os alunos trabalharem com

outros pares e grupos, o que fortaleceu o espírito cooperativo da turma e potencializou as aprendizagens da mesma.

No que concerne à turma em questão, era uma turma muito boa e receberam-me de uma forma fantástica e carinhosa, o que era notório sempre que iniciava as aulas. De um modo geral, as atividades concretizadas ao longo desta prática decorreram muito bem, pois os alunos evoluíram, especialmente ao nível do ritmo de trabalho. Tiveram a possibilidade de efetuar aprendizagens de forma muito lúdica, ativa e significativa, tendo sido muito participativos, criativos, empenhados. Trabalharam muito bem em grupo e a pares e notou-se a interajuda e o trabalho colaborativo.

Por fim, admite-se que foi uma experiência muito gratificante que me permitiu crescer e ganhar mais confiança e responsabilidade, além de enriquecer a minha formação enquanto futura professora. Considera-se que os alunos conseguiram apropriar-se de novos saberes, conhecimentos e competências. Mais importante, aparentavam estar satisfeitos com as suas aprendizagens, o que levou à partilha de ideias, de sugestões e de opiniões com outros colegas. Estas aprendizagens contribuíram para o seu desenvolvimento e para a tomada de decisões e de ações, através de um pensamento crítico e reflexivo.

Em síntese, sentiram-se algumas dificuldades, receios e medos no início, mas com o passar do tempo e com o implementar das estratégias nas diversas atividades, ganhou-se mais confiança, segurança e autonomia, pois notou-se uma evolução nos alunos e que os problemas estavam a ser solucionados.

Importa, ainda, realçar que foi importante a relação gerada com a professora cooperante, baseada em trabalho cooperativo, na partilha de ideias e no diálogo. Desde o início, a professora cooperante mostrou-se disponível para me auxiliar e me apoiar nas atividades propostas, aceitando-as e complementando-as nas dúvidas e dificuldades que iam surgindo. Ao longo de todas as semanas, deu-me sempre o seu *feedback* em relação ao meu trabalho, às atividades planificadas e forneceu-me algumas sugestões e conselhos. Também devo mencionar que me deu muita autonomia e liberdade, para planificar as diferentes temáticas e agir durante as aulas, no momento de introduzir e consolidar os conteúdos. Mais ainda, afirmou que houve uma grande mudança na sala de aula e que os alunos estavam a ficar mais maduros, seguros e confiantes, o que permitiu uma colaboração com outras turmas, a realização de jogos, mais saídas ao exterior e a melhoria das aprendizagens.

Considerações Finais

Terminada a última etapa da minha formação acadêmica, importa refletir acerca de todo o trabalho desenvolvido durante os dois anos de Mestrado em EPE e Ensino do 1.º CEB, apresentando os aspetos positivos, as dificuldades sentidas e as experiências vivenciadas.

Embora tenham surgido alguns receios e obstáculos nas minhas intervenções, nomeadamente, no primeiro contacto com as crianças/alunos, de cometer erros na abordagem a novos conteúdos, na gestão do tempo e de não estar preparada para algumas temáticas a desenvolver, considera-se que aos poucos conseguiu-se ultrapassar estes constrangimentos e fragilidades, com esforço e dedicação, melhorando a intervenção.

Assim, ao longo das Práticas Pedagógicas adotou-se uma postura reflexiva e investigativa, visando o sucesso, o bem-estar e a felicidade de todas as crianças. Além disso, tentou-se ser observadora, participativa e crítica, aceitando todas as sugestões e conselhos fornecidos pela educadora e pelos professores cooperantes, bem como das orientadoras científicas, com o propósito de melhorar a prática.

Sem dúvida, contactou-se com uma diversidade de contextos educativos, conhecendo e lidando com três grupos com necessidades, características e ritmos de aprendizagem diferentes. Neste sentido, admite-se que todos os conhecimentos teóricos e práticos que se obteve ao longo destes cinco anos de formação foram cruciais para a realização das Práticas Pedagógicas e para a elaboração deste relatório.

Neste seguimento, considera-se que as Práticas Pedagógicas realizadas na valência de EPE e de 1.º CEB tiveram um período relativamente curto. Na verdade, a metodologia de I-A é uma mais-valia para o professor e, por isso, a sua implementação necessita de mais tempo de intervenção para a aquisição de resultados mais conclusivos. No entanto, com a aplicação dos três projetos de I-A presentes neste relatório, foi possível descobrir as fragilidades de cada grupo e adotar estratégias que colmassem as problemáticas evidenciadas.

Reconhece-se que a profissão docente é complexa e acarreta diversas responsabilidades, sendo que para ser professor é preciso sentir paixão pela carreira. Efetivamente, compreendeu-se que ser docente implica flexibilizar a ação educativa tendo em conta as orientações e as diretrizes do ME, evitando, assim, tornar o trabalho do professor e da criança “mecânico e escravizado” (Dewey, 2007, p.106). Com efeito, é importante valorizar as crianças como indivíduos capazes de construir o seu próprio

conhecimento. Como tal, cabe ao docente ser um guia que orienta os seus educandos nas suas aprendizagens e descobertas.

Ainda se destaca que as crianças/alunos foram a fonte de inspiração e motivação no decorrer das intervenções, sendo que se planificou e se desenvolveu diversas atividades lúdicas, dinâmicas e significativas, de forma articulada e centradas nas mesmas, proporcionando um ensino de qualidade e a aquisição de valores e competências imprescindíveis às suas vidas. Importa, aqui, frisar que se optou por selecionar para este relatório, as atividades que se destacaram mais, pelo facto de as crianças participarem ativamente e com entusiasmo, tendo revelado a realização de aprendizagens significativas.

É de realçar, ainda, que as três Práticas Pedagógicas concretizadas foram enriquecedoras, permitindo a compreensão da dinâmica e do funcionamento de uma sala, da relação com a equipa pedagógica e dos métodos e dos processos de ensino-aprendizagem a adotar.

Por fim, manifesta-se a mais sincera felicidade e satisfação por esta experiência gratificante, pois através desta adquiriu-se várias competências e conhecimentos que são cruciais para o início da construção de uma identidade enquanto futura docente. Assim sendo, reconhece-se que este percurso ainda não está completo, sendo que o docente deve investir numa formação contínua e atualizada, acompanhando a evolução da sociedade e consequentemente, aperfeiçoando o seu desempenho profissional.

Neste sentido, finaliza-se este momento reflexivo com um pensamento de Elizabeth Cohen (s.d, citado por Silva & Lopes, 2015), que traduz fielmente a minha intenção pedagógica ao longo deste percurso traçado: “Um bom professor é aquele que faz sempre o seu melhor para ser melhor” (p.191).

Referências Bibliográficas

- Abreu, C. (2006). *Jogos Rápidos na Sala de Aula do 1.º ao 12.º anos*. Porto: Porto Editora.
- Abreu, C. (2011). *Novo Jogos Rápidos: Atividades lúdicas de sala de aula – 1.º Ciclo*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2010). *Professores Reflexivos em uma escola reflexiva*. (7.ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Almeida, L. & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação (3ª Ed.)*. Braga: Psiquilíbrios.
- Araújo, D., Mineiro, C. & Kosely, N. (1996). *Convivendo com a Pré-Escola - Teoria e Prática da Educação Pré-Escolar*. São Paulo: Editora Ática.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Edições McGraw-Hill.
- Arroyo, C. (2003). *La dramatización y la enseñanza del español como segunda lengua*, Comunidad de Madrid: Consejería de Educación.
- Ausubel, D. P. (1973). *Algunos aspectos psicológicos de la estructura de conocimiento*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Ausubel, D. P. (2003). *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Barbosa, R. (2009). *A importância da Expressão plástica no Pré-Escolar*. Estudo de caso no Jardim de infância “Amor de Deus”. Tese de Mestrado. UNI-CV-PRAIA: Universidade de Cabo Verde.
- Bastos, G. (2005). *O poder da palavra – dizer e fazer na literatura para crianças*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Beauchamp, H. (1997). *Apprivoiser le Théâtre*. Montréal: Les Editions Logiques.
- Bee, H. (2003). *A Criança em Desenvolvimento*. 9ª Edição, Porto Alegre: Artmed.
- Bento, A. (2011). *As Etapas do Processo de Investigação: Do Título às Referências Bibliográficas*. Porto: Coleção Ideias em Prática.

Bento, A. (2015). *15 Tópicos (e dicas) fundamentais sobre Investigação*. Universidade da Madeira.

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. (2004). *Working inside the black box: assessment for learning in the classroom*. Phi Delta Kappan, 86 (1), 9-21.

Bloom, B., Hastings, J. & Madaus, G. F. (1971). *Handbook of formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Investigação*. Porto: Porto Edirora.

Bognar, C. J., Cassidy, W., Lewis, C. & Manley-Casimir, M. (1991). *Social Studies in British Columbia: Technical report of the 1989 social studies assessment*. Victoria: British Columbia Dept. of Education.

Cabral, A. (2001). *O Jogo no Ensino*. Lisboa: Editorial Notícias.

Caldeira, M. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Cardoso, J. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Clube do livro.

Cervera, J. (1991). *Teoria de la Literatura Infantil*. Universidade de Deusto. Ediciones Mensajero: Madrid.

Cohen, A. C. & Fradique, J. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Lisboa: Raiz editora.

Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular: Propostas e Estratégias de Ação*. Porto: Porto Editora.

Costa, D. (2012). A recolha de dados: técnicas utilizadas. In H. Silvestre, & J. Araújo, *Metodologia para a investigação social* (pp.141-170). Lisboa: Escolar Editora.

Costa, F., Peralta, H. & Viseu, S. (2007). *As TIC na educação em Portugal. Conceções e Práticas*. Porto: Porto Editora.

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

Costa, J., Dillon, S., Suzuki, K. H., Kim, M., Skovsgaard, J. & Schleicher, A. (2018). *Educação para um mundo melhor: um debate em curso a uma escala global. Público*. Disponível em <https://www.publico.pt/2018/02/16/sociedade/opiniao/educacao-para-um-mundomelhor-um-debate-em-curso-a-uma-escala-global-1803218>.

Coutinho, C. P. (2005). *Percursos de Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal- uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 2 (XIII), 455-479.

Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.

Dewey, J. (2007). *Democracia e Educação*. Lisboa: Plátano Editora

Duarte, C. (2011). *O Papel do lúdico na aprendizagem Matemática*. Lisboa: Universidade de Lisboa - Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Ennis, R. (1993). *Critical Thinking Assessment*. *Theory into Practice*, 32, 179-186.

Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação: O Papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Fernandes, E. (1997). *O Trabalho Cooperativo num contexto de sala de aula*. In *Revista Análise Psicológica* 4 (XV), (pp.563-572).

Filipe, B. (2004). A investigação-ação enquanto possibilidade e prática de mudança. In Oliveira, L. Pereira, A., & Santiago, R (Orgs.), *Investigação em Educação. Abordagens Conceptuais e Práticas* (pp.107-119). Porto: Porto Editora.

Fino, N. C. (2008). *A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais*. Universidade da Madeira.

Formosinho, J., Machado, J. & Mesquita, E. (2014). *Formação, trabalho e aprendizagem. Tradição e inovação das práticas docentes*. Lisboa, Portugal: Sílabo.

França, A. & Sousa, J. (2012). *Brincar a Valer para Aprender: A Expressão Dramática no Jardim de Infância*. In A. Bento (Org), *A Escola em Tempos de Crise-Oportunidades e Constrangimentos* (pp.105-113). Funchal: CIE-UMa.

Freire, P. (2009). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (39.^a ed). São Paulo: Editora Paz e Terra.

Garcia, J., Flor, J., Martínez-Conde, J., Gutiérrez, D., Merino, P. & Polanco, J. (Grupo Peonza) (1994). *Apuntes de Literatura Infantil: Cómo Educar en la Lectura*. Santander: Alfaguara.

Gomes, J. (2007). *Promoção da leitura: balanço e perspectivas*. In projecto Vale de Letras 2006. Ponte de Lima: Valimar.

Gonçalves, D. & Azevedo, C. (2006). *O valor e a utilidade da filosofia para crianças. Cadernos de estudo*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

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

Hare, W. (1999). *Critical thinking as an aim of education*. In R. Marples (Ed.), *The aims of Education* (pp.85-99). London: Routledge.

Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. P. (1995). *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Holly, M. L. (2007). *Investigando a Vida Profissional dos Professores: Diários Biográficos*. In Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.

Jares, X. R. (2006). *Técnicas e Jogos Cooperativos para Todas as Idades*. Lisboa: Edições Asa.

Kishimoto, T. (1994). *O Jogo e a Educação Infantil*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.

Kishimoto, T. (1998). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.

- Landsheere, G. (1979). *Avaliação contínua e exames: noções de docimologia*. Coimbra: Almedina.
- Lapo, M. (2010). *Professores que marcam a diferença*. Alcochete: Editora Alfarroba.
- Leite, C. & Rodrigues, M. L. (2001). *Jogos e Contos numa Educação para a Cidadania*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Leite, M. & Alves, J. (2005). *A família também ensina*. Porto: Edições Asa.
- Lessard-Hébert, M. (1996). *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, J. (2008). *O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: Um guia prático para o professor*. Edição Lidel.
- Lopes, J. & Silva, H. (2010). *O Professor Faz a Diferença*. Lisboa: Lidel.
- Lopes, J. & Silva, H. (2019). *Pensamento crítico e criativo: 100 Fichas para trabalhar na sala de aula*. Lisboa: PACTOR.
- Lopes, J. & Silva, H. (2020). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: PACTOR.
- Lopes, J., Silva, H., Dominguez, C. & Nascimento, M. (2019). *Educar para o pensamento crítico na sala de aula*. Lisboa: PACTOR.
- Ludovico, O. (2007). *Educação Pré-Escolar: Currículo e Supervisão*. Porto: Editorial Novembro.
- Machado, I. (1994). *Literatura e Redação*. São Paulo: Scipione.
- Marreiros, A., Fonseca, J. & Conboy, J. (2001). *O trabalho científico em ambiente de aprendizagem cooperativa*. Revista da Educação, Volume X, nº 2.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., et al. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.

Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V. & Couceiro, F. (2007). *Coleção Ensino Experimental das Ciências. Educação em Ciências e Ensino Experimental. Formação de Professores*. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., Couceiro, F. & Pereira, S. J. (2009). *Despertar para a Ciência: Atividades dos 3 aos 6*. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.

Mendonça, M. (1997). *A Educadora de Infância – Traço de União entre a Teoria e a Prática* (2.^a Ed.). Lisboa: Edições ASA.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação. (1998). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Mintzes, J., & Wandersee, J. (2000). *Reforma e inovação no ensino da ciência: uma visão construtivista*. In J. J. Mintzes, J. H. Wandersee, & J D. Novak (Orgs.), *Ensinando ciência para a compreensão: uma visão construtivista* (pp.45-66). Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

Miras, M. (2001). *Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios*. In C. Coll et al. (Ed.), *O Construtivismo na Sala de Aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica* (pp.54-73). Lisboa: Edições ASA.

Moreira, M. (1999). *A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel*. In A. M. Moreira. *Teorias da Aprendizagem* (pp.151-165). São Paulo: EPU.

Moreira, M. (2006). *Organizadores prévios e aprendizagem significativa (Advanced organizers and meaningful learning)*. Porto Alegre: Instituto de Física da UFRGS.

Morgado, J. (2001). *A relação pedagógica: diferenciação e inclusão*. (2.^a ed.). Lisboa: Editorial Presença.

Morgado, J. (2017). *Currículo, Tecnologias e Inovação em Educação: Sentidos e Desafios*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.

Neto, C. (2001). *Aprendizagem, desenvolvimento e jogo de actividade física*. In G. Guedes (Ed.), *Aprendizagem Motora: problemas e contextos*. (pp.193-220). Lisboa: Edições FMH.

Neto, C. (2003). *Jogo e desenvolvimento da criança*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

Pacheco, J., Alves, M., Flores, M., Paraskeva, J., Morgado, J., Silva, A., et al. (1999). *Componentes do processo de desenvolvimento do currículo*. Braga: Livraria Minho.

Paquay, L. & Wagner, Marie-Cécile. (2001). *Competências profissionais privilegiadas nos estágios e na vídeoformação*. In Paquay, L., Perrenoud, P., Altet, M., e Charlier, E. (Orgs.), *Formando Professores Profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed Editora.

Paul, R. (1993). *Critical Thinking – What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World* (3rd ed.). Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking.

Perrenoud, P. (1995). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada. Das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed.

Perrenoud, P. (2003). *Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica*. In A. Estrela & A. Nóvoa (Orgs.), *Avaliações em Educação: Novas Perspetivas* (pp.171 – 206). Porto: Porto Editora.

Pessanha, A. (2003). *Actividade Lúdica Associada à Literacia*. In C. Neto (Ed.), *Jogo & Desenvolvimento da Criança* (pp.151-169). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Piette, J. (1996). *Éducation aux médias et fonction critique*. Paris: L' Harmattan.

Portugal, G. & Marchão, A. d. (2014). *No Jardim de Infância e na Escola de 1.º Ciclo do Ensino Básico: Práticas Pedagógicas que contribuem para construir o Pensamento Crítico*. In Vieira, Tenreiro-Vieira, Sá-Chaves & Machado (Orgs.), *O Pensamento Crítico na Educação: Perspetivas atuais no panorama internacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Reis, P. R. (2008). As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. *Nuances: estudos sobre Educação*, 15 (16), 17-24.

Rodrigues, C. (2009). *O álbum narrativo para a infância: Os segredos de um encontro de linguagens*. In *Congreso Internacional Lectura 2009 – Para leer el XXI*. Havana: Comité Cubano del IBBY.

Roldão, M. C. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo - Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. C. (2007). *Colaborar é Preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*. Noesis: Dossier.

Roldão, M. C. (2017). *Currículo do Ensino Básico e Secundário para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos*. Lisboa: Faculdade de Educação e Psicologia – Universidade Católica Portuguesa.

Rubin, Z. (1982). *As amizades das crianças*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Sá, J. (2003). *Ciências experimentais na educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico: perspetivas de formação de professores*. In *Formar para a educação em Ciências na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*, (pp.43-78). Coimbra: Edições IPC – Inovar Para Crescer.

Sá, J. (2010). *Alfa Orientações metodológicas - Ensino experimental das ciências 1ºano*. Porto: Porto Editora.

Santos, E. M. (2000). *Os Hábitos de leitura em crianças e adolescentes*. Coimbra: Quarteto.

Sarmento, T., Ferreira, F., Silva, P. & Madeira, R. (2009). *Infância, Família e Comunidade – As crianças como actores sociais* (pp.17-42). Porto: Porto Editora.

Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation*. In R. W. Tyler (Ed.), *Perspectives of Curriculum Evaluation, Area Monograph on Curriculum Evaluation 1*. Chicago: Rand McNally.

Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.

Silva, H. & Lopes, J. (2015). *Eu, Professor, Pergunto I: 20 respostas sobre planificação do ensino-aprendizagem, estratégias de ensino e avaliação*. Lisboa: PACTOR.

Silva, H., Lopes, J. & Moreira, S. (2018). *Cooperar na sala de aula para o sucesso*. Lisboa: PACTOR.

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.

Simão, A. M. V. (2002). *Aprendizagem Estratégica: Uma aposta da auto-regulação*. 1ª Edição, Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.

Sousa, A. (1979). *A educação pelo movimento expressivo, movimento - música - drama*. Básica editora.

Sousa, A. (2003b). *Educação pela Arte e Artes na Educação – 3º Volume: Música e Artes Plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Swartz, R. & Perkins, D. (1990). *Teaching thinking: Issues & approaches*. Pacific Grove. CA: Midwest Publications.

Tenreiro-Vieira, C. (2004a). *Produção e Avaliação de Atividades de aprendizagem de Ciências para promover o pensamento crítico dos alunos*. Revista Iberoamericana de Educación, 33 (6), 1-16.

Tenreiro-Vieira, C. (2004b). *Produção e avaliação de atividades de aprendizagem de ciências para promover o pensamento crítico dos alunos*. Revista Iberoamericana de Educación, 33 (6), 1-17.

Tenreiro-Vieira, C. & Vieira, R. (2000). *Promover o pensamento crítico dos alunos: Propostas concretas para a sala de aula*. Porto: Porto Editora.

Tezani, T. (2006). *O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspetos cognitivos e afetivos*. *Educação em Revista*, 7, 1-16.

Valadares, J. & Moreira, M. (2009). *A Teoria da Aprendizagem Significativa: Sua fundamentação e implementação*. Coimbra: Almedina.

Valente, M. O. (1989a). *Projecto Dianóia: Uma aposta no sucesso escolar pelo reforço do pensar sobre o pensar*. *Revista de Educação*, 3 (1). 41-45.

Vallim, V. C. (2003). *A Produção Musical na Educação Infantil: Um Desafio da Escolado Futuro*. (Dissertação de Mestrado). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.

Veiga, M. (2003). *Formar para um conhecimento emancipatório pela via da educação em ciências*. In *Formar para a educação em Ciências na educação pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*, (pp.13-29). Coimbra: Edições IPC - Inovar Para Crescer.

Vieira, R. (2003). *Formação Continuada de Professores do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico Para uma Educação em Ciências com Orientação CTS/PC*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Departamento de Didática e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro: Portugal.

Vieira, R. & Tenreiro-Vieira, C. (2005). *Estratégias de ensino/aprendizagem: o questionamento promotor do pensamento crítico*. Lisboa: Instituto Piaget.

Wassermann, S. (1994). *Brincadeiras Sérias na Escola Primária*. Lisboa: Instituto Piaget.

Zabalza, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Referências Normativas

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. *Diário da República N.º 201 - Série I-A*. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro. *Diário da República N.º 240 - Série I*. Ministério da Educação e Ciência.

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

Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho. *Diário da República N.º 137 - Série II*. Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. *Diário da República N.º 128 - Série II*. Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho. *Diário da República N.º 143 - Série II*. Ministério da Educação e Ciência.

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. *Diário da República N.º 138 - Série II*. Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro. *Diário da República N.º 237 - Série I*. Assembleia da República (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro. *Diário da República N.º 34 - Série I-A*. Assembleia da República (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar).