

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Helena Cristina Lira Bacalhau
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

novembro | 2023

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Helena Cristina Lira Bacalhau

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

ORIENTAÇÃO

Arnaldo José Dinis Fonseca



Faculdade de Ciências Sociais
Departamento de Ciências da Educação
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Ano Letivo: 2023/2024

Helena Cristina Lira Bacalhau

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

Orientação: Professor Doutor Arnaldo José Dinis Fonseca

Funchal e UMA, novembro de 2023

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

Nelson Mandela

Agradecimentos

Ao concluir esta etapa significativa na minha vida, é fundamental lembrar que se cheguei até aqui, muito se deve ao apoio incondicional de pessoas que são muito importantes e que lhes sou grata por tudo o que fizeram e fazem por mim. Tal como Antoine de Saint-Exupéry dizia: “aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós” (s.d).

Em primeiro lugar, quero agradecer à minha mãe, um ser de coragem e resiliência, que me transmitiu valores cruciais e que me faz ser quem eu sou hoje. Sempre me apoiou nos momentos mais difíceis e me incentivou quando o desânimo estava presente. Ao meu irmão, que também é o meu melhor amigo, que mesmo sem se aperceber desempenhou um papel muito importante para que eu concluísse este meu percurso. Disponibilizou grande parte do seu tempo em prol do meu sucesso académico e foi um grande apoio ao longo destes cinco anos. Sem dúvida que sem a ajuda das duas pessoas mais importantes da minha vida, não seria possível concretizar este sonho.

À estrela mais brilhante do universo, o meu pai, que mesmo estando longe fisicamente sempre o senti tão perto. Não tenho dúvidas que ele me acompanhou nesta caminhada e me deu forças para lutar por aquilo que eu ambicionava.

Quero também agradecer a três pessoas que são muito importantes para mim e que contribuíram para que eu chegasse até aqui. À Sónia, minha prima e madrinha, por todo o apoio que me deu desde o primeiro dia. Ouviu os meus desabaços, deu-me bons conselhos, sempre me mostrou o lado positivo das coisas e acreditou nas minhas capacidades. À Fernanda, que tinha, em todo o momento, uma palavra sábia, reconfortante e calorosa quando eu mais precisava e que não duvida que terei um futuro brilhante à minha espera. À Justina que sempre esteve presente e deu-me todo o apoio para que pudesse alcançar todos os meus objetivos.

À educadora cooperante por me receber tão bem e por todos os ensinamentos. Às professoras cooperantes do 1.º Ciclo que, de igual forma, me acolheram de forma afetuosa e que me ajudaram a superar os meus receios. Para mim, foi um prazer trabalhar com todas estas profissionais de educação.

A todas as crianças e alunos que se cruzaram no meu caminho. Receberam-me de braços abertos e permitiram que vivenciássemos experiências e aprendizagens enriquecedoras. Marcaram a minha vida e contribuíram de forma positiva para o meu

crescimento pessoal e profissional. Da mesma maneira, agradeço aos encarregados de educação por confiarem no meu trabalho.

Quero, igualmente, expressar a minha gratidão a todos os docentes pelos conhecimentos que foram partilhados e, em especial, aos meus orientadores científicos das práticas pedagógicas: Professora Doutora Ana Isabel Gouveia, Professora Adérita Fernandes e Professor Doutor Arnaldo Fonseca. Volto a frisar o meu agradecimento ao Professor Doutor Arnaldo Fonseca, orientador científico deste relatório, pela excelente orientação, pelo apoio, compreensão e disponibilidade ao longo da redação do mesmo.

Finalizo, agradecendo a todos aqueles que não foram citados anteriormente, mas que, de alguma forma, contribuíram para que eu pudesse chegar até aqui.

A todos/as, o meu muito obrigada!

Resumo

O presente relatório de estágio tem como objetivo primordial descrever e refletir sobre as três práticas pedagógicas realizadas no decorrer do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Universidade da Madeira. Neste sentido, a primeira foi realizada na valência da Pré-Escolar, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos. As duas intervenções pedagógicas subsequentes foram desenvolvidas na vertente do 1.º Ciclo, com turmas do 1.º e 4.º ano de escolaridade. O presente documento encontra-se dividido em três partes: o Enquadramento Teórico, onde são apresentados temas fulcrais no que diz respeito à prática docente; o Enquadramento Metodológico que aborda a metodologia de Investigação-Ação; e, por fim, as Intervenções Pedagógicas, onde são patenteadas as experiências vivenciadas em dois contextos educativos diferentes.

Todas as intervenções pedagógicas foram desenvolvidas em instituições de ensino distintas, o que possibilitou vivenciar realidades díspares, mais concretamente as abordagens pedagógicas dos docentes. Na prática pedagógica realizada na Pré-Escolar, as atividades foram planificadas consoante as temáticas propostas pela educadora cooperante. Também foi desenvolvido um projeto de Investigação-Ação, que incidia na temática dos valores da cooperação e da partilha e, ainda, um projeto realizado com a comunidade educativa. Nas intervenções pedagógicas do 1.º Ciclo, foram implementadas estratégias pedagógicas lúdico-didáticas para abordar os conteúdos curriculares e tiveram sempre em conta as características individuais dos alunos, a dinâmica da turma, os seus interesses e necessidades.

Ao longo deste percurso, enquanto educadora e professora estagiária, o objetivo foi possibilitar as crianças e os alunos de se envolverem de forma ativa na construção do seu próprio conhecimento, realizando, deste modo, aprendizagens significativas. Tendo em consideração que o educando é o centro do processo de ensino-aprendizagem e que o docente deve adotar uma postura reflexiva, as práticas pedagógicas foram aprimoradas gradualmente sempre com o intuito de possibilitar os discentes usufruírem de uma educação de qualidade.

Palavras-Chave: Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Práticas Pedagógicas; Conhecimento; Ensino-Aprendizagem; Docente Reflexivo.

Abstract

The main objective of this internship report is to describe and reflect on the three pedagogical practices carried out during the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, at the University of Madeira. In this sense, the first was carried out in the Pre-School, with a group of children aged between 3 and 4 years old. The two subsequent pedagogical interventions were developed in the 1st Cycle, with classes from the 1st and 4th years of schooling.

This document is divided into three parts: the Theoretical Framework, where key themes are presented regarding to teaching practice; the Methodological Framework that addresses the Action-Research methodology; and, finally, Pedagogical Interventions, where experiences lived in two different educational contexts.

All pedagogical interventions were developed in different educational institutions, which made it possible to experience different realities, more specifically the pedagogical approaches of teachers.

In the pedagogical practice carried out in Pre-School, the activities were planned according to the themes proposed by the cooperating educator. An Action-Research project was also developed, which focused on the theme of the values of cooperation and sharing, and also a project carried out with educational community. In the pedagogical interventions of the 1st Cycle, ludic-didactic pedagogical strategies were implemented to address the curricular contents and always took into account the individual characteristics of student, the dynamics of the class, their interests and needs.

Along this route, as an educator and trainee teacher, the objective was to enable children and students to become actively involved in the construction of their own knowledge, carrying out significant learning. Taking into account that the student is the center of the teaching-learning process and that the teacher must adopt a reflective stance, pedagogical practices were gradually improved, always with the aim of enabling student to enjoy a quality education.

Keywords: Pre-School Education, 1st Cycle of Basic Education; Pedagogical Practice; Knowledge; Teaching-learning; Reflective Teacher.

Sumário

Agradecimentos	V
Resumo	VIII
Abstract	X
Sumário	XI
Índice de Figuras	XIV
Índice de Tabelas	XVII
Lista de Apêndices no DVD-ROM.....	XVIII
Índice de Siglas	XX
Introdução	1
Parte I. Enquadramento teórico.....	4
Capítulo I – Desenvolvimento Curricular: normativos e referências.....	4
1.1. A Lei de Bases do Sistema Educativo	4
1.2. O conceito de currículo.....	6
1.3. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.....	8
1.4. Organização Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	11
1.4.1. Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória	11
1.4.2. Aprendizagens Essenciais	14
Capítulo II – O domínio da profissionalidade docente	16
2.1. A planificação como instrumento orientador do docente	16
2.2. O papel e o perfil do educador e do professor	17
2.3. A importância do docente reflexivo e investigador	19
Capítulo III – Aprendizagem: Opções e estratégias de intervenção pedagógica....	22
3.1. O construtivismo.....	22
3.1.1 A aprendizagem significativa e conhecimento prévio	24
3.1.2 A aprendizagem cooperativa.....	25
3.1.3. A utilização de jogos pedagógicos	28
3.1.4. Os materiais didáticos	30
3.1.5. Atividades experimentais	31
3.2. A interdisciplinaridade.....	33
3.3. A importância da avaliação no processo de ensino-aprendizagem.....	35
3.4. A avaliação formativa	36
Parte II. Enquadramento metodológico	40
Capítulo IV – A metodologia de Investigação-Ação.....	40

4.1. A Investigação-Ação.....	40
4.2. Características da Investigação-Ação	42
4.3. Fases da Investigação-Ação	43
4.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	44
4.4.1. Observação participante	45
4.4.2. Registos fotográficos.....	47
4.4.3. Diários de bordo/Notas de campo	48
4.4.4. Análise documental	49
4.4.5. Entrevistas etnográficas.....	50
4.4.6. Produções das crianças/alunos	51
4.5. Métodos de análise e tratamento de dados.....	51
Parte III – Intervenções Pedagógicas.....	54
Capítulo V – Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar.....	54
5.1. Caracterização da instituição de ensino	54
5.2. Instrumentos de Gestão Curricular	55
5.2.1. Projeto Educativo	55
5.2.2. Projeto Curricular de Grupo	57
5.3. Caracterização do grupo	61
5.4. Organização do ambiente educativo	62
5.4.1. Organização do espaço pedagógico	62
5.4.2. Organização do tempo pedagógico	68
5.5. Projeto de Investigação-Ação	70
5.5.1. Enquadramento do problema	71
5.5.2. A questão de Investigação-Ação	72
5.5.3. Etapas de concretização do projeto de Investigação-Ação	74
5.5.4. Estratégias de intervenção	76
5.5.5. Avaliação do projeto	79
5.6. Momentos de aprendizagem	80
5.6.1. Carimbagem dos frutos do outono	81
5.6.2. Medição da altura com fio de lã e fita métrica.....	84
5.6.3. O tamanho do meu pé.....	88
5.7. Projeto desenvolvido para a comunidade educativa	94
5.8. Reflexão crítica da Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar.....	105
Capítulo VI – Prática Pedagógica no 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	111
6.1. Caracterização da instituição de ensino	111

6.2. Projeto Educativo.....	112
6.3. Caracterização da turma do 1.º ano.....	113
6.4. Caracterização da sala.....	114
6.5. Momentos de aprendizagem	118
6.5.1. A existência do ar e a sua importância.....	118
6.5.3. Dado mágico da Matemática.....	124
6.5.2. Bingo do abecedário.....	126
6.6. Reflexão crítica da Prática Pedagógica no 1.º ano de escolaridade	130
Capítulo VII – Prática Pedagógica no 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico	134
7.1. Caracterização da instituição de ensino	134
7.2. Projeto Educativo.....	135
7.3. Caracterização da turma do 4.º ano.....	135
7.4. Caracterização da sala.....	136
7.5. Momentos de aprendizagem	139
7.5.1. Atividade experimental: “Porque é que os ossos são duros?”	139
7.5.2. Desafios das frações	145
7.5.3. Retas paralelas, concorrentes e coincidentes.....	148
7.6. Reflexão crítica da Prática Pedagógica no 4.º ano de escolaridade	153
Considerações finais	158
Referências	160
Referências normativas.....	173

Índice de Figuras

Figura 1 - Esquema conceitual do PASEO.....	12
Figura 2 - Esquema conceitual de Competências.....	13
Figura 3 - Classificação dos materiais didáticos.....	31
Figura 4 - Características da Investigação-Ação.....	42
Figura 5 - Fases da Investigação-Ação.....	43
Figura 6 - Princípios curriculares do modelo High-Scope.....	58
Figura 7 - Planta da sala de atividades.....	64
Figura 8 - Área da garagem.....	64
Figura 9 - Área das construções.....	65
Figura 10 - Área da casinha das bonecas.....	65
Figura 11 - Área de grande grupo.....	66
Figura 12 - Área da biblioteca.....	66
Figura 13 - Área dos jogos de mesa.....	67
Figura 14 - Quadro magnético.....	67
Figura 15 - Área das Artes Visuais.....	68
Figura 16 - Apresentação dos frutos típicos do outono.....	82
Figura 17 - Carimbagem dos frutos típicos do outono.....	83
Figura 18 - Exposição das produções das crianças na parede da sala.....	83
Figura 19 - Medição da altura das crianças com fio de lã.....	85
Figura 20 - Comparação das alturas.....	86
Figura 21 - Gráfico da altura das crianças com os fios de lã.....	87
Figura 22 - Medição da altura das crianças com a fita métrica.....	87
Figura 23 - Pintura do pé das crianças.....	89
Figura 24 - Carimbagem do pé das crianças.....	90
Figura 25 - Apresentação da carimbagem à criança.....	91
Figura 26 - Exposição das carimbagens na parede da sala.....	91
Figura 27 - Exploração dos sapatos.....	92
Figura 28 - Criança a colocar o molde na tabela.....	93
Figura 29 - Decoração utilizando a técnica da carimbagem e do recorte e colagem....	96
Figura 30 - Pintura dos postais recorrendo à técnica dos berlindes.....	97
Figura 31 - Decoração dos postais com papel eva.....	98

Figura 32 - Postais com as decorações finalizadas.....	98
Figura 33 - Apresentação dos ingredientes	100
Figura 34 - Crianças colocam os ingredientes na tigela	100
Figura 35 - Criança a realizar a broa de manteiga.....	101
Figura 36 - Criança a esticar a massa com o rolo de cozinha.....	101
Figura 37 - Apresentação das broas realizadas pelas crianças	102
Figura 38 - Caixa finalizada com as broas de manteiga.....	103
Figura 39 - Partilha das broas e entrega dos postais às salas.....	104
Figura 40 - Planta da sala de aula do 1.º ano.....	114
Figura 41 - Disposição da sala de aula do 1.º ano	115
Figura 42 - Área da biblioteca com tapete e estante dos livros	116
Figura 43 - Estante dos manuais e cadernos escolares	116
Figura 44 - Mesa grande, armário do material escolar e lavatório.....	117
Figura 45 - Espaço com computador e material do TEA	118
Figura 46 - Protocolo da atividade experimental "A importância do ar"	119
Figura 47 - Registo das previsões.....	120
Figura 48 - Realização dos procedimentos.....	120
Figura 49 - Alunos observam o resultado final	121
Figura 50 - Registo das conclusões	122
Figura 51 - Exercício de sequências.....	123
Figura 52 - Dado e desafios.....	124
Figura 53 - Exemplos dos desafios.....	125
Figura 54 - Realização do jogo.....	126
Figura 55 - Abecedário desordenado.....	127
Figura 56 - Abecedário organizado no caderno	127
Figura 57 - Realização do jogo “Bingo do abecedário”	128
Figura 58 - Escrita das palavras e da colocação dos feijões.....	129
Figura 59 - Palavras escritas no quadro.....	130
Figura 60 - Planta da sala de aula do 4.º ano.....	137
Figura 61 - Disposição da sala do 4.º ano	137
Figura 62 - Armários de arrumação do material escolar	138
Figura 63 - Protocolo da atividade experimental: "Porque é que os ossos são duros?"	140
Figura 64 – Medição do vinagre.....	141

Figura 65 - Frasco com o osso coberto de vinagre.....	141
Figura 66 - Frascos com o nome dos grupos.....	142
Figura 67 - Observação e registo no segundo e terceiro dia.....	142
Figura 68 - Observação e registo no quarto e quinto dia.....	143
Figura 69 - Preenchimento do "V de Gowin"	144
Figura 70 - Cartão dos "Desafios das frações"	145
Figura 71 - Realização dos "Desafios das frações"	146
Figura 72 - Exemplo da autoavaliação semanal	147
Figura 73 - Demonstração de 4 retas paralelas e 2 concorrentes perpendiculares	148
Figura 74 - Demonstração de retas concorrentes perpendiculares	149
Figura 75 - Demonstração de 4 retas perpendiculares e 2 retas oblíquas.....	149
Figura 76 - Trajeto com retas concorrentes perpendiculares.....	150
Figura 77 - Demonstração de retas com o corpo.....	150
Figura 78 - Identificação de retas na sala de aula.....	151
Figura 79 - Realização da TAF "Cartões Coloridos"	152

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Rotina diária	69
Tabela 2 - Atividades de enriquecimento curricular.....	70
Tabela 3 - Cronograma do projeto de Investigação-Ação	75
Tabela 4 - Estratégia: Leitura de histórias	77
Tabela 5 - Estratégia: Atividades em grande grupo.....	78

Lista de Apêndices no DVD-ROM

Pasta A - Relatório de Estágio

- Relatório de Estágio para Obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Formato Word)
- Relatório de Estágio para Obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Formato PDF)

Pasta B – Prática Pedagógica I | Educação Pré-Escolar

Apêndice 1 – Pedido de autorização para recolha de imagens

Apêndice 2 – Planificações de 25 de outubro de 2021 a 5 de janeiro de 2022

Apêndice 3 – Diários de bordo de 18 de outubro de 2021 a 5 de janeiro de 2022

Pasta C – Prática Pedagógica II | 1.º ano do 1.º CEB

Apêndice 1 – Pedido de autorização para recolha de imagens

Apêndice 2 – Planificações de 28 de março de 2022 a 31 de maio de 2022

Apêndice 3 – Diários de bordo de 14 de março de 2022 a 31 de maio de 2022

Pasta D – Prática Pedagógica III | 4.º ano do 1.º CEB

Apêndice 1 – Pedido de autorização para recolha de imagens

Apêndice 2 – Planificações de 12 de outubro de 2022 a 7 de dezembro de 2022

Apêndice 3 – Diários de bordo de 3 de outubro de 2022 a 7 de dezembro de 2022

Índice de Siglas

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

AC – Aprendizagem Cooperativa

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

DL – Decreto-Lei

EPE – Educação Pré-Escolar

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAA – Plano Anual de Atividades

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PEE – Projeto Educativo de Escola

TAS – Teoria da Aprendizagem Significativa

TEA – Trabalho de Estudo Autónomo

Introdução

O presente relatório de estágio surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado na Universidade da Madeira e tem como objetivo a obtenção do grau mestre. Neste relatório, é realizada uma descrição e reflexão sobre alguns momentos de aprendizagem vivenciados nas práticas pedagógicas, estabelecendo uma interligação entre os conceitos teóricos e a sua aplicação na prática.

Quanto à sua estrutura, o relatório está dividido em três partes fundamentais. A primeira parte diz respeito ao Enquadramento Teórico, a segunda parte ao Enquadramento Metodológico e, por fim, a terceira parte às Intervenções Pedagógicas.

O enquadramento teórico está dividido em três capítulos, sendo que o primeiro aborda os normativos e referências, ou seja, os principais documentos orientadores do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) e também apresenta algumas noções de currículo. O segundo capítulo diz respeito ao domínio da profissionalidade docente onde é referido a importância da realização da planificação, o papel e o perfil do educador de infância e do professor do 1.º CEB, enquanto promotor de aprendizagens significativas e, por fim, a importância do docente adotar uma postura reflexiva e investigativa na sua prática. No terceiro capítulo são apresentadas algumas opções e estratégias de intervenção pedagógica. Neste capítulo há uma referência ao construtivismo e as estratégias que foram colocadas em prática nas intervenções pedagógicas. Por último, é apresentada a temática da interdisciplinaridade e a relevância da sua implementação em contexto sala de aula. É também apresentado a importância da avaliação, especialmente a avaliação formativa.

No enquadramento metodológico, é apresentada e caracterizada a metodologia de Investigação-Ação. Neste capítulo apresenta-se o seu surgimento, algumas definições sobre a presente metodologia, as suas características e fases. Ainda nesta parte, explana-se as diferentes técnicas e instrumentos que podem ser utilizados para a recolha de dados e é finalizado com uma abordagem aos métodos de análise e tratamento de dados.

Relativamente às intervenções pedagógicas, são apresentados três capítulos. O primeiro capítulo diz respeito à prática realizada na vertente da pré-escolar, onde são referidos alguns aspetos pertinentes sobre a instituição de ensino, da sala e do grupo de crianças. É também demonstrado o projeto de Investigação-Ação, três momentos de

aprendizagem e o projeto desenvolvido com a comunidade educativa. O segundo capítulo aborda a prática pedagógica realizada no 1.º CEB, mais concretamente no 1.º ano de escolaridade. O terceiro capítulo, refere-se à prática desenvolvida no 4.º ano de escolaridade. Nos dois capítulos referentes ao 1.º CEB também são apresentados aspetos relevantes sobre as instituições, as turmas e três momentos de aprendizagem significativos. Saliente-se que no final de cada capítulo referente às intervenções pedagógicas, encontra-se uma reflexão crítica, evidenciando os aspetos positivos, os negativos e aqueles que devem ser aprimorados.

Este relatório termina com as considerações finais, onde são patenteados os aspetos mais relevantes da minha formação académica ao longo destes cinco anos e das intervenções pedagógicas vivenciadas em dois contextos distintos. Posteriormente, são apresentadas as referências e os normativos utilizados para fundamentar este relatório de estágio. Para além do que foi mencionado, o relatório inclui apêndices onde é permitido aceder às planificações e diários de bordo das três intervenções pedagógicas.

Parte I. Enquadramento teórico

Capítulo I – Desenvolvimento Curricular: normativos e referências

1.1. A Lei de Bases do Sistema Educativo

A educação é uma prática imprescindível aos seres humanos e é através da sua história que podemos verificar a importância de educar indivíduos para a convivência em sociedade. De acordo com Freire (2013), a “educação é uma resposta da finitude da infinitude” (p.13). A educação é um processo complexo e está sujeita à ação política e estratégica dos governantes e gestores de cada país (Moran, 2014). Por este motivo, as instituições educativas são transformadas em sistemas que têm como finalidade a aprendizagem dos alunos nas diversas áreas do saber e que adquiram valores fundamentais para a vivência em sociedade. Todas estas competências são promovidas e trabalhadas ao longo da formação académica do estudante, tendo em conta o currículo.

A Revolução de Abril de 1974 marcou o estabelecimento do regime democrático em Portugal e, por esse motivo, tornou-se fulcral a elaboração e publicação de uma nova Constituição em 1976, no qual foram estipulados novos princípios orientadores para a política educacional. Por consequência, a Lei N.º 5/73, que estava em vigor, tornou-se inapropriada, necessitando, portanto, ser substituída (Afonso, 2006), o que aconteceu dez anos depois, com a publicação da Lei N.º 46/1986, de 14 de outubro, conhecida como a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Segundo Castro (2022) esta lei “assumiu-se como uma alternativa do regime democrático perante a Lei de Base promulgada em 1973, adequando-se à nova Constituição de 1976” (p.35).

Este diploma alterou completamente o quadro da educação portuguesa. O mesmo enquadra-se na Constituição da República Portuguesa (7.ª revisão, 2005) no qual refere que todos os portugueses têm direito à educação e à cultura (artigo 73.º) e ao “ensino como garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar” (artigo 74.º, p.56). À luz do pensamento de Sousa (2003), a LBSE é uma inovação no sistema educacional português, pelo facto de incorporar a formação de valores.

Para uma melhor compreensão deste tema, é fundamental entender o significado da expressão “sistema educativo”. Segundo a referida lei, o “sistema educativo” refere-

se a um “conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei N.º 46/1986, de 14 de outubro, p.3).

Com mais de três décadas, esta é a legislação que atualmente orienta o sistema educativo em Portugal. A LBSE tem um total de 64 artigos divididos por nove capítulos. Este apresenta a organização de todo o sistema educativo, os objetivos referentes a cada grau de ensino, bem como a organização curricular distribuída em diferentes níveis de gestão territorial: central, regional e local (Pacheco, 2008). Esta lei remete-nos para o ensino pré-escolar, a educação escolar que abrange o ensino básico, ensino secundário, ensino superior e as modalidades especiais da educação escolar. O documento enquadra, igualmente a educação extraescolar, os apoios e complementos educativos, os recursos humanos, recursos materiais, a administração do sistema educativo, o desenvolvimento e avaliação do sistema educativo, o ensino particular e cooperativo e, finalmente, as disposições finais e transitórias.

Das ideias acima mencionadas, realço duas das componentes essenciais do sistema educativo: a educação pré-escolar, que representa a base inicial do percurso académico de uma criança e é “complementar e ou supletiva da ação educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação” (Lei N.º 46/1986, p.4); e a educação escolar que abrange os ensinamentos básicos, secundário e superior, inclui modalidades especiais, bem como atividades de enriquecimento nos tempos livres. Desde o início da escolaridade, o aluno deve usufruir de uma educação de qualidade que vise a continuidade da aquisição de competências, princípios e valores até atingir a escolaridade obrigatória.

Este documento tem como objetivo principal garantir a educação para todos (ensino universal), ou seja, uma escola de todos e para todos, de caráter obrigatório e gratuito. O mesmo pretende transmitir que a escola deve promover o espírito democrático, de forma holística, no qual as crianças e os alunos possam construir e desenvolver a sua personalidade. Todo este desenvolvimento deve ocorrer de forma harmoniosa, havendo espaço para diálogo e trocas de opiniões com o intuito de se tornarem cidadãos autónomos, solidários, criativos e críticos (Lei N.º 46/1986, de 14 de outubro).

Em suma, a LBSE tem vindo a sofrer algumas alterações, como a atualização do período de ensino obrigatório, o que possibilita o acesso a um ensino de qualidade a um maior número de crianças possível. Para além deste documento legislativo, existem

outros documentos oficiais que apresentam a gestão educativa nos diferentes níveis de ensino.

1.2. O conceito de currículo

O termo “currículo” provém do latim da palavra *curriculum* e deriva do verbo *currere*, que “significa caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir” (Pacheco, 2001, p.15). Diversos autores apresentam diferentes concepções para este termo, uma vez que as definições de currículo variam de acordo com a área de cada investigador.

Devido ao seu caráter polissémico e às vastas definições, não é possível determinar uma que seja consensual. Os especialistas que apresentam algumas definições têm em conta o seu ponto de vista, a época e o contexto (Roldão, 1999).

Antes de apresentar alguns conceitos do termo “currículo”, é fundamental entender em que consiste, segundo a legislação portuguesa. Atualmente, encontra-se em vigor o Decreto-Lei (DL) N.º 55/2018, de 6 de julho, um documento orientador que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário bem como os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Segundo este DL, o currículo é definido como o conjunto de conteúdos e objetivos que visam “garantir que todos os alunos, independentemente da oferta educativa e formativa que frequentam, alcançam as competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (p.2931).

Na perspetiva de Roldão e Almeida (2018), o currículo é “o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (p.7). O currículo para além de apresentar as aprendizagens que são esperadas que os alunos adquiram, refere-se também à organização e às metodologias implementadas pelo docente.

Do ponto de vista de Pacheco (2018) o currículo é “um projeto de formação que acontece em tempos concretos e em espaços e contextos específicos” (p.63). Já na perspetiva de Zabalza (2000), o currículo é todo o conjunto de metas que são pretendidas alcançar bem como todas as fases a percorrer para as atingir. Para este autor, o currículo abrange tudo o que esteja relacionado com os conhecimentos, as atitudes e as habilidades a serem trabalhados ao longo da escolaridade.

Sob outra perspectiva, Morgado (2018) define este termo como “instrumento de escolarização, que a sociedade define que tipo de homem pretende formar e que saberes e valores devem ser apropriados pelas gerações mais novas” (p.77). Nesta perspectiva, o objetivo primordial do currículo é formar cidadãos que desenvolvam valores de solidariedade, respeito, bondade e inclusão.

Para Sousa (2018), o currículo tem uma dimensão mais ampla e define-o de “currículo- como-vida”. Esta autora refere que o currículo e a cidadania estão interligados, isto é:

o currículo entendido como tudo o que o aluno aprende na escola, aliado ao tempo em que ele aí se encontra, que justificam uma outra abordagem curricular que não perca o norte do grande desígnio da educação, que é o da formação do cidadão, na sua plenitude: um cidadão culto, crítico, participativo, consciente dos seus direitos e deveres na sociedade, o que, em nossa opinião, só é possível através de um currículo-como-vida. (p. 88)

Kelly (1981) defende que existem vários tipos de currículo pois só assim é possível compreender melhor as vastas definições do mesmo. Este autor refere que existem seis tipos de currículo: currículo oculto, currículo expresso, currículo oficial, currículo real, currículo formal e currículo informal. Este autor propõe ainda a definição de currículo total.

Segundo Kelly (1981), o currículo oculto diz respeito às aprendizagens efetuadas em função da organização da escola, papéis sociais e valores. É importante realçar que este não é implementado de forma consciente. O currículo expresso é composto pelos valores subjacentes às normas estabelecidas pela instituição educativa. São transmitidos com intencionalidade e planificados pelos docentes. O currículo oficial refere-se às aprendizagens definidas pelo Ministério da Educação que constam nos programas e documentos escritos. Relativamente ao conceito de currículo real é tudo o que acontece na prática. Nem sempre é possível abordar todos os conteúdos presentes no programa ou por falta de tempo ou devido aos métodos que são colocados em prática. O currículo formal concerne às atividades formais que são programadas para serem desenvolvidas na escola num horário previamente definido. Já o currículo informal são as atividades desenvolvidas fora do horário escolar designadas de atividades de enriquecimento curricular (Kelly, 1981). Por fim, o autor propõe a definição de currículo total que diz

respeito a tudo o que acontece na escola, isto é, todas as aprendizagens adquiridas que foram orientadas pela instituição educativa.

Com as reformas do Sistema Educativo Português, o conceito de currículo modificou-se. O currículo não sendo estático, mas sim flexível deixou de ter como regra um “tamanho único e uniforme” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.13) e passou a ser visto como a criação de espaços e tempos pedagógicos para que essa flexibilidade possa ser colocada em prática. Através de todas as definições apresentadas, conclui-se que o currículo é fundamental para a prática docente e é um alicerce para todo o processo de ensino-aprendizagem. Tal como refere Roldão (1999) “o currículo é, contudo, e principalmente, aquilo que os professores fizerem dele” (p.8) e, por este motivo, deve ser flexível e adaptado às especificidades e necessidades de cada aluno, como um ser individual.

Na minha perspetiva, Oliveira-Formosinho (2007) e Roldão (1999) são os autores que melhor definem o currículo tendo em conta as minhas práticas pedagógicas. No decorrer das mesmas, tive o cuidado de articular o currículo oficial com as necessidades e interesses dos alunos. Deste modo, geri e desenvolvi o currículo de forma diferente, o que não impossibilitou que aprendessem de forma significativa. O currículo ao ser gerido de forma flexível e não como um documento estático, contribui positivamente para que os alunos alcancem com mais facilidade as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Por este motivo, cada vez mais é importante abordar a temática da autonomia e flexibilidade curricular, pois tanto contribui para a aprendizagem significativa dos alunos como também possibilita a que os docentes diferenciem as suas práticas.

1.3. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

A Educação Pré-Escolar (EPE) é o primeiro nível de ensino no sistema educativo português e destina-se a crianças entre os três anos de idade até à entrada no 1.º CEB. De acordo com a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei N.º 5/97, de 10 de fevereiro), a EPE:

é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer

estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. (p.670)

Em Portugal, a operacionalização do currículo na EPE é realizada tendo por base as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Trata-se de um documento orientador, elaborado pelo Ministério da Educação (ME) em 1997, que engloba um conjunto de orientações e princípios com o propósito de apoiar a ação pedagógica dos educadores de infância (Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto). Anos mais tarde, verificou-se a necessidade de ajustar estas orientações e, em 2016, foi apresentada uma nova versão, que entrou em vigor no ano letivo 2016/2017 e que se mantém até hoje. Saliente-se que as OCEPE (Silva et al., 2016) “não constituem um programa a cumprir, mas sim uma referência para construir e gerir o currículo” (p.13).

As OCEPE, encontram-se organizadas em três secções fundamentais: **o Enquadramento Geral, as Áreas de Conteúdo e a Continuidade Educativa e Transições.**

O capítulo do **Enquadramento Geral** é composto por três subcapítulos: Fundamentos e princípios da pedagogia para a infância; Intencionalidade educativa – construir e gerir o currículo; e, Organização do ambiente educativo. Os fundamentos e princípios da pedagogia referem-se às abordagens sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, enfatizando a “qualidade do clima relacional em que cuidar e educar estão intimamente interligados” (Silva et al., 2016, p.8). O subcapítulo da intencionalidade educativa foca-se na ação do educador de infância e na reflexão sobre as suas práticas (observar, planear, agir e avaliar). É importante elucidar que a reflexão permite o educador a “tomar decisões sobre a prática e adequá-la às características de cada criança, do grupo e do contexto social em que trabalha” (Silva et al., 2016, p.5). Em relação à organização do ambiente educativo, este subcapítulo apresenta a importância da organização do estabelecimento de ensino para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e das relações que estabelecem entre os vários intervenientes (Silva et al., 2016).

A segunda secção deste documento apresenta as diversas **Áreas de Conteúdo**, sendo estas consideradas como “âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer” (Silva et al., 2016, p.31). Neste sentido, existem três áreas de conteúdo: a Área de Formação Pessoal e Social,

a Área de Expressão e Comunicação e a Área do Conhecimento do Mundo. A Área de Formação Pessoal e Social é transversal, ou seja, apesar de possuir conteúdos e objetivos próprios, está presente em todo o trabalho educativo. Contudo, esta área “incide no desenvolvimento de atitudes, disposições e valores, que permitam às crianças continuar a aprender com sucesso e a tornarem-se cidadãos autónomos, conscientes e solidários” (Silva et al., 2016, p.6).

A Área de Expressão e Comunicação abrange distintas formas de linguagem essenciais para que as crianças interajam com os outros e compreendam o mundo que as rodeia. Esta área é composta por quatro domínios fundamentais: o Domínio da Educação Física que diz respeito ao desenvolvimento das capacidades motoras das crianças; o Domínio da Educação Artística que engloba as diferentes formas de manifestações artísticas como as Artes Visuais, o Jogo Dramático/Teatro, a Música e a Dança; o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita que se refere ao desenvolvimento das competências linguísticas em relação à língua portuguesa (comunicação oral, compreensão e expressão verbal, interpretação de informações e o estímulo da leitura e da escrita); e, por fim, o Domínio da Matemática no qual abrange o desenvolvimento das noções básicas da matemática. A Área do Conhecimento do Mundo remete para as diversas ciências. Esta caracteriza-se pela curiosidade natural das crianças, o que possibilita às mesmas uma maior compreensão e consciência do mundo (Silva et al., 2016).

Por fim, a secção referente à **Continuidade Educativa e Transições** enfatiza todo o desenvolvimento e as aprendizagens que as crianças adquiriram antes da entrada na EPE e no decorrer da mesma. Além disso, é evidenciado que o desenvolvimento das potencialidades individuais nesta vertente cria condições para que as crianças transitem para o 1.º CEB com sucesso (Silva et al., 2016).

Em jeito de conclusão, as OCEPE são uma mais-valia para a prática pedagógica dos educadores de infância, pois fornecem um conjunto de orientações que auxiliam na realização das planificações e na implementação das estratégias. Em suma, este documento foi desenvolvido “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” (Costa 2019, p.21).

1.4. Organização Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico

1.4.1. Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

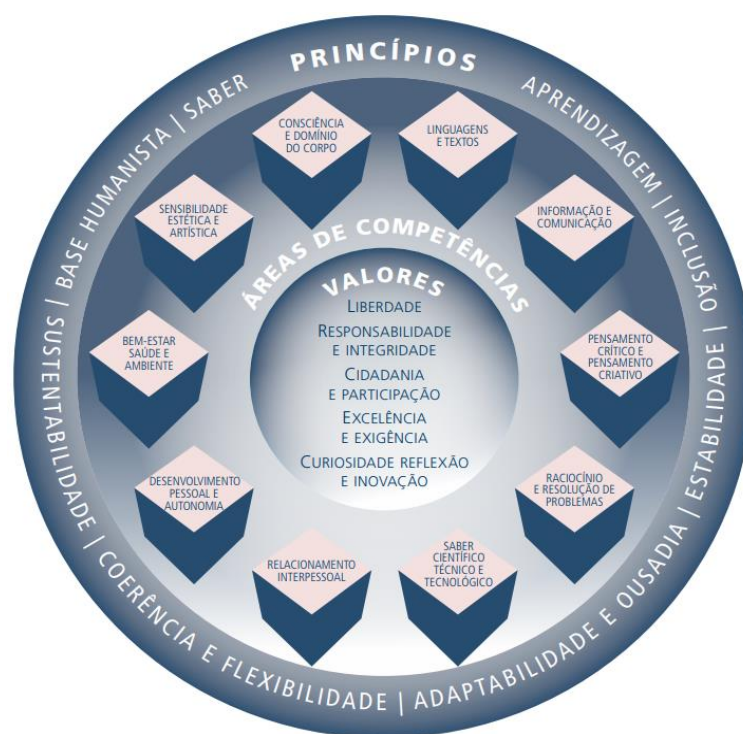
Após a Revolução de 1974, o sistema educativo português tem vindo a sofrer melhorias de forma significativa, no qual registou-se uma diminuição gradual da percentagem de indivíduos analfabetos, isto é, de 25,7% em 1970 para 3,1 em 2021 (Fonte: INE, PORDATA). No processo de ensino-aprendizagem, espera-se que o aluno não se concentre apenas na aquisição de conhecimentos, mas que também corresponda a um modelo de cidadania dentro e fora do contexto educativo (Cardoso, 2019). Desta forma, as classificações das avaliações sumativas deixam de ser o mais importante, dando lugar à valorização da consolidação das aprendizagens dos alunos e na aquisição de atitudes e valores.

No ano letivo de 2017/2018, foi outorgado um projeto-piloto de Autonomia e Flexibilidade Curricular nos ensinos básicos e secundário. Este projeto, presente no Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, abrangeu mais de duzentas escolas, de caráter público e privado, sendo algumas delas da Região Autónoma da Madeira (Cosme, 2018).

No mesmo ano, foi publicado pelo ME, o Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, intitulado “*Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*”. Este documento orientador tem como objetivo garantir:

a todos os jovens que concluem a escolaridade obrigatória, independentemente do percurso formativo adotado, o conjunto de competências, entendidas como uma interligação entre conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, que os torna aptos a investir permanentemente, ao longo da vida, na sua educação e a agir de forma livre, porque informada e consciente, perante os desafios sociais, económicos e tecnológicos do mundo atual. (p.15484)

O PASEO é um documento de referência para a organização de todo o sistema educativo e para o trabalho das escolas (Despacho n.º 6478/2017, p.15484) e está organizado em “Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências” (Martins, et al., 2017, p.9), tal como podemos observar na figura 1.

Figura 1 - Esquema conceitual do PASEO

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

Numa análise mais detalhada, verificamos que são vários os **princípios** que orientam o PASEO, nomeadamente: a base humanista que “significa a consideração de uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais” (Martins et al, 2017, p.6), o Saber, a Aprendizagem, a Inclusão, a Coerência e Flexibilidade, a Adaptabilidade e Ousadia, a Sustentabilidade e, por fim, a Estabilidade.

Relativamente à **visão**, resulta dos princípios acima mencionados e explica o que é pretendido que o aluno tenha adquirido, enquanto cidadão, ao concluir a escolaridade obrigatória. No que concerne aos **valores**, estes são “orientações segundo as quais determinadas crenças, comportamentos e ações são definidos como adequados e desejáveis” (Martins et al., 2017, p.9), ou seja, são os valores que, perante a sociedade são os mais corretos, tais como: Responsabilidade e Integridade; Excelência e Exigência; Curiosidade, Reflexão e Inovação; Cidadania e Participação e a Liberdade.

Por fim, são apresentadas as **Áreas de Competência** que dizem respeito à interligação de três dimensões: os conhecimentos, as capacidades e as atitudes que são cruciais desenvolver nos alunos (Figura 2).

Figura 2 - Esquema conceitual de Competências



Fonte: Martins et al. (2017, p.19).

O PASEO apresenta dez áreas de competência transversais e que devem ser desenvolvidas nas variadas disciplinas. Por outras palavras, cada área de competência apresenta tudo o que o aluno deve ser capaz de realizar, ao finalizar a escolaridade obrigatória. As presentes áreas são “de natureza diversa: cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática” (Martins et al., 2017, p.9). Saliente-se que estas não exigem uma hierarquia e nenhuma está intrinsecamente associada a uma determinada área curricular.

É relevante destacar que ocorreu uma reestruturação do currículo, em articulação com o PASEO. Com o intuito de incentivar as várias áreas de competência definidas no Perfil, foram desenvolvidos documentos, que orientam os docentes na ação pedagógica, designados de Aprendizagens Essenciais (AE). O PASEO assume um papel crucial no desenvolvimento curricular pois “respeita o carácter inclusivo e multifacetado da escola, assegurando que, independentemente dos percursos escolares realizados, todos os saberes são orientados por princípios, por valores e por uma visão explícitos, resultantes de consenso social” (Martins, et al., 2017, p.8).

Em suma, é fundamental que a escola promova aos estudantes o desenvolvimento de várias competências como o pensamento crítico e de análise, a resolução de problemas, entre outras, em vez de focar a aprendizagem na compreensão, aplicação e memorização dos conteúdos (Pereira & Leite, 2019). Tanto o PASEO como as AE são documentos orientadores da prática docente, pois auxiliam a mesma na construção das planificações e na definição de estratégias pedagógicas, com o intuito de atingir os objetivos presentes em ambos os documentos.

1.4.2. Aprendizagens Essenciais

O 1.º CEB desempenha um papel fundamental na formação dos alunos e, é durante este período, que os alunos são estimulados a desenvolver diversas capacidades essenciais para o seu desenvolvimento pessoal e académico. Durante muitos anos, o currículo abrangia uma quantidade excessiva de conteúdos nas diversas áreas do saber, o que gerou um “transbordamento curricular” (Nóvoa, 1995). Perante este cenário, tornou-se necessário realizar uma seleção criteriosa dos conteúdos. Essa necessidade levou à criação das AE, no qual se estabelecem os conhecimentos, capacidades e atitudes essenciais, que os alunos devem adquirir ao longo do seu percurso escolar.

Segundo o DL N.º 55/2018, de 6 de julho, as AE são uma combinação de:

Conhecimentos a adquirir, reconhecidos como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, unidos conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação. (p.2930)

Neste sentido, as aprendizagens que os discentes vão adquirindo ao longo de todo o percurso académico têm como objetivo primordial “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” (DL N.º 55/2018, de 6 de julho, p.2929).

Na perspetiva de Cosme (2018), as AE são um documento que se referem a “cada uma das disciplinas que compõem as matrizes curriculares dos diferentes anos de escolaridade” (p.19). O mesmo estabelece os conteúdos, as competências e os objetivos específicos que devem ser abordados em cada disciplina.

Com as mudanças implementadas no sistema educacional, a gestão do currículo e as opções relacionadas com a autonomia e flexibilidade curricular passam a ser da responsabilidade de cada escola. No relatório realizado por Costa et al (2022) é evidenciado a importância deste documento, pois este auxilia “no desenvolvimento das competências previstas no Perfil dos Alunos, na melhoria das aprendizagens de todos os alunos e na implementação de metodologias ativas” (p. 97).

Em suma, as AE desempenham um papel fundamental na prática docente, pois proporcionam uma orientação clara e objetiva na organização e gestão do currículo e na construção das planificações. Além disso, este documento permite uma maior autonomia e flexibilidade no processo de ensino-aprendizagem e uma adaptação aos interesses e necessidades dos alunos, pois os docentes têm a liberdade de explorar os conteúdos recorrendo a diferentes metodologias e estratégias pedagógicas para que os objetivos estipulados sejam atingidos.

Por fim, saliento a importância deste documento nas minhas práticas pedagógicas realizadas no 1.º CEB, pois as aulas foram lecionadas com base nos conteúdos presentes nas AE e nos interesses dos alunos. Este documento foi uma referência fundamental na definição das estratégias pedagógicas em cada área de conhecimento, visando atingir os objetivos e garantindo que os alunos adquirissem conhecimentos e competências essenciais para o seu desenvolvimento. Além disso, ao considerar os interesses e necessidades dos alunos e a flexibilidade curricular previstas nas AE, proporcionei aos alunos aulas mais dinâmicas, promovendo, deste modo, uma aprendizagem significativa.

Capítulo II – O domínio da profissionalidade docente

2.1. A planificação como instrumento orientador do docente

A planificação é um instrumento que assume uma grande importância na prática pedagógica, pois é um modo eficaz do docente preparar o seu trabalho. De acordo com Cortesão (1993), a planificação requer dedicação, estudo e a capacidade de articular e de refletir. A mesma autora refere que a planificação passa por estabelecer os objetivos que devem ser atingidos, os meios para os alcançar e quais os recursos mais adequados a serem utilizados.

As OCEPE (Silva et al., 2016) evidenciam a importância da planificação na ação pedagógica do educador de infância, pois segundo este documento, o educador ao planear reflete sobre “as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização” (p.15).

Na perspetiva de Zabalza (2000), a planificação é um instrumento que permite planear as “nossas previsões, desejos, aspirações e metas num projeto que seja capaz de representar, dentro do possível, as nossas ideias acerca das razões pelas quais desejaríamos conseguir, e como poderíamos levar a cabo, um plano para as concretizar” (p.48). O mesmo autor acrescenta que a elaboração de uma planificação na prática pedagógica deve incluir os conteúdos, a sequência de atividades que o docente tenciona realizar bem como a avaliação de todo o processo (Zabalza, 2001).

Silva e Lopes (2015) admitem que uma planificação deve conter os seguintes elementos: os conteúdos a serem abordados, os objetivos de aprendizagem a serem alcançados, a estruturação das estratégias e atividades de forma a atingirem esses objetivos, a definição de estratégias de avaliação e, por fim, prever quais as atividades que podem ser implementadas, de forma a colmatar dificuldades dos alunos. De todos estes elementos, é a fase da avaliação que irá determinar se os objetivos estabelecidos foram ou não conseguidos.

A planificação é flexível e reajustada a possíveis imprevistos. Deste modo, considera-se que a mesma não possui um modelo único e estático, o que permite aos docentes adotarem o modelo que mais se adequa à sua prática.

Todavia, existem três tipos de planificação: a longo prazo, a médio prazo e a curto prazo. A planificação a longo prazo diz respeito aos conteúdos que o docente terá de lecionar durante o ano letivo e a sua distribuição pelos três períodos letivos ou pelos semestres, considerando também o tempo dedicado a outras atividades e à avaliação. A planificação a médio prazo é a mais detalhada de todas as áreas curriculares, onde se apresentam os objetivos, as estratégias e as atividades. Nela também encontramos o número de aulas que o docente destinou na planificação a longo prazo. Por fim, a planificação a curto prazo refere-se à planificação de uma aula. Este tipo de planificação é minuciosa e inclui as estratégias de intervenção, as atividades e o tempo dedicado a cada tarefa (Silva & Lopes, 2015).

Em suma, a planificação assume-se como uma orientação para os docentes relativamente à sua prática. O tipo de planificação utilizado nas minhas práticas pedagógicas foi a de curto prazo, pois partindo dos temas e conteúdos que a educadora/professora cooperante pretendia trabalhar, elaborava uma planificação minuciosa para cada aula, de forma a potencializar aprendizagens significativas. Ao longo das minhas aulas, deparei-me com situações que nem sempre me permitiram cumprir a planificação. Vários fatores contribuíram para isso, nomeadamente o surgimento de temas que precisavam ser debatidos no momento, a necessidade de dedicar mais tempo a determinados conteúdos devido às dificuldades demonstradas pelos alunos e, também, à ocorrência de atividades ou situações de forma inesperada e que exigiam ajustes na planificação. Neste sentido, são por estes motivos e tantos outros que afirmamos que a planificação se destaca pela sua flexibilidade.

2.2. O papel e o perfil do educador e do professor

A responsabilidade de um educador de infância vai além do cuidado e supervisão das crianças. O educador de infância desempenha um papel imprescindível no desenvolvimento e na educação das mesmas.

O educador de infância assume as funções de orientar as aprendizagens das crianças e criar um ambiente de aprendizagem estimulante, apropriado e seguro com o propósito de promover o crescimento integral e individual das mesmas (Zabalza, 1998). Para tal, é necessário recorrer à planificação de atividades, nas quais as crianças possam desenvolver a sua criatividade, autonomia e curiosidade, de forma a adquirirem

aprendizagens estimulantes e significativas (Silva et al., 2016). Inerente ainda ao papel do educador de infância, Roldão (2003) menciona que estes têm a função social de “alguém a quem a sociedade confia a tarefa de criar contextos de desenvolvimento humano que envolvem o educando na multiplicidade e interatividade das suas dimensões: cognitiva, afetiva, psicomotora, linguística, relacional, comunicacional, ética” (p.16).

Os professores do 1.º CEB, de igual modo, possuem um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Estes têm o papel de desenvolver um leque de estratégias pedagógicas em função das aprendizagens essenciais que se pretendem desenvolver. No mesmo sentido, Moreira e Valadares (2009) apontam que o docente deve de ir ao encontro dos interesses e necessidades dos alunos, a fim de lhes proporcionar aprendizagens relevantes. Além disso, é crucial que a intervenção dos mesmos seja inovadora e diversificada (Roldão, 1999), de forma a proporcionar aprendizagens enriquecedoras aos alunos e atingir os objetivos esperados nas AE e no PASEO. Importa ainda realçar que o professor tem a responsabilidade de articular os conteúdos programáticos, com os objetivos de aprendizagem, as estratégias pedagógicas e a avaliação como também gerir de forma adequada os recursos disponíveis (Peterson, 2003). O papel do professor não se limita apenas a debitar conhecimentos, mas sim proporcionar oportunidades de forma que os alunos construam o seu próprio conhecimento (Freire, 2009). Os docentes possuem, de certa forma, muita responsabilidade na formação de cidadãos conscientes e responsáveis, daí Cardoso (2013) caracterizar a profissão docente como “única e insubstituível” (p.37), uma vez que “torna as outras profissões possíveis” (p.37).

A prática docente para além de ser orientada pela LBSE, também é complementada pelo Decreto-Lei N.º 240/2001 e do Decreto-lei N.º 241/2001, ambos de 30 de agosto, que se referem ao perfil dos educadores/professores. O DL N.º 240/2001, de 30 de agosto, aborda o perfil geral do desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundários, no qual evidencia as “exigências para a organização dos projectos da respectiva formação e para o reconhecimento de habilitações profissionais docentes” (p.5570). Este DL está organizado em quatro dimensões: Dimensão profissional, social e ética; Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; e, Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. Em cada uma destas dimensões, está explanado o que o docente deve ser capaz de realizar no decorrer da sua prática.

Foi igualmente aprovado o DL N.º 241/2001, de 30 de agosto, que demonstra o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º CEB. Neste DL, tanto o perfil específico do educador como o do professor, abordam dois temas fundamentais: a conceção e desenvolvimento do currículo e a integração do currículo.

Relativamente ao perfil específico do educador de infância e no que diz respeito à conceção e desenvolvimento do currículo, o educador é responsável por gerir e elaborar o currículo “através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (DL N.º 241/2001, de 30 de agosto, p.5572). No que concerne à integração do currículo, o educador estimula as competências necessárias de forma a desenvolver um currículo integrado, na área da expressão, da comunicação e do conhecimento do mundo.

No que diz respeito ao perfil específico do professor do 1.º CEB e no que toca à conceção e desenvolvimento do currículo, este deve desenvolver o currículo, considerando sempre o contexto de uma escola que valoriza a inclusão e através das áreas curriculares promover aprendizagens relevantes aos alunos. Em relação à integração do currículo, o docente impulsiona aprendizagens de competências sociais com o intuito de promover atitudes “no âmbito de uma cidadania ativa e responsável” (DL N.º 241/2001, de 30 de agosto, p.5574).

Em síntese, os educadores têm a responsabilidade de criar ambientes estimulantes propícios à aprendizagem a nível global. Por outro lado, os professores têm a tarefa de fornecer uma base sólida de conhecimentos, atitudes e valores aos alunos preparando-os para o futuro. Ambos desempenham papéis cruciais no desenvolvimento dos educandos, pois tal como alude Cardoso (2013) os profissionais de educação são um modelo de conduta e de civismo, bem como excelentes transmissores de valores de cidadania.

2.3. A importância do docente reflexivo e investigador

O ato de refletir sobre a prática surgiu no início do século XX, por John Dewey. No mundo da educação, a função do docente vai para além do ensinar. Um bom professor para além de planificar e desenvolver atividades tendo em conta as aprendizagens essenciais, reflete sobre o que está lecionando e de como os alunos estão aprendendo.

Conforme aponta Alarcão e Roldão (2008), a análise e a reflexão da prática docente são alicerces fundamentais na formação da identidade do docente. As mesmas autoras consideram a reflexão como “promotora do conhecimento profissional, porque radica numa atitude de questionamento permanente – de si mesmo e das suas práticas – em que a reflexão vai surgindo como instrumento de auto-avaliação reguladora do desempenho e geradora de novas questões” (p.30).

A reflexão auxilia os docentes a aprimorarem as suas estratégias, adaptando-as às necessidades dos alunos. Um docente reflexivo aperfeiçoa a sua prática e, por sua vez, cria um ambiente eficaz e propício para as aprendizagens dos alunos. Tal como alude Alarcão (2010), “queremos que os professores sejam seres pensantes, intelectuais, capazes de gerir a sua ação profissional. Queremos também que a escola se questione a si própria, como motor do seu desenvolvimento institucional” (p.51).

A atitude reflexiva do docente é um processo contínuo e contribui para a construção da identidade pessoal do docente. Este, ao analisar e compreender a sua prática, torna-se mais autêntico, reflete-se positivamente no relacionamento com os alunos e eleva a qualidade do ensino e da aprendizagem. Por este motivo, entre todos os conhecimentos indispensáveis à prática docente, “o momento fundamental é o da reflexão sobre a prática” (Freire, 2009, p.18).

Por outro lado, o docente não só deve refletir sobre a sua prática como também deve ser investigador, uma vez que a área da educação está em constante evolução. Ser um docente investigador implica ir além do ensino tradicional e procurar melhorar e inovar o processo de ensino-aprendizagem. Na perspetiva de Alarcão (2001):

ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona.... Ser professor-investigador é ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução. (p.6)

O docente ao adotar uma abordagem investigativa, mantém-se informado e adapta as suas práticas às mudanças. Esta abordagem não só beneficia os alunos de usufruírem de um ensino mais eficaz como também enriquece a experiência do próprio professor. Alarcão (2001a) menciona, ainda, que a ausência de investigações, impede a

concretização de uma educação de qualidade. Por este motivo, os docentes devem investir nas investigações, pois só assim é possível aprimorar o sistema educativo.

Em suma, o docente que adota uma postura reflexiva e investigativa procura constantemente uma evolução progressiva do seu trabalho. O mesmo, está disposto a conhecer e implementar novos métodos e estratégias, com o intuito de melhorar a sua prática e a aprendizagem dos alunos. Segundo Antunes (2002), é essencial que o professor encontre novos métodos de ensinar, ou seja, abordagens inovadoras que impliquem novas formas de pensar e agir. Deste modo, estas duas características desempenham um papel fundamental, uma vez que contribuem significativamente para o crescimento profissional do docente.

Capítulo III – Aprendizagem: Opções e estratégias de intervenção pedagógica

3.1. O construtivismo

A teoria Construtivista foi inspirada na obra do psicólogo e epistemologista suíço, Jean Piaget, que desenvolveu a teoria do desenvolvimento cognitivo. O construtivismo é a teoria que aborda o conhecimento, considerando que este não é transmitido do professor para o aluno, mas sim construído pelo próprio aluno através da interação com o meio que o rodeia. Porém, para que a criança construa o seu próprio conhecimento, terá de percorrer quatro estágios de desenvolvimento (Nunes, 1990).

Jean Piaget considera que existem quatro fatores imprescindíveis para o desenvolvimento cognitivo de uma criança: o fator biológico que está relacionado com o crescimento orgânico e a maturação do sistema nervoso; as experiências que são adquiridas através da ação da criança sobre os objetos; as interações sociais, que se desenvolvem através da linguagem e da educação; e a equilibração das ações que dizem respeito à adaptação ao meio (Fossile, 2010).

Piaget afirma que durante o desenvolvimento da criança ocorrem dois processos essenciais: a assimilação e acomodação. A assimilação acontece quando a criança interpreta uma nova informação ou uma nova experiência, mas não há alterações nas suas estruturas mentais. Já a acomodação envolve a modificação ou ajuste das suas estruturas cognitivas para interpretar a nova informação. Quando a criança já consegue organizar o conhecimento adquirido, encontra-se no estado de equilibração (Nunes, 1990; Fossile, 2010).

Como já foi referido, a teoria de Piaget defende o princípio da sequência invariante de fases, ou seja, os estádios no desenvolvimento das capacidades intelectuais, sendo estes desde o nascimento até à adolescência, quando é atingida a capacidade completa de raciocínio (Estrada, 2013). Adensa-se, assim, a ideia de que na teoria piagetiana, o desenvolvimento mental da criança é uma sucessão de fases ou estádios. Os estádios de desenvolvimento propostos são: o sensório-motor (que ocorre desde o nascimento até por volta dos dois anos), o pré-operatório (que geralmente vai dos dois aos sete anos); o operatório concreto (dos sete aos onze anos); e o operatório formal (que vai dos onze anos à idade adulta).

No estágio sensório-motor as crianças conhecem o mundo através dos sentidos e da manipulação de objetos. No pré-operatório, o pensamento ainda é egocêntrico, utilizam símbolos, palavras e números para poderem representar alguns aspectos do mundo. Neste estágio desenvolvem a imaginação e são capazes de interpretar coisas simbólicas. No operatório concreto, são menos egocêntricas, mais conscientes e pensam de forma lógica. Por fim, no operatório-formal o pensamento já é mais abstrato (raciocínio hipotético-dedutivo), é capaz de resolver problemas, formula hipóteses e realiza pesquisas (Fossile, 2010; Papalia et al, 2006).

Um construtivista é aquele que entende os estudantes como aprendizes ativos e que trazem consigo conhecimentos prévios. É neste sentido que o professor deve desenvolver um papel de mediador do conhecimento. É também no Construtivismo que o aluno assume o papel de construir o seu próprio conhecimento através da interação estabelecida com os objetos, com o docente e os respectivos colegas (Valadares, s.d.).

Outro psicólogo que assentou no pensamento construtivista foi Lev Vygotsky, o qual viveu na mesma época que Piaget. Ambos partilham a visão construtivista e defendem que a aprendizagem significativa é aquela que se realiza por meio da interação entre o sujeito com outros sujeitos e com os objetos. A imitação, a observação, a demonstração, a exemplificação e a prática são outros modos de aprendizagem, mas que ficam em lugar secundário (Marques, 2007).

Ao contrário de Piaget, Vygotsky e, mais tarde, Jerome Bruner, afirmavam que a criança constrói os seus conhecimentos através das interações sociais e do meio social onde se inserem. Vygotsky defende, igualmente, que uma criança tem aprendizagens significativas quando está perante tarefas que provoquem um desafio cognitivo, na sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A ZDP refere-se às competências que a criança ainda não consegue realizar de forma independente, mas que pode alcançar com a orientação de um adulto (Marques, 2007).

Em síntese, Piaget e Vygotsky foram personalidades importantes, pois contribuíram para uma melhor compreensão do desenvolvimento cognitivo e das aprendizagens das crianças. Embora possuam, de certa forma, perspectivas distintas, ambos evidenciam a importância das crianças serem o centro no processo de ensino-aprendizagem, que o conhecimento deve ser construído partindo das mesmas e que o professor deve desempenhar apenas o papel de mediador. O construtivismo preocupa-se em explicar como é constituído o conhecimento, no entanto, considera-se que o professor

deve estimular a criatividade, a pesquisa, a discussão ou o debate através de atividades que promovam a reflexão ou a tomada de decisões.

3.1.1 A aprendizagem significativa e conhecimento prévio

Ao longo dos últimos anos, o conceito de aprendizagem tem evoluído. Foi em 1963, que o psicólogo e pedagogo David Ausubel desenvolveu a Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS) através da publicação do seu trabalho intitulado “*The psychology of Meaningful Verbal Learning*”. Esta teoria tem o propósito de dar uma abordagem inovadora no processo de ensino-aprendizagem, pois tal como afirma Roldão (2017), “aprender significa apropriar-se dos sentidos daquilo que se aprende, atribuir um significado a alguma coisa e inserir cada nova aquisição num processo interativo que se constrói a partir do quadro prévio em que o sujeito se situa” (p.21).

Ausubel define a TAS como “um processo pelo qual uma nova informação se relaciona, de maneira substantiva (não literal) e não arbitrária, a um aspecto relevante da estrutura cognitiva do indivíduo” (Moreira, 2006, p. 14). Por outras palavras, os novos conhecimentos só têm relevância para os alunos quando estes se relacionam com os conhecimentos previamente adquiridos (Pocinho, 2018).

Na perspetiva de Valadares e Moreira (2009), a TAS “consiste na captação/aquisição/ construção de significado” (p.57), ou seja, caracteriza-se pela forma como cada discente constrói o seu conhecimento. A aprendizagem torna-se mais significativa quando é privilegiada a interação do individuo com o meio envolvente e o objeto.

Esta teoria nega a memorização dos conteúdos, sem os relacionar com os conhecimentos que foram adquiridos anteriormente (Valadares, 2014). Os alunos não adquirem aprendizagens significativas se forem considerados como máquinas de memorização, pois assim não serão capazes de assimilar o conhecimento. Nesta perspetiva, se os alunos forem incentivados a utilizar uma aprendizagem mecânica ao memorizar as aprendizagens, estas serão armazenadas de forma isolada (Ausubel, 1973). Quando os alunos adquirem conhecimentos, retêm informações durante um certo período de tempo. No entanto, há discentes que as guardam por períodos mais longos, especialmente quando se trata de assuntos que lhes despertam interesse.

Valadares (2014) afirma que os diversos saberes são adquiridos nas fases iniciais do desenvolvimento cognitivo de uma criança. Por este motivo, quando iniciam a

escolaridade, já possuem uma bagagem de vivências e com interpretações pessoais sobre o mundo. O mesmo autor destaca, ainda, que muitas das ideias pré-existentes, por sua vez, podem tornar-se em “bloqueios à aprendizagem cientificamente correta” (p.11). Para tal, o docente deve ter em conta quais os conhecimentos prévios de cada aluno, de forma a planear estratégias pedagógicas que propiciem a aquisição de saberes do ponto de vista científico. Importa ainda realçar que os ambientes pedagógicos adequados propiciam a que as aprendizagens sejam significativas (Valadares & Moreira, 2009).

A TAS é considerada uma teoria construtivista, no sentido em que os alunos são os responsáveis pela sua própria aprendizagem. Neste sentido, a definição desta teoria deriva das perspetivas construtivistas de Piaget e Vygotsky, pois está intrinsecamente relacionada com os conceitos de assimilação e acomodação.

Em jeito de conclusão, é fundamental que os docentes criem oportunidades de aprendizagem aos seus alunos, sem esquecer de explorar e valorizar os conhecimentos prévios que cada um possui. Para que uma aprendizagem seja significativa, é crucial que os discentes estejam motivados e dispostos a ensinar como também a aprender. O professor, enquanto orientador deste processo, deve possibilitar a que os seus alunos vivenciem variadas experiências. Desta forma, os mesmos serão capazes de construir o seu próprio conhecimento e relacioná-lo com os que já adquiriram, sem depender de uma memorização propositada.

3.1.2 A aprendizagem cooperativa

A investigação sobre a Aprendizagem Cooperativa (AC) e a sua aplicação no contexto escolar surgiu no século XX, a partir dos anos setenta. Atualmente, a escola enfrenta um dos maiores desafios da sociedade que diz respeito à forma como estabelecemos as diferentes estratégias pedagógicas, com o intuito de promover um ambiente de cooperação e colaboração em vez da competitividade entre os alunos. Tal como afirma Cardoso (2019) “Queremos, pois, crianças a cooperarem, e não tanto a competirem precocemente. Queremos jovens a quem, mais do que passar conhecimentos, se passem valores de cidadania. Queremos também um ambiente sadio, onde as crianças tenham alegria em aprender” (p.17).

A AC é definida como “um método de ensino que consiste na utilização de pequenos grupos estruturados de tal forma que os alunos trabalhem em conjunto para

maximizarem a sua própria aprendizagem e a dos seus colegas” (Lopes & Silva, 2011, p.142). Neste sentido, a AC é considerada uma estratégia pedagógica de cariz construtivista, mais especificamente das investigações de Vygotsky (Marreiros et al., 2001), que se fundamenta na formação de pequenos grupos de crianças ou alunos, com o objetivo de trabalharem em conjunto, potencializando tanto a sua própria aprendizagem como a dos colegas (Johnson, et al, 1993; Moreira, 2019, citados por Lopes & Silva, 2009).

Outra definição nos é dada por Leitão (2006), ao defender que a AC é “uma estratégia de ensino centrada no aluno e no trabalho colaborativo em pequenos grupos, grupos que se organizam na base das diferenças dos seus membros – a diferença como um valor” (p.8). Já Bessa e Fontaine (2002) admitem que a AC deve ser realizada através da “divisão da turma em grupos de 4 a 5 elementos, constituídos de forma a existir uma heterogeneidade de competências no seu interior” (p. 44). Isto significa que ao criar grupos heterogéneos, possibilita a uma maior participação por parte de todos os elementos do grupo e a troca de conhecimentos prévios.

Considerada uma abordagem pedagógica crucial, na visão de Fontes e Freixo (2004), a AC valoriza a diversidade das crianças e prioriza uma educação personalizada em que a cooperação auxilia no processo da aprendizagem. Silva et al. (2018) são da mesma opinião, pois definem o ato de cooperar como “um método de ensino em que os alunos trabalham aos pares ou em grupos mais numerosos (...) em alternativa a aprender isoladamente, para atingirem objetivos comuns de aprendizagem” (p.15). Desta forma, quando um docente possibilita aos alunos aprenderem de forma cooperativa, os grupos devem ser heterogéneos, com o intuito de alcançar a aprendizagem de todos os elementos e da aquisição de competências de trabalho em equipa.

Saliente-se que a AC é composta por três fases: a pré-implementação, a implementação e após implementação (Lopes & Silva, 2009). Na primeira fase, o docente desempenha um papel fundamental, pois define com detalhe os objetivos que devem ser atingidos, determina o número de elementos de cada grupo, distribui as tarefas, organiza o espaço pedagógico, define os materiais, além de estabelecer os critérios de avaliação. A segunda fase diz respeito ao momento que os discentes questionam e registam o progresso do trabalho e as responsabilidades individuais. O professor tem a responsabilidade de supervisionar os alunos e intervir sempre que for necessário. De acordo com o avanço do trabalho, é crucial que o docente dê o reforço positivo. A terceira fase refere-se ao momento de apresentação dos trabalhos realizados. Nesta última fase, o

docente analisa e avalia o trabalho, assim como o empenho de cada aluno, fornecendo *feedback* sobre a evolução do trabalho. Além disso, o mesmo deve registrar tantos os aspectos positivos com os negativos de cada aluno, possibilitando a que cada aluno reflita sobre o seu contributo no trabalho e possa vir a melhorar no futuro (Lopes & Silva, 2009).

Os docentes, por vezes, acreditam que estão a pôr em prática a AC, mas na verdade não estão. A cooperação não significa estar apenas junto dos colegas a discutir determinado conteúdo. Existem cinco pilares cruciais para que ocorra a aprendizagem cooperativa (Johnson & Johnson, 1989; Johnson et al., 1993; citados por Lopes & Silva, 2009), sendo eles: interdependência positiva, responsabilidade individual e de grupo, interação face a face, competências sociais e a avaliação do grupo.

A interdependência positiva refere-se à necessidade de os alunos colaborarem uns com os outros para promover a aprendizagem. A divisão das tarefas pelos elementos do grupo e a partilha de materiais possibilita, de igual forma, a interdependência positiva durante as atividades propostas. A responsabilidade individual e de grupo refere-se à responsabilidade de cada grupo em alcançar os objetivos pretendidos, logo é crucial que cada elemento dê o seu melhor. É importante que os grupos estejam bem organizados de forma a proporcionar interações estimuladoras, de preferência face a face. Estas interações permitem aos alunos partilharem as suas ideias, experiências e conhecimentos. Através da cooperação, os alunos desenvolvem competências sociais, tais como aguardar pela sua vez, ajudar e elogiar os colegas, partilhar os materiais, solicitar ajuda, incentivar os colegas, ouvir, compartilhar ideias, entre outras. No final, é crucial que os alunos avaliem o desempenho individual de todos os elementos do grupo. Os grupos têm oportunidade de refletir sobre os aspectos positivos e negativos e quais os aspectos que consideram manter e modificar na realização de futuros trabalhos (Lopes & Silva, 2009).

Em suma, “a aprendizagem cooperativa é mais do que um simples trabalho de grupo” (Lopes & Silva, 2008, p.6). É fundamental que os grupos compreendam que o trabalho só é bem-sucedido se os objetivos pretendidos foram alcançados e se todos os elementos se esforçarem para tal, pois o sucesso não depende só de um. Por isso, é que o desenvolvimento do trabalho deve ser realizado de forma harmoniosa, pois só assim alcançarão o sucesso que pretendem (Marchão, 2012). Saliento que no decorrer das minhas práticas pedagógicas, tanto na EPE como no 1.º CEB, a aprendizagem cooperativa sempre foi uma estratégia de ensino presente nas minhas planificações. Considero que aprender cooperativamente auxilia os alunos a adquirirem conhecimentos de forma ativa

e significativa e, por meio destas estratégias, serão desenvolvidas várias competências e valores estabelecidos no PASEO.

3.1.3. A utilização de jogos pedagógicos

Os jogos desempenham um papel significativo no apoio à atividade lúdica e contribui de forma benéfica no processo da aprendizagem (Kishimoto, 1994). Este é um recurso educativo que se apresentam como uma ferramenta pedagógica que busca atender aos interesses e motivações das crianças/alunos (Silva et al., 2016).

Os jogos educativos têm uma função de estimular o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças (Alves & Bianchin, 2010). Estes são excelentes instrumentos pedagógicos pois, apesar de os alunos brincarem e se divertirem, também desenvolvem capacidades a nível físico, psicológico e social e moral (Leite & Rodrigues, 2001).

Cunha (2001), afirma que o jogo é um ato de brincar e proporciona a construção de conhecimentos de forma espontânea e agradável, é desenvolvida a autonomia e permite a socialização. Pessanha (2001) é da mesma opinião, pois evidencia que os jogos contribuem para o desenvolvimento global da criança e estimula a aquisição da autonomia e autoconfiança.

Wassermann (1990) também define a utilização de jogo no contexto educativo e refere que este “é o meio através do qual os conteúdos curriculares são aprendidos de forma inteligente e refletida, e, uma vez que o jogo envolve sempre desafios ao pensamento dos alunos” (p. 41). Kishimoto (1994), refere que os jogos possuem um carácter educativo pois tem uma intencionalidade pedagógica. É fundamental reconhecer que o jogo detém uma função holística, ou seja, auxilia no desenvolvimento dos alunos e possibilita a aquisição de competências em todas as áreas de desenvolvimento da criança/aluno (Chateau, 1975). Este também possui um carácter lúdico uma vez que proporciona momentos de diversão, entretenimento e prazer. É também através das brincadeiras que os alunos desenvolvem aptidões afetivas, emocionais e cognitivas (Salomão & Martini, 2007).

Na perspectiva de Piaget (1990), a utilização de jogos é um meio para o desenvolvimento intelectual da criança e à medida que cresce este torna-se cada vez mais significativo. Segundo este autor, o jogo é fundamental para o desenvolvimento integral, referindo que o lúdico é o berço das atividades intelectuais e, por este motivo, são

indispensáveis à prática pedagógica. Tassi e Batista (2016) aludem aos estudos de Piaget e mencionam que os jogos “possibilita[m] a criança compreender o mundo a sua volta e se desenvolver de maneira divertida, sendo o desenvolvimento um processo contínuo que depende da ação e interação dos sujeitos com os objetos” (p.6).

Piaget (1986) categoriza os jogos em três tipos, cada um associado a uma fase particular do desenvolvimento: jogos de exercícios, jogos simbólicos e jogos de regras. Na fase sensório-motora (do nascimento até por volta dos dois anos) o conhecimento é absorvido por meio da repetição, sem ter consciência das regras dos jogos. Nesta fase, o jogo de exercício é predominante, pois a criança explora o ambiente e realiza ações simples para aprender sobre o mundo que a rodeia. Na fase pré-operatória (dos dois até aos sete anos), ocorre a assimilação da realidade através do jogo simbólico. Por volta dos seis anos, quando a criança ingressa no 1.º CEB, adquire o conceito de regra. Na fase das operações concretas (dos sete aos onze anos), a criança sente-se estimulada e integrada na sociedade, já participa em jogos de grupo e é capaz de compreender e aplicar as regras. Nesta fase, a criança desenvolve competências no que diz respeito à cooperação, respeito e compreensão das ações no contexto do jogo.

Vygotsky é da mesma opinião de Piaget no que concerne ao contributo do jogo para o desenvolvimento da criança. Vygotsky (1989b) apresenta a relação entre o jogo e a aprendizagem referindo que “contribui para o desenvolvimento intelectual, social e moral, isto é, para o desenvolvimento integral da criança” (p.11). O mesmo autor afirma que o ato de brincar é intrinsecamente humano, no qual a imaginação, a fantasia e a realidade resulta na produção de novas maneiras de estabelecer relações sociais com outros indivíduos, sejam eles crianças ou adultos (Vygotsky, 1989b).

Deste modo, é fundamental que os docentes tenham a noção das múltiplas vantagens que o jogo traz para o processo de ensino-aprendizagem. No decorrer da minha prática pedagógica, implementei diversas vezes os jogos como estratégia pedagógica, com o intuito de motivar e despertar o interesse dos alunos. Como é sabido, cada um aprende de formas distintas e, por este motivo, ao levar jogos para a sala de aula, proporcionava um ambiente de aprendizagem estimulante, no qual os alunos participavam de forma ativa e construía[m] o seu conhecimento de forma significativa.

3.1.4. Os materiais didáticos

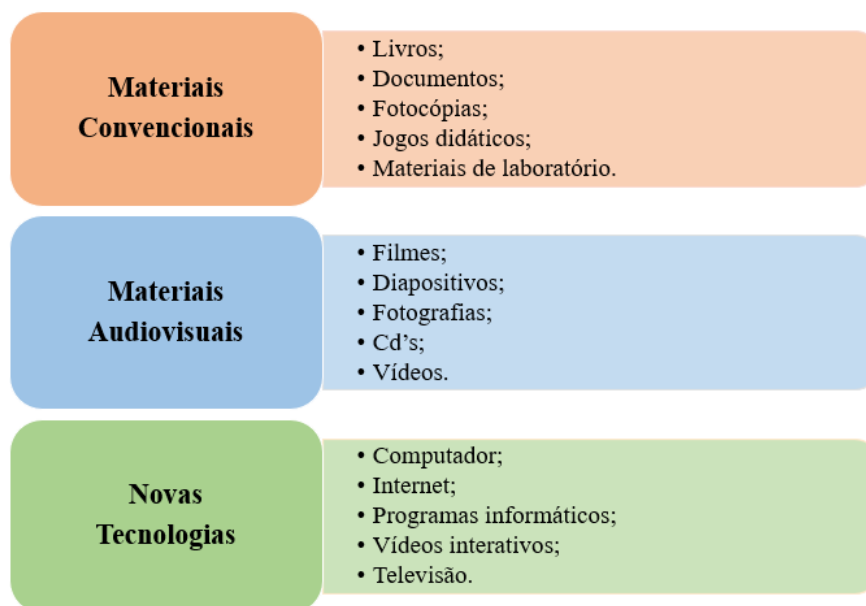
Desde cedo, as crianças desenvolvem competências essenciais no que diz respeito à aquisição de aprendizagens. As escolas/docentes devem proporcionar recursos estimulantes como forma de auxiliar as crianças a desenvolverem cada vez mais as suas capacidades.

Atualmente, os materiais didáticos desempenham um papel crucial no processo de aprendizagem, especialmente com faixas etárias mais novas. A utilização de materiais lúdico-didáticos desempenham um papel essencial ao estimular o brincar, o jogar e o aprender. Além disso, representam um elemento fundamental na mediação pedagógica dos docentes e estimulam a aprendizagem (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Na ótica de Cardoso (2019) “os recursos didáticos são todos os elementos utilizados no processo de ensino com vista a melhor atingir o objetivo” (p.96), o que auxilia o aluno a compreender de outra forma o conteúdo que está a ser trabalhado. Caldeira (2009) considera que os materiais didáticos abrangem uma variedade de materiais que, através da manipulação, auxiliam no desenvolvimento de capacidades, atitudes e competências e proporcionam experiências ricas e estimulantes que levam os alunos a visualizar, representar e conceituar o conhecimento. A mesma autora salienta, ainda, que a utilização do material didático não é “um meio que facilita o ensino, é o ensino em si mesmo.” (p.17).

O docente não deve apenas debitar os conteúdos consoante o currículo estabelecido para cada ano de escolaridades, mas deve optar por utilizar na sua ação pedagógica recursos e materiais didáticos que despertem o interesse nos aprendizes e que sejam motivadores de sucesso. É notório que “o aluno retém sempre mais daquilo que vê do que daquilo que ouve” (Cardoso, 2013, p.170). Neste sentido, os materiais didáticos complementam as aprendizagens que o docente pretende ensinar (Botas & Moreira, 2013). É crucial evidenciar que estes materiais devem ser adequados às faixas etárias, às características e necessidades dos discentes.

Existem uma variedade de recursos didáticos e, segundo Graells (2000, citado por Botas & Moreira, 2013), os mesmos são divididos em três categoriais: materiais convencionais, materiais audiovisuais e novas tecnologias, sendo este último um dos que ocupam um papel crucial nos dias de hoje. Para uma melhor compreensão destas categorias, apresento um esquema que demonstra o tipo de materiais de cada categoria (Figura 3).

Figura 3 - Classificação dos materiais didáticos

Nota: Adaptado de Graells (2000), citado por Botas e Moreira (2013)

Em síntese, o docente tem ao seu dispor um leque de materiais pedagógicos que auxiliam no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. A sua utilização para além de motivar os discentes, têm sempre uma intencionalidade pedagógica com vista a atingir os objetivos estabelecidos pelo docente. Como já foi referido, os alunos não aprendem da mesma maneira e, por esta razão, o professor deve optar por utilizar estratégias pedagógicas apelativas e didáticas que vão ao encontro das necessidades dos mesmos. Na minha prática pedagógica, principalmente no 1.º CEB, utilizei com muita frequência recursos diversificados, muitos deles realizados por mim, pois devido à heterogeneidade dos alunos, foi imprescindível utilizá-los para alcançar os objetivos definidos e tornar a aprendizagem mais significativa.

3.1.5. Atividades experimentais

O docente deve proporcionar aos alunos oportunidades de aumentarem as suas competências e capacidades partindo daquilo que já conhecem. Assim sendo, considera-se que na aprendizagem deve ser tida em conta a visão construtivista, tornando-a mais significativa, onde importa o “saber” e o “saber fazer” (Correia, 2011).

É indiscutível que a ciência, na atualidade, devido à sua natureza e às inter-relações sociais, culturais, psicológicas e históricas com outras áreas, mas, sobretudo, ao seu desenvolvimento, passou a ser um assunto dirigido também aos cidadãos em geral. É, nessas circunstâncias, que as Ciências da Natureza têm como principal objetivo preparar os alunos para o futuro, transmitindo-lhes conhecimentos e desenvolvendo-lhes competências de forma a serem cidadãos críticos e esclarecidos, portadores de conhecimentos atuais e úteis. Considera-se a ciência como um elemento essencial capaz de responder aos desafios da atualidade, assegurando que o ensino chega a todos (Carreira, 2021). Na opinião de Cachapuz et al. (2000) um dos objetivos de educar ciências é formar “cidadãos cientificamente cultos capazes de participar activamente e responsabilmente em sociedades” (p.44).

Na perspectiva de Martins (2006), as “atividades práticas são consideradas instrumentos por excelência na aprendizagem das Ciências” (p.32), e que devem ser iniciadas desde cedo. Na EPE, a exploração das Ciências está patente nas OCEPE (Silva et al., 2016) na Área do Conhecimento do Mundo, sendo que esta deve ser trabalhada transversalmente com as outras áreas, sempre que for viável.

As atividades experimentais desempenham um papel significativo no desenvolvimento das crianças, pois compreendem a relação entre os seres humanos e o meio ambiente. Desta forma, serão capazes de refletir sobre as consequências das ações humanas e da responsabilidade que todos nós temos em preservar o património cultural. Por este motivo, os educadores devem proporcionar às crianças momentos em que possam aprofundar os seus conhecimentos prévios e de se contactar, em simultâneo, com novas realidades (Silva et al., 2016).

Relativamente à matriz curricular do 1.º CEB, as Ciências estão integradas na componente curricular do Estudo do Meio, sendo esta de carácter obrigatório. Na perspectiva de Cachapuz (2007), o ensino das ciências inicia-se cada vez mais tarde e terminam cada vez mais cedo e é essencial que no 1.º CEB os docentes efetuem um grande investimento nestas atividades, pois beneficiará no futuro dos alunos. Sá (2002) defende que no 1.º CEB, a aprendizagem das Ciências devem ocorrer através de um processo de ensino experimental e reflexivo, no qual deve partir de situações problemáticas e significativas para os alunos. Além disso, devem ser realizadas num ambiente social que estimule a comunicação e a cooperação.

Os currículos de Ciências ajudam os alunos a adquirirem uma compreensão vasta e geral das ideias importantes das bases explicativas da ciência que têm maior impacto

no nosso ambiente e na nossa cultura em geral (Martins et al., 2007). As AE (2018) defendem que a disciplina de ciências contribuem igualmente para o desenvolvimento de atitudes e valores e que determinam os comportamentos do indivíduo.

Os docentes desempenham um papel fundamental ao fomentar atividades experimentais que ampliem os conhecimentos dos alunos. A sua realização desenvolve nos alunos a capacidade de observar, realizar comparações, fazer questões e testar. As mesmas ainda estimulam o interesse, a criatividade e preparam os alunos para os seguintes níveis de aprendizagem. Deste modo, os professores têm um papel de possibilitar ao aluno a exploração do mundo físico e social e promover o interesse pela área científica. Contudo, é importante referir que a implementação das atividades experimentais ainda são colocadas de parte pelos docentes, não apenas pela falta de formação como também pela dificuldade em cumprir as exigências curriculares (Martins et al., 2007; Mata, Bettencourt, Lino & Paiva, 2004).

Em suma, considero crucial que os docentes proporcionem experiências pedagógicas didáticas e que incentivem a aprendizagem dos alunos relativamente ao meio que os rodeia. Por este motivo, em todas as minhas práticas pedagógicas realizei atividades experimentais com as crianças e alunos de forma a adquirirem conhecimentos científicos de forma concreta. Destaco também o caráter interdisciplinar ao promover o ensino experimental, pois permite a interligação de conteúdos nas várias disciplinas. De igual forma, promove uma dinâmica de trabalho cooperativo, onde os discentes partilham as suas ideias, opiniões e resultados. Em síntese, a realização das atividades experimentais ao longo do percurso escolar, contribuem de forma positiva para que os alunos adquiram conhecimentos, capacidades, atitudes e valores que são esperados no PASEO (Martins et al., 2017).

3.2. A interdisciplinaridade

Atualmente, a área da educação tem sido alvo de grandes investigações e mudanças. Os docentes sentem cada vez mais a necessidade de refletir e investigar sobre a sua ação pedagógica de forma a delinear estratégias de ensino mais adequadas e dar resposta às dificuldades e interesses dos alunos.

Através das investigações na área da educação, os professores interessaram-se por outras formas de ensino, pedagogias inovadoras e métodos que beneficiam tanto o seu

desempenho profissional como a aprendizagem dos discentes. Por esta razão, a interdisciplinaridade tem sido privilegiada, pois permite “admitir a articulação entre disciplinas, pela capacidade de se criarem novas estruturas curriculares” (Faria, 1984, p.164).

Piaget (1972, citado por Pombo et al., 1994), define a interdisciplinaridade como o “intercâmbio mútuo e integração recíproca entre várias ciências” (p.93). No ponto de vista de Leite (2012), a interdisciplinaridade é caracterizada por um grupo de disciplinas que se inter-relacionam e “cujo nível de relações pode ir desde o estabelecimento de processos de comunicação entre si até à integração de conteúdos e conceitos” (p.88). Pombo et al. (1994), são da mesma opinião, pois caracterizam a articulação curricular como “qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objeto a partir da confluência de pontos de vista diferentes e tendo como objetivo final a elaboração de uma síntese relativamente ao objeto comum” (p.13).

A interdisciplinaridade procura abordar os conteúdos das áreas curriculares através da integração ou visão global das diversas disciplinas e, neste sentido, constitui-se como uma abordagem que tem como objetivo auxiliar o educador/professor na prática docente e o aluno na aprendizagem dos conteúdos, de forma significativa (Pacheco, 2001). Assim sendo, a articulação curricular é uma forma de organizar os conteúdos presentes no currículo, tendo em consideração os métodos, as técnicas de aprendizagem, bem como a avaliação que será implementada (Vaideanu, 2006). Considera-se então que:

O trabalho interdisciplinar é uma necessidade quando o objetivo é promover a aprendizagem, pois sem a integração de saberes e competências torna-se improvável que os conteúdos desenvolvidos nas escolas ganhem um significado capaz de motivar os alunos à reflexão e ao conhecimento. (Rocha Filho et al., 2007, p.125)

Por fim, saliento que durante as minhas práticas pedagógicas, promovi a interdisciplinaridade sempre que possível. Considero que um docente não deve lecionar as disciplinas de forma isolada e, por este motivo, procurei criar relações entre os conteúdos das diferentes áreas curriculares. Esta abordagem permitiu-me realizar planificações mais elaboradas, fazendo uso de diversos recursos educativos. Além disso, proporcionou aos alunos uma melhor compreensão dos conteúdos, ao mesmo tempo que estimulava e desenvolvia o pensamento crítico.

3.3. A importância da avaliação no processo de ensino-aprendizagem

A avaliação das aprendizagens desempenha um papel crucial no processo de ensino-aprendizagem. Através da avaliação, o docente acompanha o progresso individual dos alunos, identifica as suas dificuldades e assegura se os mesmos adquiriram as competências essenciais delineadas no PASEO e conforme está estabelecido no DL N.º 55/2018, de 6 de julho. Porém, a avaliação não se foca apenas nos resultados, mas também busca compreender os conhecimentos adquiridos e as dificuldades dos alunos.

O termo avaliação possui um caráter polissêmico e tal como elucida Peterson (2003), esta caracteriza-se por ser um “processo contínuo, permanente e sistematizado, que apoia o desenrolar do ato educativo, de forma a possibilitar o seu constante aperfeiçoamento, isto é, o trabalho do professor, do aluno e o próprio programa de ensino” (p.88). Lopes e Silva (2012) partilham da mesma opinião pois afirmam que o ato de avaliar diz respeito a uma sequência de ações contínuas realizadas diariamente, pelos professores, com o objetivo de obterem informações sobre o progresso das aprendizagens dos alunos. A avaliação das aprendizagens é uma das práticas pedagógicas de maior relevância nas instituições escolares, sendo reconhecida como o elemento central de todo o processo de ensino-aprendizagem (Cosme, 2018).

Na perspetiva de Ribeiro (1991), o foco principal da avaliação é apoiar e contribuir para o sucesso dos alunos ao longo da aprendizagem e verificar se os objetivos foram alcançados, com a finalidade de aperfeiçoar e adaptar a sua prática educativa relativamente às estratégias de ensino e das atividades a serem realizadas ao longo do processo de ensino-aprendizagem. A avaliação das aprendizagens tem um impacto significativo na vida futura dos alunos e a conquista do sucesso está diretamente ligada à avaliação realizada pelo docente (Silva & Lopes, 2015).

A avaliação é classificada em três modalidades: diagnóstica, sumativa e formativa. A avaliação diagnóstica é implementada com o objetivo de o docente compreender os conhecimentos prévios dos alunos antes de iniciarem uma nova aprendizagem (Ferreira, 2017). A avaliação sumativa é a que está mais associada a um sistema de ensino tradicional. Esta ocorre no final do processo de ensino-aprendizagem e “traduz-se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação” (DL N.º 17/2016, de 4 de abril). Por fim, a formativa é contínua, ou seja, tudo o que os alunos efetuam no processo de ensino-

aprendizagem é valorizado. Não tem o propósito de classificar, mas sim “melhorar qualitativamente a aprendizagem” (Lopes & Silva, 2012, p.13). Em suma, estes três tipos de avaliação diferenciam-se principalmente pelas finalidades com que são implementadas.

Lopes e Silva (2012) referem que a avaliação abrange uma ampla variedade de métodos, instrumentos e técnicas. Neste sentido, os docentes podem avaliar os alunos através da observação direta, de grelhas de observação, listas de verificação, questionários, realização de trabalhos de pares ou em grupo, a participação, o empenho, a realização de jogos, atividades escritas, a capacidade de interpretação, intervenções orais, registos fotográficos, reflexões orais, entre outros.

No contexto da EPE, a avaliação das crianças não se baseia na classificação das aprendizagens, mas sim na descrição detalhada. Tal como referem Silva et al. (2016), a avaliação é “para a aprendizagem e não da aprendizagem” (p.16), assumindo-se, desta forma, um carácter formativo. No 1.º CEB, a mesma deve igualmente ser formativa e descritiva, sendo esta reguladora do processo de ensino e aprendizagem.

Em síntese, a avaliação deve ser implementada com o intuito de “melhorar a aprendizagem, só assim esta expressão ganha vida. É importante ressaltar que a avaliação é o guia do processo ensino-aprendizagem no qual o seu objetivo não é meramente o produto, mas o processo de aprendizagem de cada aluno” (Valadares & Graça, 1998, p.46).

3.4. A avaliação formativa

A avaliação é considerada uma tarefa primordial na prática pedagógica. Uma vez que é pretendido promover aprendizagens significativas, por meio da reflexão dos alunos sobre a sua aprendizagem, é fundamental salientar a relevância da avaliação formativa neste processo.

Bloom, em 1971, utilizou pela primeira vez a avaliação formativa, chamando a atenção dos professores para a pertinência dos métodos de ensino a serem adotados e de adequarem a sua prática de acordo com as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Nesta perspectiva, Bloom et al. (1973) elucidam que “o objetivo 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” (p.67). Os mesmos autores admitem que a avaliação formativa tem como finalidade identificar o nível de compreensão do aluno sobre uma determinada aprendizagem e aferir a parte que o mesmo possui dificuldades.

Atualmente, é notório que os educadores de infância e os professores ainda têm a ideia errada de que avaliar é classificar. Os docentes avaliam com o intuito de terem conhecimento das aprendizagens dos alunos e de verificarem se os objetivos de aprendizagem foram obtidos. Esta avaliação é realizada através das classificações de provas ou exames com o propósito de informar os alunos, os encarregados de educação e o próprio sistema educativo (Lopes & Silva, 2012). Este tipo de avaliação não deve ser considerada a mais importante, mas sim a avaliação formativa.

Na perspetiva de Lopes e Silva (2012):

a avaliação formativa é um tipo de avaliação que visa melhorar qualitativamente a aprendizagem dos alunos e não quantificar essa aprendizagem. Fornece dados que possibilitam adequar o ensino às dificuldades de aprendizagem dos alunos e não classificá-los pela aprendizagem conseguida, como é o objetivo da avaliação de tipo sumativo. (p.13)

Fernandes (2020), é da mesma opinião, pois caracteriza-a como um “processo eminentemente pedagógico, tão integrado quanto possível nos processos de ensino e aprendizagem, tendencialmente contínuo, cujo principal e fundamental propósito é apoiar e melhorar as aprendizagens dos alunos” (p.3).

O DL N.º 55/2018, de 6 de julho, também faz referência de que a avaliação formativa deve ser a principal forma de avaliação implementada no processo de aprendizagem, no qual envolve um conjunto de procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação. Neste sentido, a implementação deste tipo de avaliação traz inúmeras vantagens, uma vez que permite ao docente obter um melhor conhecimento sobre os seus alunos e planificar atividades consoante os ritmos de aprendizagem. Além disso, permite aos alunos compreenderem de que forma aprendem melhor, através da autoavaliação e do *feedback* do professor (Lopes & Silva, 2012). Ferreira (2007) acrescenta que esta avaliação melhora a qualidade do ensino e torna-o mais estimulante. Possibilita, de igual forma, adotar atempadamente estratégias de intervenção face às dificuldades dos mesmos. Deste modo, a avaliação formativa possui um carácter

individual, é focada no aluno e auxilia-o a ter consciência da sua própria aprendizagem (Abrecht, 1994).

Em jeito de conclusão, a utilização da avaliação formativa na prática docente desempenha um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem. É crucial que os docentes modifiquem a sua opinião enraizada de que a avaliação sumativa é a única forma de avaliar os conhecimentos adquiridos pelos alunos. Cada vez mais é necessário que os professores tenham consciência de que o aluno está no centro do ensino e da aprendizagem e que todo o trabalho desenvolvido deve ser em prol do desenvolvimento e da aquisição de conhecimentos.

Saliento que nas minhas práticas pedagógicas a avaliação foi sempre formativa, pois valorizava tudo o que os alunos realizavam em contexto sala de aula, as suas evoluções e dificuldades, sempre com o objetivo de aprimorar a minha prática e definir as melhores estratégias para que a aprendizagem fosse significativa e relevante para todos. Recorri à implementação de diversas Técnicas de Avaliação Formativa (TAF), o que me ajudou a perceber onde os alunos possuíam mais dificuldades. Também recorri à realização da autoavaliação, com o intuito dos mesmos refletirem sobre as suas próprias aprendizagens, pois é sabido que os discentes “são geralmente honestos e confiáveis quando se avaliam a si e uns aos outros” (Lopes & Silva, 2012, p.29).

Parte II. Enquadramento metodológico

Capítulo IV – A metodologia de Investigação-Ação

4.1. A Investigação-Ação

A origem da Investigação-Ação não é certa e é pouco provável que “algum dia venhamos a saber quando ou onde teve origem este método, simplesmente porque as pessoas sempre investigaram a própria prática com a finalidade de melhorá-la” (Tripp, 2005, p.445). Contudo, alguns autores afirmam que a autoria desta metodologia é atribuída a Kurt Lewin, pois foi ele quem a aplicou pela primeira vez nos Estados Unidos, no âmbito da Psicologia. No seu trabalho, realizado na década de 40 do século XX, Lewin procurou evidenciar que a ação é mais eficiente do que o discurso, quando se ambiciona alterações em determinados comportamentos humanos (Fonseca, 2012).

Existem diferentes denominações para o termo “Investigação-Ação”. Dependendo do contexto, há autores que optam pelo termo “Ação-Investigação”, “Investigação na e/ou para a Ação”, “Pesquisa-Ação”, entre outros. Porém, nestas designações, o “fundo e o estímulo são idênticos, pode ser entendida como uma forma de pesquisa social com base empírica que tem como associação a teoria (pesquisa) e a prática (ação)” (Fonseca, 2012, p.16).

Anos mais tarde, a Investigação-Ação enfrentou um período de declínio, mas ressurgiu, na área da educação, durante a década de 70 do século XX, impulsionada pelos estudos e a influência de Lawrence Stenhouse. Este autor propunha um ensino, no qual os docentes desempenhariam o papel de investigadores e incluiriam os conhecimentos adquiridos da investigação na sua prática pedagógica (Fino, 2011).

Os alunos são os protagonistas no processo ensino-aprendizagem e, como refere Stenhouse (1998, citado por Fonseca, 2021), cabe ao docente a tarefa de “decidir e assumir a responsabilidade no processo educativo” (p.196), a fim de alcançar aprendizagens significativas. Partindo da conceção de Stenhouse, surge então o reconhecimento do papel do professor como investigador (Mesquita-Pires, 2010).

Definir a metodologia de Investigação-Ação é uma tarefa complexa. Para Máximo-Esteves (2008) a dificuldade em definir esta metodologia deve-se à

“recentidade do tema, a vastidão das suas áreas de aplicação, a variedade de perspectivas filosóficas que procuram sustentar este conceito e as correspondentes vias metodológicas que são propostas para a respectiva investigação” (p.18). O mesmo autor cita John Elliott (1991) referindo que a definição que o mesmo dá a esta metodologia é a mais precisa. Este define-a como o “estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre” (p.69). Partindo deste conceito ocorrem duas linhas de pensamento: a intenção de melhorar a situação onde está a ocorrer a Investigação-Ação e a necessidade de estudá-la e compreendê-la para que a sua atuação seja a mais adequada.

Para Watts (1985) citado por Coutinho (2011), a Investigação-Ação “é um processo em que os participantes analisam as suas próprias práticas de forma sistemática e aprofundada, usando técnicas de investigação” (p.313). Já na perspectiva de Bento (2015), é uma metodologia de investigação que deve “questionar, compreender, melhorar e reformar as práticas sociais e os valores que as integram” (p.81). Bogdan e Biklen (1994), por seu turno, referem que a Investigação-Ação “consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais” (p.292), onde os intervenientes se unem para reunir provas que denunciem uma problemática com o intuito de a solucionarem.

Esta metodologia é utilizada em diferentes perspetivas, ou seja, depende sempre da problemática em estudo. Máximo-Esteves (2008) refere que ao longo da prática pedagógica, através da observação, o docente encara situações que constituem um desafio para a prática pedagógica e, de certa forma, afeta a aprendizagem dos discentes. Através desta metodologia, o professor identifica as situações problemáticas e define quais as melhores estratégias que visam colmatar ou solucionar a problemática em questão. Bogdan e Biklen (1994) afirmam que as investigações qualitativas educacionais seguem um processo de questionamento sucessivo com o intuito de interpretar as suas experiências. Ainda na área educacional, o aspeto fundamental desta metodologia é a reflexão que o docente realiza sobre a sua prática. Um professor reflexivo beneficia a sua prática docente relativamente à resolução de problemas, além de desempenhar um papel essencial na elaboração de planificações mais adequadas à turma.

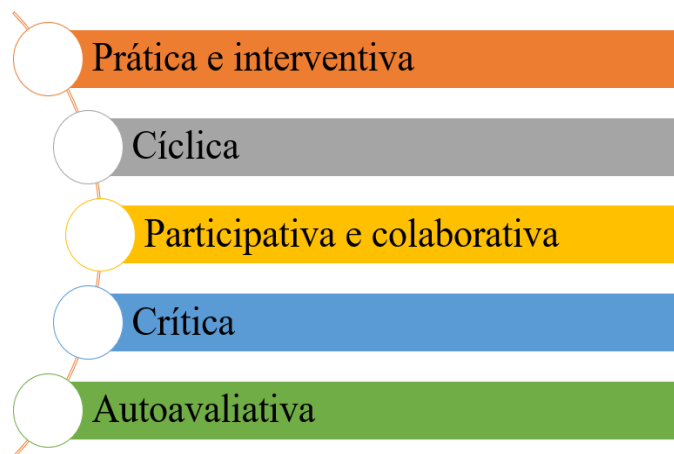
4.2. Características da Investigação-Ação

A Investigação-Ação é uma abordagem metodológica de investigação qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994). Esta deve-se ao facto de os dados recolhidos ao longo da sua concretização serem descritivos e de se apresentarem genericamente em formato textual e não no numérico (Máximo-Esteves, 2008). Tem como base as técnicas de recolha de dados descritivas e a sua análise é realizada de forma cuidadosa.

Bento (2011) também define a investigação qualitativa como uma “investigação cuja finalidade é compreender um fenómeno segundo a perspetiva dos sujeitos; as observações são descritas principalmente sob a forma narrativa” (p.58). Neste tipo de investigação, o investigador é o elemento principal na recolha de dados enquanto observador mais que propriamente investigador (Máximo-Esteves, 2008).

Tendo em conta o que foi referido, a Investigação-Ação é uma metodologia de pesquisa para a resolução de problemas reais. Neste sentido, Coutinho (2011) apresenta um conjunto de características que contribuem para os solucionar (Figura 4).

Figura 4 - Características da Investigação-Ação



A Investigação-Ação é prática e interventiva porque não é sustentada somente numa vertente teórica como também abrange a parte prática. Esta “não se limita a descrever um problema social (como em muitos estudos qualitativos) mas a intervir: a ação tem de estar ligada à mudança, é sempre uma ação deliberada (Coutinho, 2011, p.315). É cíclica porque a teoria e a prática estão interligadas, originando um ciclo que se inicia com a problemática da investigação em causa e na delineação das estratégias.

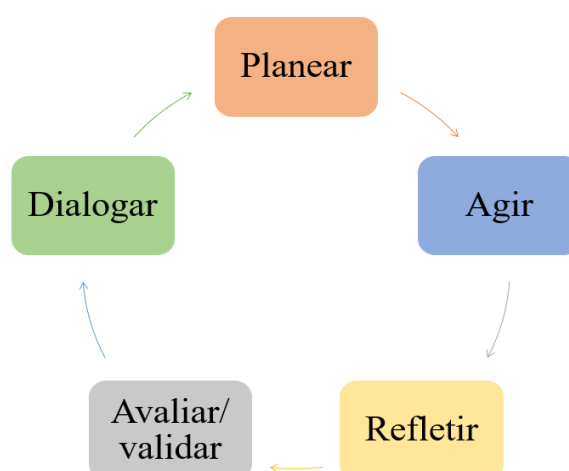
À posteriori, essas estratégias serão avaliadas pelo investigador com o objetivo de refletir se as mesmas foram ou não eficazes, iniciando, desta forma, um novo ciclo.

Esta metodologia de investigação caracteriza-se, também, por ser participativa e colaborativa, ou seja, todos os indivíduos, incluindo o investigador, estão envolvidos no decorrer do processo da investigação que tem como objetivo a resolução do problema (Cortesão, 1998). A Investigação-Ação é crítica, uma vez que ao longo de todo o processo, os intervenientes atuam de forma crítica e reflexiva, com o objetivo comum de promoverem mudanças desejáveis para todos. Por fim, é autoavaliativa “na medida em que as modificações vão sendo continuamente avaliadas, com vista a produzir novos conhecimentos e a alterar a prática” (Coutinho, 2011, p.315).

4.3. Fases da Investigação-Ação

No que concerne às fases da Investigação-Ação, estas são desenvolvidas de forma espiral e cíclica, tal como refere Lessard-Hébert (1996). Este autor evidencia que o termo cíclico é “utilizado no sentido de um conjunto ordenado de fases que, uma vez completadas, podem ser retomadas para servirem de estrutura à planificação, à realização e à avaliação de um segundo projeto” (Lessard-Hébert, 1996, p.15). Para que a investigação seja eficiente devem ser respeitadas cinco fases (Fisher, 2001), tal como podemos observar na Figura 5.

Figura 5 - Fases da Investigação-Ação



A fase de planear com flexibilidade é realizada através da formulação das primeiras questões. Esta fase requer a reflexão do docente enquanto investigador sobre a sua experiência, a observação dos seus discentes, a avaliação que o mesmo efetua da sua ação pedagógica e também de quais as práticas que deve ou não adotar e as que pretende manter. É importante salientar que as planificações são flexíveis e que o docente deve ajustar as suas práticas consoante as necessidades do grupo/turma.

Relativamente à fase do agir, compreende todas as ações realizadas no terreno no qual decorre a investigação. Nesta fase estão incluídas todas as estratégias que o professor-investigador considera importantes desenvolver com os seus discentes, de modo a colmatar a problemática identificada.

A fase da reflexão diz respeito à análise de todas as observações e registos realizados pelo professor-investigador. Posteriormente, a fase de avaliar/validar é uma das etapas fundamentais do projeto, sendo que esta deve ser descritiva e interpretativa (Coutinho, 2011). Nesta fase é efetuada uma análise e interpretação pormenorizada de todos os dados que foram recolhidos ao longo da investigação com a finalidade de verificar se os objetivos previamente definidos foram alcançados e se as estratégias e as atividades implementadas foram adequadas para a resolução da problemática.

Por fim, a fase de dialogar diz respeito à partilha dos pontos de vista sobre toda a investigação desenvolvida com o objetivo de definir aspetos que possam vir a ser melhorados. Neste sentido, para que o projeto seja bem-sucedido, é fundamental a interajuda e a cooperação entre os docentes.

4.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

No decorrer de uma investigação é fundamental que o professor-investigador proceda à recolha de informação utilizando técnicas e instrumentos que considere serem os mais adequados para obter as respostas que visam solucionar a problemática. Tal como refere Coutinho et al. (2009), na execução de uma Investigação-Ação, o professor-investigador deve recolher informações sobre a sua ação pedagógica para que as possa avaliar e, num momento posterior, refletir sobre as mesmas.

Latorre (2003) evidencia que “as técnicas de recolha de dados são muito variadas. Optando-se por utilizar umas ou outras, tendo em conta o grau de interação do investigador com a realidade e o problema que está a ser investigado” (p.54). O mesmo

autor apresenta um conjunto de técnicas e instrumentos de recolha de dados divididos em três categorias: técnicas baseadas na observação, técnicas baseadas na conversação e a análise de documentos. Para desenvolver o meu projeto de Investigação-Ação recorri essencialmente às técnicas baseadas na observação e às técnicas baseadas na conversação.

Dentro das três categorias apresentadas por Latorre (2003), existe uma vasta quantidade de instrumentos de recolha de dados. Na área educacional, os professores-investigadores utilizam com mais frequência os diários de bordo e notas de campo, as entrevistas etnográficas e a recolha de imagens (Máximo-Esteves, 2008). Neste sentido, apresento com mais pormenor algumas das técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizadas no decorrer da minha investigação na vertente da pré-escolar.

4.4.1. Observação participante

A observação participante é uma técnica de observação direta, ou seja, envolve a presença do observador nas situações que está a observar. De acordo com Máximo-Esteves (2008) “a observação permite o conhecimento direto de fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (p.87). É ao interagir com os indivíduos e com os acontecimentos de uma forma direta que o observador consegue ter uma noção mais complexa da realidade que está a observar.

Na perspetiva de Bogdan e Taylor (1975), citados por Fino (2008), a observação participante é “uma investigação que se caracteriza por um período de interações sociais intensas entre o investigador e os sujeitos” (p.4). Sousa (2005) é da opinião de que a “observação em educação se destina essencialmente a pesquisar problemas, a procurar respostas para questões que se levantem e a ajudar na compreensão do processo pedagógico” (p.109).

A observação participante permite que o investigador vivencie o contacto direto com as situações que ocorrem num determinado contexto (Máximo-Esteves, 2008). Esta técnica de recolha de dados não tem uma estrutura que o investigador tenha de ter em consideração, isto é, o mesmo quando observa não tem as ideias previamente definidas do que quer observar. Então, o investigador tem apenas o objetivo principal de observar os acontecimentos e registá-los se achar pertinente (Bell, 2004). Saliente-se que, nos casos em que a observação decorre para uma investigação, o investigador deve ser neutro, para não comprometer o seu trabalho ao reunir informações.

Alder e Alder (1987), referenciados por Fino (2003), classificam a observação participante em três tipos. No entanto, estes tipos de observação dependem do grau de envolvimento do investigador na vida dos indivíduos que são objetos de estudo. Estas categorias são denominadas como: observação participante periférica, ativa e completa. A observação participante periférica é utilizada em situações em que o investigador reconhece a importância de se envolver, em certa medida, nas atividades do grupo em estudo, a fim de as compreender melhor. Lapassade (1991), defende que este tipo de observação gera receio, pois um envolvimento excessivo do investigador pode gerar bloqueios na análise dos resultados. A observação participante ativa caracteriza-se pelo envolvimento do investigador na obtenção de um estatuto dentro do grupo em estudo mantendo, no entanto, uma certa distância. Por fim, a observação participante completa divide-se em duas categorias: a de oportunidade em que o investigador já é membro do grupo em estudo; e, a de conversão no qual o observador se torna, efetivamente, parte do grupo, alterando, deste modo, as suas crenças, valores e comportamentos (Alder & Alder, 1987, referenciados por Fino, 2003).

A observação também é caracterizada por ser não participante. Segundo Santos (1994), a observação é não participante “quando o observador não pertence ou não participa do grupo de observadores – evita-se qualquer tipo de interação” (p.6) com os indivíduos objetos de estudo. Porém, a observação não participante divide-se em dois tipos, nomeadamente a observação direta e a observação indireta. A observação direta engloba a investigação realizada no terreno, em contacto direto com os observados e no contexto envolvente. Em relação à observação indireta, o investigador baseia-se na análise de fontes documentais (Anguera, 1978, citado por Santos, 1994).

No decorrer da minha prática pedagógica recorri diariamente à prática da observação participante. As duas primeiras semanas desempenharam um papel fundamental, uma vez que foram dedicadas à prática da observação participante. Deste modo, possibilitou-me conhecer o grupo de crianças, desde as suas características, fragilidades e interesse, a rotina diária, as problemáticas a serem colmatadas e delinear as estratégias de intervenção mais adequadas àquele grupo. Partindo da minha análise dessas duas semanas, consegui estabelecer uma ligação mais próxima, fazer parte das suas vidas e integrar-me no contexto educativo da melhor forma. Contudo, tinha delineado o que desejava observar, para que, desta forma, a minha recolha de dados fosse mais precisa. Na fase seguinte, enquanto educadora estagiária responsável pela planificação, promovi atividades dinâmicas e participei ativamente na rotina do grupo, não esquecendo que para

além de ser uma educadora que proporcionava momentos de aprendizagem às crianças, também tinha o papel de observadora. Durante a prática pedagógica, recorri às notas de campo para registar acontecimentos que ocorreram no contexto escolar e que considerava fundamentais para a minha investigação.

4.4.2. Registos fotográficos

Atualmente, verificamos que a tecnologia tem vindo a ser um recurso benéfico na ação pedagógica dos docentes. Estes utilizam as fotografias na prática pedagógica para registar as atividades realizadas mesmo sem estarem perante um processo de investigação (Máximo-Esteves, 2008).

Numa Investigação-Ação os registos fotográficos são instrumentos que acompanham o investigador em todo o processo de investigação para posterior reflexão e análise. Bogdan e Biklen (1994) destacam a ideia de que os registos fotográficos têm caráter descritivo, é vantajoso e credível na recolha de dados, sendo registos que podem ser consultados frequentemente. Máximo-Esteves (2008) é da mesma opinião, pois assegura que os registos fotográficos são documentos que contém “informação visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivadas, serem analisadas e reanalisadas, sempre que tal seja necessário” (p.91).

A captação de fotografias e a realização de vídeo no decorrer da investigação são imprescindíveis para analisar o sucesso ou insucesso das atividades propostas na ação pedagógica de um professor. Por este motivo é que as fotografias fornecem ao investigador “dados descritivos sendo muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo e sendo frequentemente analisadas indutivamente” (Bogdan & Biklen, 1994, p.183).

Saliento que no decorrer do meu projeto de Investigação-Ação, na vertente da Pré-Escolar, este foi um dos instrumentos que mais utilizei. É igualmente importante realçar que os encarregados de educação consentiram a captação de fotografias e a realização dos vídeos, assinando um documento como autorizavam o seu educando a fazer parte dos registos tendo em conta a proteção de dados.

4.4.3. Diários de bordo/Notas de campo

O diário de bordo é um instrumento muito utilizado pelo investigador e tem como propósito registrar os acontecimentos que ocorrem no contexto onde está a decorrer a investigação (Máximo-Esteves, 2008). Para Alves (2001) o diário de bordo é considerado como “um registo de experiências pessoais e observações passadas, em que sujeito que escreve inclui interpretações, opiniões, sentimentos e pensamentos, sob uma forma espontânea de escrita, com a intenção usual de falar de si mesmo” (p.224).

Na perspectiva de Brazão (2007) os registos nos diários de bordo são realizados diariamente. Estes registos são “acontecimentos e eventos quotidianos, ordinários e extraordinários, construídos a partir da observação participante dos diaristas, integrados na vida social dos grupos em estudo” (Brazão, 2007, p.293). Saliente-se que os registos realizados devem incidir no que foi observado com a maior veracidade e rigor (Máximo-Esteves, 2008).

As notas de campo são registos dos acontecimentos ocorridos num determinado contexto e destacam-se pela sua natureza descritiva. É através da observação que o professor-investigador realiza as suas notas de campo, no qual regista as suas ideias, sensações, emoções e também interrogações. Por este motivo é que são recursos metodológicos utilizados para analisar os dados obtidos, devido à sua riqueza descritiva, explicativa e reflexiva (Máximo-Esteves, 2008).

No decorrer do meu projeto de Investigação-Ação, utilizei as notas de campo e os diários de bordo como instrumento de registos dos acontecimentos que foram surgindo no decorrer da minha ação pedagógica. Estes registos abrangiam diversos aspetos tais como: o espaço pedagógico, os materiais utilizados, frases proferidas pelas crianças, pequenos diálogos entre elas e conversas informais que ocorreram com a educadora cooperante e com as auxiliares de ação educativa. Zabalza (2000) enfatiza a importância dos registos dos diários de campo com o intuito de promover a reflexão da prática diária do docente. Assim sendo, estes acontecimentos foram descritos e, posteriormente, refletidos nos diários de bordo, numa tentativa de melhorar cada vez mais a minha ação pedagógica e colmatar a problemática em questão.

4.4.4. Análise documental

A análise de documentos é também um dos instrumentos que permite ao investigador ter um maior número de dados e conhecimentos sobre os indivíduos envolvidos na investigação. O investigador necessita compreender determinados acontecimentos, mas em certas ocasiões, não lhe é possível recorrendo apenas à observação ou às conversas informais. Tal como refere Stake (2009), “recolher dados através de documentos segue a mesma linha de pensamento que observar ou entrevistar. É preciso termos a mente organizada e, no entanto, aberta a pistas inesperadas” (p.84). Por este motivo, é fundamental que o investigador recolha dados que considere pertinentes através da análise de documentos, uma vez enriquece a investigação e, consequentemente, capacita-o a intervir de forma mais eficaz.

No âmbito da minha Investigação-Ação, recorri à análise de documentos que considerei fundamentais para conhecer e compreender melhor o grupo de crianças em questão. Em primeiro lugar, realizei uma análise detalhada das OCEPE (Silva, et al., 2016). Para a minha investigação esta análise foi relevante pois, não só me permitiu obter um melhor conhecimento das áreas de conteúdo e dos objetivos inerentes a cada uma delas, como também me auxiliou na definição de estratégias de intervenção adequadas e eficazes tendo em conta a problemática.

Em segundo lugar, procedi à análise do Projeto Educativo de Escola (PEE), uma vez que este é o documento orientador de uma instituição educativa que define a identidade, os objetivos e as diretrizes. Através desta análise, obtive um melhor conhecimento da escola e das metas a serem atingidas durante o período de vigência. No decorrer da investigação, as estratégias de intervenção não só foram definidas de acordo com as características individuais e do grupo, como também serviram para alcançar os objetivos descritos no PEE.

Outro documento que teve um papel fundamental na minha Investigação-Ação foi o Projeto Curricular de Grupo (PCG). Nele, estão contidas todas as informações relevantes sobre as crianças, o que me possibilitou conhecer cada uma delas de forma mais individualizada. Além disso, foi essencial analisar cuidadosamente as características da faixa etária dos 3 aos 4 anos, que também estão presentes neste documento e compará-las com as características descritas pela educadora cooperante, conforme as áreas de conteúdo integradas nas OCEPE. Em suma, esta análise permitiu-me definir estratégias

de intervenção adequadas às características do grupo, assim como adaptá-las de forma diferenciada para outras crianças, sempre com o intuito de solucionar a problemática.

Por fim, para uma intervenção mais eficaz perante o grupo de crianças, analisei documentos teóricos sobre a problemática em questão. Esta análise permitiu expandir os meus conhecimentos sobre a temática, recorrendo a autores que realizaram diversos estudos sobre a mesma.

4.4.5. Entrevistas etnográficas

A entrevista etnográfica é outro instrumento frequentemente utilizado num projeto de Investigação-Ação. Neste tipo de entrevistas não existem guiões e ocorrem, ocasionalmente, em circunstâncias inesperadas. De acordo com Fino (2008) as entrevistas etnográficas são:

conversações ocasionais no terreno, portanto não estruturadas e mediante o estudo, quer de documentos “oficiais”, quer, sobretudo, de documentos pessoais, nos quais os nativos revelam os seus pontos de vista pessoais sobre a sua vida ou sobre eles próprios, e que podem assumir a forma de diários, cartas ou autobiografias. (p.5)

Máximo-Esteves (2008) é da mesma opinião, pois refere que estas entrevistas são idênticas às conversas que ocorrem no quotidiano. A única diferença é a intencionalidade, visto que as entrevistas etnográficas são utilizadas com o objetivo de adquirir informações relevantes de forma a auxiliar na resolução da problemática em questão.

Tal como a observação participante, as entrevistas etnográficas têm o intuito de recolher “dados descritivos na linguagem do próprio do sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.134).

Na Investigação-Ação realizada na Pré-Escolar recorri à aplicação das entrevistas etnográficas tanto à educadora cooperante como às auxiliares de ação educativa. As mesmas tinham como objetivo recolher outras informações sobre as crianças para além daquelas que já tinham sido observadas e das que estavam descritas no PCG. Estas informações auxiliaram a minha ação pedagógica e permitiu adequar as estratégias de

intervenção de acordo com os interesses e necessidades das crianças. As informações obtidas foram registadas e refletidas nos diários de bordo.

4.4.6. Produções das crianças/alunos

Na ótica de Máximo-Esteves (2008), as produções das crianças/alunos são também recursos imprescindíveis para que o docente possa compreender se os discentes estão a alcançar os objetivos pretendidos. Assim, ao analisar as produções dos mesmos, o docente orienta a sua prática tendo em conta as características e necessidades individuais de cada criança/aluno. O mesmo autor evidencia que a análise dos artefactos realizados pelos educandos são indispensáveis “quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos” (Máximo-Esteves, 2008, p.92).

É essencial arquivar todas as produções realizadas pelos discentes e registar a data que foi realizada. Quando o docente tem um olhar crítico relativamente às produções realizadas pelas crianças, pode optar por construir portefólios de forma a organizar e preservar os trabalhos e, numa fase posterior, analisa o progresso individual de cada discente. Estas evoluções farão com que o educador/professor consiga ter uma melhor noção se deve manter ou alterar as suas estratégias de intervenção. Por este motivo, na minha ação pedagógica, tive sempre em atenção analisar e refletir sobre todas as produções efetuadas pelas crianças e verificar se a minha prática estava a ser adequada de acordo com as características dos alunos e se os alunos estavam a atingir os objetivos previamente definidos.

4.5. Métodos de análise e tratamento de dados

Após a recolha dos dados da Investigação-Ação recorrendo às técnicas e instrumentos, toda a informação deve ser analisada e avaliada minuciosamente. Toda esta análise e avaliação “envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (Bogdan & Blikien, 1994, p.205).

Na ótica de Bento (2011) a análise e tratamento de dados numa investigação é um conjunto de procedimentos que possibilitam ao investigador “visualizar, classificar, descrever e interpretar os dados recolhidos” (p.51). A análise e interpretação das informações recolhidas no processo da Investigação-Ação é complexa. Neste sentido, a triangulação dos dados é fundamental neste processo. A triangulação consiste na análise e interpretação das informações obtidas através de pontos de vista distintos. Só assim é que a investigação terá qualidade e veracidade, possibilitando, deste modo, uma concordância entre os dados recolhidos.

Tendo em conta o que foi referido, quando o investigador está na fase da análise e interpretação dos dados, estes devem passar por vários procedimentos sendo eles: a condensação, a categorização, a estruturação narrativa e, por fim, a construção de significados *ad hoc* (Kvale, 1996). A condensação diz respeito ao “processo que procura sintetizar os significados essenciais contidos nas notas de campo, nos diários, ou na narrativa proveniente das entrevistas em profundidade (Máximo-Esteves, 2008, p.104). A categorização é o processo de organizar os dados em categorias recorrendo a tabelas e quadros. A categorização auxilia o investigador na leitura das informações. A estrutura narrativa diz respeito à “organização temporal e social dos significados dispersos ao longo do texto das entrevistas” (Máximo-Esteves, 2008, p.105). Por fim, a construção de significados *ad hoc* refere-se ao processo livre da utilização de técnicas e abordagens.

Em suma, os procedimentos de análise e interpretação dos dados devem ser realizados com o máximo rigor e ética. Só assim é que o investigador reflète de forma crítica sobre toda a investigação desenvolvida. Contudo, na perspetiva de Máximo-Esteves (2008), os resultados da investigação permitem apenas a compreensão ou a explicação “do que acontece naquele lugar e naquele tempo” (p.104). Numa investigação educacional, a análise dos dados permite ao docente refletir minuciosamente sobre a sua ação pedagógica e caso o objetivo primordial não tenha sido atingido, identificar quais os aspetos que devem ser melhorados.

Parte III – Intervenções Pedagógicas

Capítulo V – Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar

Neste capítulo apresento uma descrição e reflexão da minha Prática Pedagógica I, desenvolvida na valência da Pré-Escolar. A mesma decorreu sob a orientação científica da Professora Doutora Ana Isabel Gouveia e da educadora cooperante. A intervenção pedagógica decorreu entre outubro de 2021 a janeiro de 2022, durante três dias semanais (segundas, terças e quartas-feiras). Teve uma duração total de 135 horas, sendo que as 15 horas iniciais foram dedicadas à observação participante, o que possibilitou a minha interação com as crianças, conhecer algumas características individuais e de grupo e também os interesses das mesmas. As 120 horas subsequentes foram destinadas à minha prática pedagógica, onde planifiquei atividades consoante as temáticas que a educadora tinha planeado trabalhar com as crianças.

No presente capítulo, apresento algumas informações sobre o infantário, desde a caracterização da instituição educativa, o PEE e o PCG. À posteriori, é realizada a caracterização do grupo de crianças, a organização dos espaços e tempos pedagógicos. De seguida, apresento o projeto de Investigação-Ação desenvolvido, alguns momentos de aprendizagem que considero os mais pertinentes. Por fim, apresento a atividade realizada com a comunidade educativa e a minha reflexão crítica sobre a prática pedagógica.

5.1. Caracterização da instituição de ensino

A prática pedagógica na vertente da pré-escolar decorreu num infantário situado no concelho do Funchal. Este estabelecimento é de caráter particular, dispõe das valências de Creche e Jardim de Infância e recebe crianças com idades compreendidas entre os quatro meses e os cinco anos.

A instituição educativa é constituída por onze salas: cinco salas de Berçário, três salas de Pré-Escolar e três salas de Transição. Os berçários têm capacidade de receber quinze crianças, sendo que estas estão divididas em duas partes: a sala de atividades e a

zona dos berços. Já as salas de Transição têm o limite de dezassete crianças e a as salas de Pré-Escolar com vinte e cinco. A instituição proporciona às salas de Transição e Pré-Escolar algumas atividades extracurriculares que decorrem semanalmente tais como: *Gymboree*, Natação, Expressão Dramática e Musical, Inglês e Expressão Físico-Motora. Em relação à equipa técnica da instituição, esta é composta por dez Educadoras de Infância, que são responsáveis pelo trabalho desenvolvido com os grupos de crianças, e a Diretora Pedagógica que para além destas funções, também é responsável por um grupo de crianças. Cumprem um horário de trinta e cinco horas semanais, sendo que dez dessas horas são dedicadas ao planeamento, reflexão, planificação das atividades e a avaliação. O infantário também possui um Diretor Administrativo, que exerce funções de carácter administrativo. A rececionista auxilia todo este trabalho administrativo, e também é responsável por receber as mensalidades, as novas inscrições, telefonemas, entre outras tarefas. No que concerne ao corpo não docente, a instituição possui Técnicas Auxiliares de Educação e Auxiliares de Educação que ajudam as Educadoras de Infância na rotina diária. Este infantário também possui Auxiliares de Refeitório que são responsáveis por confeccionar as refeições e na manutenção da limpeza do refeitório e cozinha e a Empregada de Limpeza.

5.2. Instrumentos de Gestão Curricular

5.2.1. Projeto Educativo

Segundo o DL N.º 137/2012, de 2 de julho, o PEE é um: documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa. (p.3351)

O referido DL ainda acrescenta que o PEE deve ser “objetivo, conciso e rigoroso, tendo em vista a clarificação e comunicação da missão e das metas da escola” (p.3348). De igual forma, este é um documento que apoia o desempenho da profissionalidade dos

docentes (Antúnez, 1987; Silva, 2000) e auxilia os encarregados de educação na seleção da instituição de ensino para os seus educandos (Casanova, 2014). Saliente-se que a elaboração do PEE só tem sentido se for construído através de uma reflexão conjunta da escola, para determinar as suas dificuldades, estabelecer metas e formular estratégias (Casanova, 2014).

O PEE deste infantário encontra-se em vigor entre os anos letivos 2021/2025 e aborda o tema do desenvolvimento saudável, enfatizando a importância do bem-estar emocional das crianças. Desde cedo, é fundamental inculcar nas crianças que criar um corpo e uma mente saudável são atos imprescindíveis para a saúde e para a promoção de um bom desenvolvimento físico, mental e emocional. Desta forma, as emoções desempenham um papel crucial no desenvolvimento cerebral, assim como em vários aspetos do foro psicológico e social.

Considerando os benefícios que promovem o bem-estar emocional das crianças e, tendo em conta a situação pandémica que limitou o contacto físico e social, a comunidade educativa considerou pertinente desenvolver este projeto de forma a criar condições para que as crianças cresçam felizes, saudáveis, preparando-se para se tornarem adultos conscientes e responsáveis. Cada ano letivo será delineado em torno desta temática, de modo a interligá-lo com os restantes projetos pedagógicos, fazendo adaptações consoante as idades, interesses e necessidades das crianças.

É essencial estimular o desenvolvimento emocional nas crianças para que possam lidar com as suas emoções, que fará com que estas consigam fortalecer relações inter e intrapessoais. Para isso, é fundamental que desde cedo os encarregados de educação, docentes, não docentes e todos os indivíduos que estão presentes diariamente na vida das crianças, auxiliem-nas a respeitar e a controlar as emoções e os sentimentos. Quando as crianças possuem estas competências emocionais, facilmente conseguem identificar e entender as emoções e os sentimentos das outras crianças e, à posteriori, estão aptos para se relacionar de forma adequada com os outros.

Os temas que serão abordados ao longo dos quatro anos deste Projeto Educativo têm como finalidade contribuir para o desenvolvimento global da criança. Assim sendo, os temas que serão explorados são:

- “Eu, Nós e o Outro” (ano letivo 2021/2022);
- “Eu, e as Emoções” (ano letivo 2022/2023);
- “Eu, Cresço com Valores” (ano letivo 2023/2024);

- “Eu, e o Mundo” (ano letivo 2024/2025).

Neste primeiro ano, “Eu, Nós e o Outro”, o tema incidia na própria criança e na interação com os seus pares e com adultos. É através do autoconhecimento, que as crianças vão formando um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão constatar que existem outros modos de vida e pessoas diferentes. Em suma, este PEE incide, primordialmente, nas emoções, no respeito pelo próximo, nos sentimentos e, simultaneamente, no respeito pelo mundo e pelo meio que nos rodeia.

5.2.2. Projeto Curricular de Grupo

De acordo com as OCEPE (Silva, et al., 2016) o PCG é uma: proposta de orientação da ação educativa elaborada cada ano pelo/a educador/a que, tendo em conta as suas intenções pedagógicas, o grupo de crianças e o seu contexto familiar e social, prevê as estratégias mais adequadas para apoiar o desenvolvimento e promover as aprendizagens das crianças a realizar ao longo do ano. Este projeto inclui, ainda, modalidades de participação dos pais/famílias e a explicitação dos processos e instrumento de avaliação a utilizar. (p.107)

O educador de infância é responsável pela realização do PCG do seu grupo de crianças e deve ter em conta as características e as necessidades das mesmas. Antes de iniciar a construção deste documento, o mesmo deve reunir informações sobre as crianças, de modo a que a sua prática pedagógica possa ser a mais adequada consoante as características das mesmas. Através da recolha e análise dessas informações é que “o/a educador/a explicita as suas intenções educativas, planeia a sua intervenção, elaborando o projeto curricular de grupo em articulação com o projeto educativo do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas” (Silva, et al., 2016, p.17).

O PCG da sala foi desenvolvido com base no Projeto Educativo e tinha como objetivo primordial a promoção de atitudes positivas, através do valor da partilha e da aquisição de normas de convivência. Este documento apresentava os seguintes aspetos: a caracterização do grupo, a metodologia utilizada, a organização do espaço e tempo pedagógico, as intenções de trabalho para o ano letivo, a relação com a família e parceiros

educativos, a comunicação dos resultados e divulgação da informação produzida e, por fim, a planificação das atividades.

Relativamente à caracterização do grupo de crianças, a educadora cooperante construiu uma tabela com alguns dados das mesmas, elaborou uma caracterização segundo as áreas de conteúdo e uma descrição global do grupo. Ainda neste aspeto, fez referências aos interesses das crianças e às necessidades mais evidentes no grupo.

Em relação à metodologia, a educadora cooperante recorria ao modelo curricular *High-Scope*. Este modelo foi fundado por David Weikart, nos Estados Unidos da América, na década de 60 do século XX. Weikart (2004) define este modelo como “uma abordagem aberta de teorias do desenvolvimento e práticas educacionais que se baseia no desenvolvimento natural das crianças” (p.23). Este é um modelo baseado nas ideias de Jean Piaget e Dewey sobre o desenvolvimento infantil. Segundo esta abordagem, a criança é considerada “como um ser que vai construindo o seu desenvolvimento cognitivo nas ações sobre as coisas, as situações e os acontecimentos” (Teixeira, 2015, p.16).

O modelo curricular *High Scope* baseia-se em **cinco princípios curriculares** que orientam os profissionais na sua ação pedagógica diariamente com as crianças, como podemos constatar na Figura 6.

Figura 6 - Princípios curriculares do modelo High-Scope



Segundo Hohmann & Weikart (2011), a **aprendizagem pela ação** é o princípio curricular central da roda da aprendizagem. A aprendizagem ativa deriva da iniciativa pessoal. As crianças exploram, colocam questões, procuram respostas, solucionam os problemas e criam novas estratégias. Assim, ao seguirem os seus propósitos, envolvem-se em experiências-chave que as levam a se envolverem em interações criativas e permanentes que promovem o crescimento intelectual, emocional, social e físico. Outro princípio curricular é a **interação adulto-criança**, em que a aprendizagem pela ação depende das interações positivas. Os adultos auxiliam as crianças nas suas brincadeiras, encorajam-nas e incentivam-nas na resolução de conflitos.

O **ambiente de aprendizagem** deve ser agradável e deve oportunizar as crianças na tomada de decisões. O espaço físico é organizado em áreas de interesse e estes espaços devem proporcionar às crianças o contacto com materiais distintos, de fácil acesso e que possam utilizá-los nos seus momentos de brincadeira. Os materiais devem ter um local específico, em prateleiras baixas, organizados em caixas transparentes para que as crianças consigam observar o que está no seu interior e que estejam devidamente identificadas com desenhos ou símbolos também para que as mesmas possam identificar os objetos (Hohmann & Weikart, 2011).

Hohmann e Weikart (2011) também evidenciam a **rotina diária** como um dos princípios curriculares que orientam esta metodologia. Esta deve ser consistente e deve auxiliar a aprendizagem ativa das crianças, pois tal como refere Oliveira-Formosinho (2013), “criar uma rotina diária é basicamente isto: fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas” (p.87). Toda a rotina integra um processo planear-fazer-rever, baseado nas ideias piagetianas, no qual consigam expressar as suas intenções, colocá-las em prática e que, numa fase posterior, possam refletir sobre as mesmas. No decorrer da rotina, é de extrema importância que os profissionais de educação dediquem parte desse tempo a momentos em pequeno grupo e em grande grupo. As rotinas diárias centradas na aprendizagem ativa auxiliam as crianças na construção do sentido de comunidade. Por fim, a **avaliação** de uma criança deve ser baseada no trabalho de equipa, nos registos ilustrativos e planeamentos diários. Isto significa que as crianças, num primeiro momento, devem ser observadas e, à posteriori, avaliadas, tendo sempre em consideração os seus interesses, competências e necessidades (Hohmann & Weikart, 2011).

Em suma, um profissional de educação que utilize o modelo curricular High-Scope deve considerar as crianças como “agentes activos que constroem o seu próprio

conhecimento do mundo enquanto transformam as suas ideias e interações em sequências lógicas e intuitivas de pensamento e acção” (Hohmann & Weikart, 2011, p.22).

No que concerne à organização do ambiente educativo, é apresentado a descrição da sala de atividades incidindo nas áreas de interesse. No tempo pedagógico, estão patentes a rotina diária e as atividades semanais de enriquecimento curricular. Nas intenções de trabalho para o ano letivo é apresentado os objetivos gerais que visam ser atingidos ao longo do ano letivo, como também os objetivos e estratégias a serem utilizadas em todas as áreas de conteúdo.

Na relação com a família e parceiros educativos é referido a sua importância da participação das famílias para o desenvolvimento e integração social das crianças. De acordo com Mata e Pedro (2021), “os pais são pessoas muito significativas para a criança e são o seu contexto relacional mais próximo” (p.10). Ainda neste aspeto, são mencionados quais os parceiros educativos que apoiam e auxiliam as atividades desenvolvidas no infantário.

Em relação à comunicação dos resultados e divulgação da informação produzida é referido como é realizada a avaliação individual das crianças e como esta é entregue aos encarregados de educação. É também descrito a relação entre o conselho de docentes e a frequência com que se reúnem para debaterem assuntos de carácter pedagógico e, ainda, como é efetuada a comunicação dos resultados obtidos aos encarregados de educação e aos parceiros educativos.

Perante o que foi mencionado anteriormente, ao longo de toda a minha prática pedagógica, todas as planificações tiveram como foco principal a aprendizagem ativa das crianças, no qual tiveram oportunidade de explorar, sentir, colocar questões e encontrar soluções. As atividades propostas foram implementadas utilizando estratégias diversas e tinham o intuito de proporcionar aprendizagens, num ambiente pedagógico adequado e conforme a rotina diária estabelecida. Os adultos tiveram o papel de orientar as crianças de forma a que participassem ativamente e construíssem o seu próprio conhecimento. Partindo da minha observação participante, a avaliação das crianças nas atividades propostas foi realizada, descritivamente, nos diários de bordo, sendo este um instrumento que também serviu para refletir diariamente sobre a minha prática.

5.3. Caracterização do grupo

A equipa pedagógica é composta pela educadora cooperante e por duas auxiliares de ação educativa. O grupo de crianças é heterogéneo, composto por 24 crianças, sendo 15 do sexo feminino e 9 do sexo masculino. As crianças têm idades compreendidas entre os três e quatro anos. São muito ativas, demonstram interesse e entusiasmo nas atividades propostas e têm iniciativa para propor outras tarefas. Têm uma relação de grande proximidade com os adultos e já conseguem demonstrar um bom sentido de colaboração. São crianças muito comunicativas e gostam de partilhar novidades do seu dia a dia. Contudo, o grupo possui elementos que dispersam com muita facilidade nas conversas em grande grupo, sendo a sua capacidade de concentração ainda reduzida. Neste grupo, uma criança estava sinalizada com medidas de suporte à aprendizagem e inclusão e outra diagnosticada com Transtorno de Oposição e Desafio.

Em relação à **Área de Formação Pessoal e Social**, as crianças são sociáveis, comunicativas e gostam de interagir tanto com as outras crianças como com os adultos da sala. Já se sentem à vontade com a equipa pedagógica e com os adultos da instituição. As mesmas sentem-se orgulhosas das suas conquistas e sentem desejo de independência e de autoafirmação. Algumas demonstram timidez quando estão em grande grupo e sentem-se mais à vontade para comunicar nas interações individuais e em pequeno grupo. Relativamente à autonomia e à higiene pessoal são cada vez menos dependentes dos adultos. Já nos momentos da refeição, embora consigam comer sozinhas, têm fases que exigem o auxílio do adulto.

No que concerne à **Área de Expressão e Comunicação**, na Expressão Físico-Motora, as crianças apresentam uma normal agilidade motora para esta faixa etária. Quanto à motricidade fina, verifica-se que algumas usam a preensão palmar para pegar no lápis e na colher, enquanto que outras já conseguem executar corretamente (em pinça). Em relação à linguagem, o grupo apresenta diferentes níveis de desenvolvimento. Algumas crianças apresentam dificuldade em articular corretamente algumas palavras e, por vezes, omitem sílabas. No que se refere à compreensão, identificam objetos e respetivas imagens e compreendem ações simples. Relativamente à produção oral algumas crianças estão no período em que proferem palavras isoladas com sentido de frase, repetem palavras e imitam ações dos adultos. Outras combinam duas palavras na frase, mas grande parte do grupo verbaliza frases mais complexas, faz perguntas simples, expõe um discurso perceptível e um vocabulário ampliado. A maioria das crianças é capaz

de dizer o seu nome e o dos colegas e apercebem-se, através do quadro das presenças, de quem está na sala e de quem está a faltar.

Relativamente à Expressão Musical gostam muito de canções e algumas crianças já identificam e conseguem cantar acompanhadas com a mímica. No que concerne às Artes Visuais, gostam de realizar desenhos e pinturas livres. Não demonstram receio de se sujarem, pelo contrário apresentam curiosidade em experimentar. No desenho, algumas crianças encontram-se na fase da garatuja desordenada e outras estão na fase da garatuja ordenada, sendo que algumas já conseguem representar, de certa forma, a figura humana.

Na área de Expressão Dramática, verifica-se que as crianças demonstram um grande interesse pela área do faz de conta (área da casinha). Nos jogos simbólicos imitação ações representativas do seu dia-a-dia familiar e da escola.

Relativamente à **Área do Conhecimento do Mundo**, as crianças já são capazes de identificar o nome de animais e imitar alguns sons, reconhecem algumas partes do corpo e distinguem as figuras geométricas.

5.4. Organização do ambiente educativo

As organizações educativas são contextos que exercem determinadas funções, dispondo para isso de tempos e espaços próprios e em que se estabelecem diferentes relações entre os intervenientes (...) desempenham funções específicas e que, estando em interconexão, se apresentam como dinâmicos e em evolução.

(Silva et al., 2016, p.21)

5.4.1. Organização do espaço pedagógico

O espaço pedagógico numa instituição de educação infantil deve possibilitar condições adequadas para que as crianças possam usufruí-lo em benefício do seu desenvolvimento e aprendizagem. O espaço deve ser versátil e sujeito a possíveis alterações concretizadas tanto pelas crianças como pelo educador de infância em função das atividades desenvolvidas.

A disposição do espaço da sala de atividades deve propiciar um ambiente adequado que proporcione o desenvolvimento da criança tanto a nível sensorial, perceptivo, psicomotor, e necessidades fisiológicas, como também as relações sociais e de comunicação. A sala é um espaço bem definido, mas facilmente alterável. Segundo Oliveira-Formosinho et al. (2011) “A sala de atividades não tem um modelo único, tal como não tem uma organização totalmente fixa desde o início do ano letivo até ao seu final” (p.12). Uma sala de atividades envolve momentos distintos ao longo do dia, sendo eles: atividades individuais em pequeno e grande grupo, atividades realizadas autonomamente pela criança e outras que contam com a presença e apoio do educador, o tempo de repouso e as rotinas.

A sala de atividades onde decorreu a minha prática pedagógica era espaçosa, tinha uma boa iluminação e encontrava-se acessível à visibilidade das crianças para o exterior. Relativamente ao material existente, era variado e estimulante. Tinha o seu local definido, com as respetivas etiquetas e estava ao alcance das crianças. Estes aspetos são importantes para o desenvolvimento integral da criança, pois como refere Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) o espaço da sala adquire uma “densidade pedagógica com as decisões profissionais do(a) educador(a) na seleção dos materiais pedagógicos, brinquedos, artefactos multiculturais” (p.26). É fundamental que os materiais estejam devidamente visíveis, acessíveis às crianças e com etiquetas pois é uma forma em que transmitem mensagens implícitas às mesmas (Oliveira-Formosinho et al., 2011). A disposição dos móveis permitia a movimentação das crianças e, possibilitava à equipa educativa da sala, uma visão completa das áreas. Existia ainda uma bancada com um lavatório e um armário de arrumação. Esta sala possuía uma casa de banho onde as crianças realizam a higiene. No que concerne às produções das crianças, eram afixadas na parede da sala e as informações referentes à rotina diária encontravam-se expostas na parede do corredor.

Esta sala estava organizada de modo a corresponder aos interesses e necessidades das crianças neste estágio de desenvolvimento. Oliveira-Formosinho et al. (2011) afirmam que a “sala de educação de infância organiza-se em áreas diferenciadas de atividades que permitem diferentes aprendizagens plurais, isto é, permitem à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade” (p.11). Nesta senda, a sala possuía diversas áreas de interesse: a área da garagem, a área das construções e dos animais; a área da casinha das bonecas, a área de grande grupo, a área da biblioteca, a área dos jogos de mesa e a área de Expressão Plástica (Figura 7).

Figura 7 - Planta da sala de atividades

Na **área da garagem** (Figura 8) existia um tapete estampado com estradas e sinais de trânsito, uma garagem com vários andares e carros, aviões e motas de tamanhos distintos. Era possível também encontrar uma mesa de ferramentas com os respetivos acessórios. Nesta área as crianças exploravam as potencialidades dos carros (andar para frente, para trás, rápido, devagar) e também brincavam ao faz de conta.

Figura 8 - Área da garagem

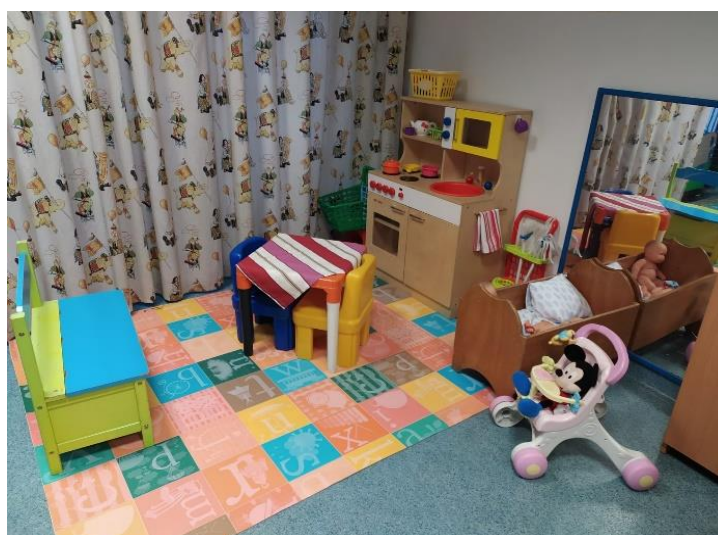
A **área das construções** (Figura 9) possui uma estante com caixas que continha legos para efetuarem as suas construções e diversos animais de plástico no qual as crianças brincavam, de igual forma, ao faz de conta.

Figura 9 - Área das construções



A **área da casinha das bonecas** (Figura 10) dispunha de uma cozinha de madeira com diversos objetos de plástico (legumes, talheres, copos, pratos). Possuía uma pequena mesa com duas cadeiras, um berço com bonecas, um roupeiro, roupas e mantas para as bonecas, um carro para compras e um carro de bebé. As crianças manifestavam muito interesse nesta área, especialmente as do sexo feminino, pois era onde brincavam ao faz de conta, imitando algumas ações do quotidiano familiar.

Figura 10 - Área da casinha das bonecas



Na **área de grande grupo** (Figura 11) estão colados no chão autocolante com a identificação de cada criança, para que as mesmas soubessem o local onde teriam de se sentar nas atividades de grande grupo. É uma área onde as crianças passavam muito do

seu tempo, pois era neste espaço que realizavam o lanche da manhã, cantavam, marcavam as presenças, efetuavam diálogos e onde eram apresentadas as atividades.

Figura 11 - Área de grande grupo



Na **área da biblioteca** (Figura 12) existiam diversos livros (livros de imagens ou pequenas histórias) e de fácil acesso às crianças. Era uma área de conforto, com tapetes e almofadas. Também era possível encontrar fantoches representativos das histórias que tinha sido trabalhadas.

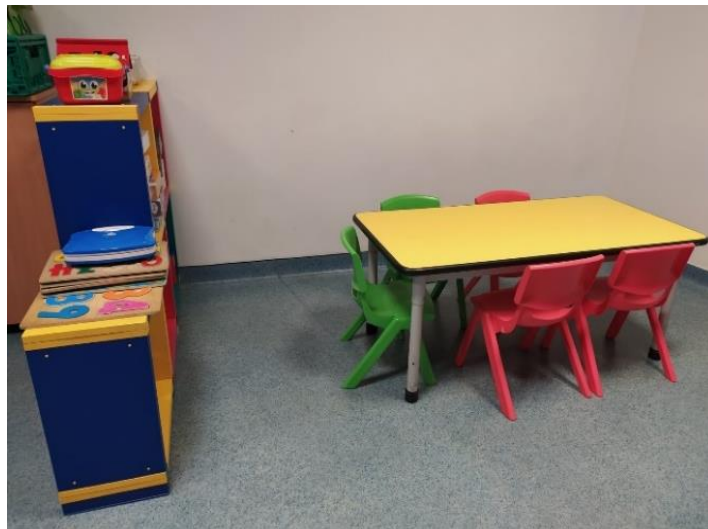
Figura 12 - Área da biblioteca



Na **área dos jogos de mesa** (Figura 13) as crianças realizavam puzzles, jogos de associação, de formas, entre outros. Era constituída por uma estante onde estavam

dispostos todos os jogos no qual as crianças conseguiam facilmente aceder e uma mesa para a realização dos mesmos.

Figura 13 - Área dos jogos de mesa



Esta área também dispõe de um quadro magnético (Figura 14) com letras de íman e um quadro de ardósia. Nesta área as crianças iniciavam o contacto com as letras e com os números.

Figura 14 - Quadro magnético



Por fim, a **área das Artes Visuais** (Figura 15) era constituída por duas mesas grandes, cadeiras, estantes com materiais e um lavatório. Era nesta área que permitia as crianças terem oportunidade de explorar diversas técnicas e materiais distintos.

Figura 15 - Área das Artes Visuais



5.4.2. Organização do tempo pedagógico

O tempo pedagógico também tem um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, pois aludindo a Oliveira-Formosinho et al. (2011) este “organiza o dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens, incorporando os requisitos de uma dinâmica participativa na organização do trabalho e do jogo” (p.72). Para a organização do mesmo deve ser evitado uma divisão excessiva. As OCEPE (Silva et al., 2016) também evidenciam de forma clara a importância do tempo educativo quando mencionam que o mesmo tem uma distribuição flexível, apesar de determinados momentos sejam repetidos com alguma periodicidade. Os mesmos autores referem, ainda a ideia de que nem todos os dias são idêntico e que as propostas efetuadas pelo educador ou pelas crianças podem alterar o quotidiano habitual.

As rotinas desempenham um papel imprescindível no desenvolvimento das crianças, sendo que tomam consciência do que têm de realizar no seu quotidiano. Zabalza (1998) salienta que “com crianças pequenas, as rotinas exercem o importante papel de lhes dar segurança, de os fazer sentir comodamente” (p.70). O tempo pedagógico tem

como objetivo organizar o dia e a semana numa rotina diária que respeite sempre os ritmos das crianças, os seus interesses e as necessidades. Durante este tempo, é necessário que sejam dedicados momentos diversificados: o da criança individualmente, os momentos em grande grupo e os momentos em pequenos grupos (Oliveira-Formosinho et al., 2011). É fundamental que neste tempo também sejam incluídos “diferentes propósitos, as múltiplas experiências, a cognição e a emoção, as linguagens plurais, as diferentes culturas e diversidades” (Formosinho & Formosinho, 2013, p.27).

No que concerne à rotina diária do grupo de crianças, esta encontra-se estruturada de forma a propiciar às crianças momentos de aprendizagem ativa. Como podemos constatar no Tabela 1, a rotina diária iniciava-se às 7h30 com o acolhimento das crianças no polivalente e finalizava às 19h. Contudo, a rotina na sala de atividades, com a educadora só iniciava às 8h. No tempo em que as crianças se encontravam dentro da sala de atividades, realizava-se o lanche da manhã, as brincadeiras nas áreas de interesse, as atividades orientadas e o descanso.

Tabela 1 - Rotina diária

07h30	Acolhimento no salão polivalente
08h00	Sala de Atividades
09h00	Reforço da manhã/Higiene
09h30	Brincadeiras livres na Sala de Atividades
10h00	Atividade Orientada
10h45	Higiene
11h00	Brincadeiras na Sala de Atividades/ Espaço Exterior
11h45	Almoço/Higiene
12h30	Repouso
14h45	Higiene e organização da sala
15h15	Lanche/Higiene
16h	Brincadeiras na Sala de Atividades/ Espaço Exterior
17h	Reforço da tarde/Higiene
17h30	Brincadeiras livres na Sala de Atividades
18h45	Arrumação e desinfeção da Sala de Atividades
19h	Encerramento da Instituição

O grupo de crianças também fruía de atividades de enriquecimento curricular, como podemos observar na Tabela 2. É importante destacar que apenas as crianças cujos encarregados de educação pagavam uma mensalidade tinham acesso às aulas de Inglês e

de Natação. Já a Expressão Físico-Motora e a Música, faziam parte das atividades propostas pelo infantário.

Tabela 2 - Atividades de enriquecimento curricular

Horário da manhã				
Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
<p>Inglês 09h15 – 10h</p>		<p>Educação Física 09h30 – 10h</p>		<p>Música 09h – 09h30</p>
Horário da tarde				
	<p>Natação 14h30</p>		<p>Natação 15h</p>	

5.5. Projeto de Investigação-Ação

No âmbito da Unidade Curricular Projeto de Investigação-Ação, inserida no plano curricular do 1.º ano de mestrado, foi proposto a realização de um projeto segundo esta metodologia no decorrer da Prática Pedagógica I. Para a sua concretização, foi fundamental a primeira semana destinada à observação participante para identificar e registar problemáticas recorrentes.

Através das problemáticas sinalizadas, foi construída uma questão-problema. Partindo da questão foi desenrolado todo o processo de desenvolvimento do projeto com o grupo de crianças. Ao longo desta investigação, a reflexão crítica esteve sempre presente no desenrolar de todas as estratégias que considerei adequadas para este grupo de crianças. A Investigação-Ação não só tinha o objetivo de solucionar o problema como também preparar-me para agir, perante um grupo de crianças, no meu futuro profissional.

5.5.1. Enquadramento do problema

O presente projeto de Investigação-Ação foi desenvolvido com o grupo de crianças, ao longo de nove semanas. Durante o período destinado à observação participante, identifiquei algumas problemáticas recorrentes ao longo da rotina diária. Através das interações entre as crianças, verifiquei que as mesmas tinham dificuldades no cumprimento de algumas regras, bem como na demonstração de determinados valores. As crianças não compreendiam a importância da partilha principalmente quando se tratava dos brinquedos. Constatei, de igual forma, que no decorrer das atividades propostas, as crianças ainda não tinham as noções básicas dos valores da cooperação/colaboração e da sua relevância. Quando ocorria algum problema, as mesmas necessitavam da presença de um adulto para resolver a situação. Nesta perspetiva, a maior parte das crianças manifestavam um maior interesse em brincar sozinhas e não cooperavam nem se ajudavam umas às outras. Estas problemáticas em questão por vezes causavam conflitos, tanto na sala de atividades, como no recreio pois era necessário estar sempre a chamar a atenção e estimulá-las consecutivamente.

Na faixa etária da valência da pré-escolar, as crianças ainda não possuem um grande conhecimento sobre os valores e é por isso que o educador tem o papel importante de desenvolver “nas crianças atitudes de responsabilidade, tolerância, respeito e preservação, formando cidadãos e cidadãs capazes de participarem ativamente na sociedade onde estão inseridos/as, aptos/as a olharem o mundo de forma crítica e expressando as suas ideias” (Cabral, 2015, p.29). Segundo Silva et al. (2016) é fundamental que as crianças desenvolvam competências neste domínio. Estas competências incidem “no desenvolvimento de atitudes, disposições e valores, que permitam às crianças continuar a aprender com sucesso e tornarem-se cidadãos autónomos, conscientes e solidários (p.6).

Neste sentido, considero que os valores devem ser trabalhados desde cedo na educação de uma criança e, tendo em conta as problemáticas detetadas, considerei que o Projeto de Investigação-Ação que iria desenvolver ao longo da minha prática pedagógica incidiria nos valores da partilha e cooperação. Os valores são uma temática integrada nas OCEPE (Silva et al., 2016) na área de Formação Pessoal e Social. Esta área é transversal a todas as outras áreas, uma vez que está presente em todo o trabalho educativo, apesar de possuir uma intencionalidade e conteúdos próprios (Silva et al., 2016, p.33).

Em diálogo com a educadora cooperante, a mesma referiu a necessidade de abordar a temática dos valores, muito por conta da *Covid-19* que fez com que as crianças apresentassem dificuldades, particularmente o valor da partilha. Embora seja comum que as crianças, nesta faixa etária serem, ocasionalmente, egocêntricas, a pandemia dificultou a socialização, uma vez que não puderam interagir umas com as outras. Assim sendo, com o consentimento da educadora cooperante, o meu projeto de Investigação-Ação foi desenvolvido ao longo da minha ação pedagógica em torno destas problemáticas observadas.

5.5.2. A questão de Investigação-Ação

Após identificar as problemáticas observadas no grupo de crianças, procedi a uma investigação sobre a temática dos valores. É importante realçar que a aquisição dos valores não é realizada apenas na escola.

A expressão “valor” engloba diversos sentidos, sendo um conceito difícil de esclarecer. O vocábulo “valor” origina do termo *axi* que significa apreciar, estimar e julgar. Fonseca (2005), refere que os valores são um “conjunto de significados e símbolos que dão sentido à realidade.” (p.111). A mesma autora cita Bolívar (1992), que descreve que estes são designados como “estruturas cognitivas que permitem ao sujeito não só ordenar, interpretar fenómenos da realidade física e social, mas que às vezes guiam o seu modo de se orientar nelas” (p.111). É através da exploração da temática dos valores que os indivíduos adquirem a capacidade de interpretar, construir e organizar a realidade. Com base nesse conhecimento adquirido, cada indivíduo é capaz de desenvolver a sua própria identidade.

Os valores são princípios construídos ao longo das experiências e vivências de cada indivíduo com o meio em que está inserido (Araújo, 2007). De acordo com Zabalza (2000), o ambiente familiar é a base para transmitir atitudes e valores nas crianças. Posteriormente, a continuação da construção de valores é realizada pelos agentes educativos, docentes e não docentes, que também têm a desempenhar um papel imprescindível na vida dos sujeitos.

Segundo as OCEPE, (Silva et al., 2016), os valores estão integrados na área de Formação Pessoal e Social, sendo esta transversal a todas as áreas e está patente em todo o trabalho educativo. A criança em idade pré-escolar, ao observar determinados

comportamentos, imita-os. Este processo de imitação faz parte da construção de valores e atua através de influência externa. À posteriori, o indivíduo aprimora o seu sistema de valores (Zabalza, 2000). Como já foi referido anteriormente, este processo passa pelo contexto em que o indivíduo se insere. Contudo, um indivíduo tem tendência a aprender valores que são aceites nesse determinado contexto e influencia o modo de como são assimilados pelo próprio (Pereira, 2014).

A educação e os valores têm um vínculo, pois ambos complementam-se. Estes estabelecem “uma relação intrínseca e dialética, que se compreende no duplo sentido: todo o ato educativo veicula valores, a educação é na sua essência um valor” (Fonseca, 2005, p.108). Não é possível existir um processo educativo sem abordar a exploração dos valores. A educação funda-se em valores e pretende difundi-los, com o propósito de desenvolver nas crianças as competências essenciais para se tornarem cidadãos conscientes e responsáveis. Por este motivo, abordar a temática dos valores é um propósito crucial na educação (Andrade, 2015).

Considerando que a educação tem como objetivo desenvolver indivíduos autónomos, Bolarinho (2019) afirma que o educador não deve de estabelecer determinados valores às crianças, mas sim criar um ambiente educativo que propicie o desenvolvimento de uma consciência moral e autónoma. Isto significa que o docente deve estimular uma participação ativa das crianças na construção dos valores para que consigam desenvolver uma atitude crítica e reflexiva.

De acordo com as problemáticas observadas e descritas anteriormente, foi necessário elaborar uma questão-problema sobre a mesma. Na perspetiva de Bento (2011), “um problema de investigação é colocado como uma questão, a qual serve como foco de investigação” (p.20). Deste modo, uma vez que um dos principais problemas detetados foram a partilha dos brinquedos e a ausência de cooperação ao longo da rotina diária, formulei a seguinte:

“Como promover os valores da partilha e da cooperação no grupo de crianças da sala x?”.

Saliente-se que a aprendizagem cooperativa não só propicia o desenvolvimento de competências sociais como também contribui para o desenvolvimento cognitivo e para a responsabilidade individual das crianças (Lopes & Silva, 2008). Desta forma, o contexto escolar deve proporcionar às crianças vivências de determinados valores através da

transversalidade entre as diversas áreas de conhecimento, presentes nas OCEPE (Silva et al., 2016). É imprescindível que todos os profissionais de educação adotem e apoiem valores positivos e que os mesmos sejam referências para as crianças.

O trabalho cooperativo promove simultaneamente a aquisição de competências cognitivas e sociais. Sob a orientação do educador de infância, as crianças estabelecem relações de solidariedade através da ajuda mútua, na resolução de conflitos e na partilha de ideias, de sentimentos e emoções (Leitão, 2010). No final do trabalho, é fundamental a realização da autoavaliação. Esta reflexão permite que as crianças avaliem o seu contributo no decorrer da atividade, se conseguiram alcançar os objetivos propostos e que identifiquem formas de melhorar o seu trabalho, em futuras atividades de grupo (Lopes & Silva, 2008).

Um docente quando organiza os grupos, deve ter em atenção a heterogeneidade das crianças. No entanto, os profissionais de educação devem adotar estratégias adequadas ao grupo de crianças em questão, com o intuito de alcançar os objetivos previamente definidos, tendo sempre em consideração as necessidades e o bem-estar das mesmas (Katz & McClellan, 2003).

A partilha é um ato de generosidade. Um sujeito atua de forma generosa quando está disponível para ajudar os outros ou entregar algo que possui. Porém, a partilha não é somente o ato de dar algo a alguém. Como já foi referido anteriormente, as crianças em idade pré-escolar, por vezes, são egocêntricas. Já na perspetiva de Corominas (2005), este refere que as crianças gostam, de certa forma, ajudar os outros e que o contexto educativo possui um papel crucial no sentido de desenvolver esta virtude nas crianças.

Após a revisão preliminar da temática e da estruturação da questão-problema, foram delineadas e implementadas estratégias de intervenção adequadas às características individuais e do grupo. As atividades propostas tinham o objetivo de colmatar a problemática em questão e que as crianças adquirissem aprendizagens significativas.

5.5.3. Etapas de concretização do projeto de Investigação-Ação

O presente Projeto de Investigação-Ação dividiu-se em três fases: o planeamento, a ação e a reflexão. Segue-se o cronograma por semanas referente à minha ação pedagógica, que ocorreu entre os meses de outubro de 2021 a janeiro de 2022 (Tabela 3).

Tabela 3 - Cronograma do projeto de Investigação-Ação

Fases	Procedimentos	Duração									
		Outubro		Novembro					Dezembro		Janeiro
		3 ^a	4 ^a	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	1 ^a	2 ^a	1 ^a
Planeamento	Observação e recolha de dados										
	Identificação do problema										
	Revisão literária preliminar										
	Definição das estratégias										
Ação	Operacionalização das estratégias										
Reflexão	Recolha e análise de dados										
	Avaliação do projeto										

A primeira fase do projeto, referente ao planeamento, foi a da observação participante e da recolha de dados. Na primeira semana observei as crianças, a educadora cooperante, o espaço e o tempo pedagógico. Nas duas semanas seguintes, iniciei as minhas atividades orientadas, em simultâneo, com a observação dos aspetos anteriormente mencionados. Durante este período fui conhecendo cada vez melhor o grupo de crianças e, à posteriori, selecionei uma problemática. Partindo da questão-problema investiguei alguns aspetos da revisão literária para compreender melhor a situação e definir quais as melhores estratégias para intervir e colmatar esse problema.

Na segunda fase, que diz respeito à ação, após ter a questão-problema construída, defini estratégias com o objetivo de incutir nas crianças aprendizagens que visavam solucionar o problema. Essas estratégias de intervenção prolongaram-se até à última semana da prática pedagógica.

Na última fase, referente à reflexão dos dados, foi efetuado tanto no início da prática de modo a conhecer as crianças e planificar atividades consoante as estratégias definidas, como no fim de modo a compará-los. Posteriormente, na última semana refleti sobre a minha ação pedagógica e realizei uma análise cuidadosa com

o intuito de perceber se objetivos estabelecidos foram atingidos e se as crianças demonstraram evolução nas suas aprendizagens.

5.5.4. Estratégias de intervenção

Após conhecer melhor a problemática em questão, planeei e implementei no decorrer da minha prática pedagógica um leque de estratégias de intervenção que considerei pertinentes para solucionar a problemática sinalizada. Na perspectiva de Vieira e Vieira (2005) a estratégia de intervenção é “uma organização, ou arranjo sequencial de ações ou atividades de ensino que são utilizados durante um intervalo de tempo e com a finalidade de levar os alunos a realizarem determinadas aprendizagens” (p.16).

A implementação de estratégias de intervenção em contexto educativo é um processo que tem como finalidade proporcionar aprendizagens significativas às crianças e amenizar as dificuldades. Posto isto, é fundamental criar um ambiente propício para implementar essas estratégias de forma lúdica e cativante. No decorrer do projeto de Investigação-Ação, as estratégias que utilizadas para colmatar a problemática foram: a leitura de histórias, atividades em grande grupo para a sensibilização do ato da partilha e a realização de trabalhos a pares. Apresento uma breve demonstração das atividades realizadas em cada uma das estratégias mencionadas.

Leitura de histórias

Na estratégia referente à leitura de histórias, destaco que estas foram contadas de formas distintas, com o objetivo de proporcionar às crianças momentos de leitura prazerosos e diferentes daqueles que já estavam habituadas. Saliente-se que a leitura de histórias é crucial nesta faixa etária pois promove o “desenvolvimento da linguagem e o enriquecimento do vocabulário, potencia a criação de hábitos de leitura” (Santos, 2010, p.14), contribuindo desta forma para o desenvolvimento integral da criança. Por este motivo é que o educador tem um papel fundamental na estimulação do ato de ler e que o mesmo seja prazeroso. De seguida, apresento as histórias que foram apresentadas às crianças, com o intuito de introduzir determinadas temáticas, como também colmatar a problemática em questão (Tabela 4).

Tabela 4 - Estratégia: Leitura de histórias

Data	Atividades	Tema	Recurso
29 de novembro de 2021	<i>A amizade</i> História: “ <i>O sapo encontra um amigo</i> ” para abordar a temática da amizade; - Reconto da história; - Diálogo, em grande grupo, sobre a importância da amizade.	A amizade, a cooperação e o sentimento da solidão.	Visualização de um vídeo.
13 de dezembro de 2021	<i>O Natal</i> - História: “ <i>O primeiro Natal da Pipas</i> ”; - Reconto da história; - Diálogo, em grande grupo, sobre as ideias principais e partilha das vivências natalícias.	A azáfama de uma família nos dias antecedentes ao Natal; A confeção dos doces e a partilha de presentes.	<i>PowerPoint</i> com imagens ilustrativas.
3 de janeiro de 2022	<i>A chegada do inverno</i> - História adaptada: “ <i>O boneco de neve sorridente</i> ” para introduzir a chegada do inverno. - Reconto da história; - Diálogo, em grande grupo, sobre a importância dos afetos e da interajuda dos amigos.	As emoções; A importância dos afetos e a cooperação entre amigos.	Cartazes ilustrativos.
5 de janeiro de 2022	<i>Os Reis Magos</i> - História: “ <i>Os três sábios</i> ” para introduzir a festividade dos Reis Magos; - Reconto da história; - Diálogo, em grande grupo, sobre a importância do valor da partilha;	A cooperação e interajuda dos Reis Magos; A partilha dos presentes.	Livro físico.

Em relação à implementação desta estratégia, considero que as histórias que obtiveram melhores resultados foram aquelas no qual utilizei as tecnologias, ou seja, a história apresentada através da visualização do vídeo e a que recorri à utilização do *PowerPoint*. É sabido que atualmente as tecnologias desempenham um papel fundamental no nosso quotidiano e as crianças, desde cedo, têm contacto direto com as mesmas. Possivelmente, seria por esta razão que quando referia que ia apresentar uma história utilizando estes recursos, as crianças manifestavam interesse, curiosidade e satisfação. Estas mantinham-se mais tempo atentas e no momento dedicado ao reconto e à partilha de ideias, eram as que tinham mais crianças a participar, em relação às histórias em que utilizava o livro ou outro recurso manipulável.

Atividades em grande grupo

Relativamente às atividades em grande grupo, foram realizadas duas conforme está descrito na Tabela 5.

Tabela 5 - Estratégia: Atividades em grande grupo

Data	Atividades	Objetivo
22 de novembro de 2021	<p><i>Dia Nacional do Pijama</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo sobre a importância deste dia e da finalidade do dinheiro; - Colocar o dinheiro de cada criança dentro de um mealheiro de cartão; - Mealheiro de mão em mão. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relembrar a finalidade do dinheiro; - Salientar as diferentes condições de vida; - Sensibilizar para o ato de partilha para com as outras crianças;
14 de dezembro de 2021	<p>Confeção de broas de manteiga no Natal</p> <ul style="list-style-type: none"> - Demonstração dos ingredientes; - Confeção das broas; - Momento de cozedura; - Apresentação do resultado final. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cooperar com os colegas/estagiária; - Sensibilizar para o ato de partilha para com as outras crianças;

Para iniciar a atividade orientada, referente ao Dia Nacional do Pijama¹, foi realizado um diálogo para abordar a importância deste dia e relembrar a finalidade do dinheiro que trouxeram de casa. A ideia principal deste diálogo era que as crianças tivessem uma maior noção do ato da partilha que estavam a realizar. Esta iniciativa desperta a consciência das crianças sobre a importância de ajudar o próximo e promove a empatia ao lembrá-las de que nem todas têm as mesmas condições e oportunidades.

Durante o diálogo, uma criança afirmou: *“Há crianças que também não têm brinquedos, nem pijamas, nem comida!”* (Diário de bordo, 22 de novembro de 2021). Nesta troca de ideias, as crianças desenvolveram empatia, solidariedade e compreensão sobre as desigualdades existentes. Aprenderam que com as pequenas ações, fazemos a diferença na vida daqueles que estão em situação de vulnerabilidade. *Este diálogo foi um momento enriquecedor e de muita aprendizagem, pois reforçou não só o valor da partilha como outros valores fundamentais que devem ser desenvolvidos para se tornarem cidadãos solidários, responsáveis e empáticos* (Diário de bordo, dia 22 de novembro de 2021).

No momento seguinte, foi apresentado um mealheiro de cartão e, à vez, cada criança teve oportunidade de colocar o dinheiro que trouxeram para que pudéssemos juntar todo o dinheiro angariado. Para finalizar, o mealheiro circulou de mão em mão.

¹ O Dia Nacional do Pijama tem a finalidade de promover a solidariedade para com as crianças mais necessitadas. Nos dias antecedentes, é enviado para as escolas uma história referente a este tema, bem como mealheiros manipuláveis, com o objetivo de incentivar as crianças a contribuírem com uma pequena quantia de dinheiro arrecadada no contexto familiar. Neste dia, as crianças até aos 10 anos, vão para a escola vestidas com o seu pijama e levam os seus mealheiros com o dinheiro angariado. Este dinheiro é destinado a projetos sociais e organizações que apoiam crianças vulneráveis.

Outra atividade concretizada em grande grupo para promover o espírito de partilha e cooperação foi a confeção de broas de manteiga, na época natalícia. Esta atividade foi realizada no âmbito do projeto desenvolvido para a comunidade educativa e que será, à posteriori, apresentada e refletida com mais pormenor.

Trabalho a pares

Em relação à estratégia de trabalho a pares, as atividades também foram desenvolvidas no âmbito do projeto para a comunidade escolar. A primeira atividade diz respeito à decoração de uma caixa em forma de Pai Natal para colocar as broas de manteiga. Toda ela foi realizada a pares, estimulando, desta forma, a cooperação entre as crianças, em prol do mesmo objetivo. A segunda atividade refere-se à realização de postais de Natal, desde a pintura, decoração e a escolha/escrita de uma mensagem, para entregar às salas no momento da partilha. Em ambas as atividades, o objetivo primordial era dar continuidade à sensibilização para o ato da partilha e da cooperação. Assim como na confeção das broas de manteiga, estas atividades estão minuciosamente descritas, juntamente com as minhas reflexões.

5.5.5. Avaliação do projeto

Na educação, a avaliação é um trabalho contínuo e permite ao educador refletir sobre a sua ação pedagógica e sobre as aprendizagens das crianças (Portugal & Laevers, 2018). Assim sendo, após a finalização do projeto de Investigação-Ação, refleti acerca do processo evolutivo das crianças, de modo a afirmar se a questão de investigação foi respondida. Através de uma análise reflexiva da minha observação participante, da leitura dos meus diários de bordo e das conversas informais com a educadora cooperante, posso afirmar que os objetivos previamente definidos não foram totalmente cumpridos, devido ao reduzido tempo de intervenção pedagógica. Para que a problemática fosse colmatada ou solucionada, a minha prática pedagógica teria de ter uma duração mais longa, pois trabalhar os valores é um tema que deve ser abordado durante todo o ano letivo e não apenas em três meses.

Em relação às estratégias e às atividades, considero que foram adequadas às características do grupo de crianças numa tentativa de colmatar a problemática em questão. Evidencio que de todas as estratégias/atividades implementadas para dar

resposta à problemática, a leitura de histórias e a confeção das broas de manteiga se destacaram como as mais eficazes. Através da leitura de histórias, foi possível debater e partilhar ideias. A confeção das broas possibilitou a que as crianças aprendessem de forma ativa e vivenciassem o ato de partilhar.

Em três meses torna-se difícil que as crianças tomem consciência da real importância da cooperação e da partilha, contudo notei uma evolução positiva nas mesmas. A educadora cooperante deu continuidade à problemática em questão ao longo do ano letivo, através da realização de atividades estimulantes com o intuito de a colmatar.

5.6. Momentos de aprendizagem

Ao longo da minha prática pedagógica dinamizei diversos momentos de aprendizagem com o grupo de crianças. Ao longo das dez semanas elaborei vinte e quatro planificações, bem como a escrita dos respetivos diários de bordo. Nestes apresento os aspetos de toda a rotina diária, incidindo com pormenor na descrição e reflexão crítica das atividades realizadas.

As atividades propostas para cada semana foram cuidadosamente elaboradas em consonância com os temas que a Educadora Cooperante tinha intenção de trabalhar com as crianças. Para isso, realizávamos reuniões semanais para discutir a temática e os objetivos a serem alcançados. Importa realçar que o auxílio da orientadora científica foi fundamental na elaboração das planificações em determinados temas. As atividades implementadas tiveram em conta as áreas de conteúdo das OCEPE, o PE e o PCG.

Seguidamente, serão apresentadas três atividades pedagógicas que foram realizadas com o grupo de crianças. A primeira remete para o tema da chegada do outono. A segunda diz respeito à temática da identidade, mais concretamente à altura e a última refere-se ao conhecimento do corpo humano, que também está interligada com este mesmo tema. No desenrolar das tarefas desenvolvidas, foram trabalhadas diversas áreas de conteúdo. De todas, destaca-se a Área de Formação Pessoal e Social e a Área de Expressão e Comunicação, mais concretamente o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, o Domínio da Educação Artística e o Domínio da Matemática. Todas as temáticas abordadas tiveram em conta os interesses e motivações das crianças, bem como as necessidades individuais e do grupo. Tive sempre o cuidado de articular as

diversas áreas do saber com o intuito de proporcionar às crianças momentos de aprendizagem lúdicos, estimulantes e significativos.

5.6.1. Carimbagem dos frutos do outono

No dia 26 de outubro de 2021, foi realizada uma atividade no âmbito da temática do outono intitulada “Carimbagem dos frutos do outono”. A atividade desenvolvida tinha como objetivos gerais relembrar a estação do ano que se tinha iniciado há pouco tempo e explorar os frutos típicos da mesma. Para iniciar a atividade, as crianças foram questionadas sobre qual a estação do ano que se iniciou com o objetivo de abordarmos as suas características/acontecimentos.

Atualmente, explicar às crianças as estações do ano e as suas características, tornou-se um desafio devido às alterações climáticas que já são visíveis. Contudo, no decorrer do diálogo, notei que as crianças conseguiram compreender a passagem do verão para o outono e as características que as diferenciam (Diário de bordo, 26 de outubro de 2021).

Para abordar os frutos típicos do outono, questionei-as sobre a história que tinha sido trabalhada no dia anterior intitulada “A castanha Lili”. As crianças efetuaram um breve reconto da história e referiram ainda que tinham visualizado e sentido os ouriços que tinham sido levados para a sala de atividades, para complementar a história. Posto isto, pedi que referissem as características deste fruto.

Para dar continuidade à temática, preparei um saco surpresa onde continha oito frutos típicos do outono (maçãs, laranjas, bananas, uvas, nozes, figos, castanhas e peras) e foram retirados à vez (Figura 16).

Figura 16 - Apresentação dos frutos típicos do outono



Conforme eram retirados os frutos do interior do saco, as crianças referiam o nome e analisávamos em conjunto a cor, o tamanho, a forma, a textura, as diferentes formas de comer e o nome das árvores que provinham esses frutos.

Muitas das crianças ainda não tinham conhecimento do nome das árvores dos frutos do outono. É sabido que as mesmas não têm muito contacto com a natureza e é possível que ainda não tivessem a noção de que as frutas provêm das árvores. À medida que explorávamos os frutos, as crianças faziam comparações relativamente aos que já tinham sido apresentados e passavam de mão em mão para sentirem a sua textura. Na apresentação da noz e do figo, as crianças tiveram uma reação de espanto pois desconheciam a sua existência e, como tal, incidi com mais pormenor na sua análise.

No momento seguinte, referi que iriam se dirigir à mesa quatro crianças de cada vez para carimbar os frutos e as restantes foram distribuídas pelas áreas de interesse. À medida que finalizavam, outras crianças eram solicitadas para realizarem a atividade. Importa realçar que a organização do ambiente pedagógico adequado é crucial para que as atividades orientadas sejam desenvolvidas da melhor forma e que as aprendizagens sejam significativas (Valadares & Moreira, 2009).

Os frutos foram cortados quando as crianças estavam na mesa de forma a analisarem cuidadosamente o seu interior. Foram disponibilizadas tintas em tabuleiros e várias quantidades de frutos. Assim, não necessitavam de esperar uns pelos outros, caso pretendessem carimbar determinado fruto ao mesmo tempo (Figura 17).

Figura 17 - Carimbagem dos frutos típicos do outono



Montessori (1987) defende que as crianças dos 3 aos 6 anos encontram-se numa fase crucial de formação e destaca a importância de orientá-las para que desenvolvam os seus sentidos. Por este motivo, esta atividade não só tinha o objetivo de observar os frutos, como também explorar e estimular os sentidos, principalmente o tato, ao sentirem as diferentes texturas. Nesta senda, ao proporcionar, desde cedo, atividades sensoriais permitirá a que crianças ampliem os seus conhecimentos e desenvolvam competências em diversos domínios (Matos, 2013).

Após todas as crianças terem oportunidade de efetuar a carimbagem, as produções foram expostas na parede da sala de atividades (Figura 18).

Figura 18 - Exposição das produções das crianças na parede da sala



Ao longo da atividade, as crianças demonstraram muito interesse na sua realização. A referir que a mesma atingiu os objetivos definidos, ou seja, conhecer os frutos típicos da atual estação do ano e, principalmente, analisar e compreender as suas características e texturas. É essencial ressaltar que a exploração dos sentidos desempenha um papel crucial no desenvolvimento, tal como enfatiza Montessori (1987) que refere que “os sentidos, sendo os exploradores do ambiente, abrem o caminho para o conhecimento” (1987, p.202). De igual forma, considero que as crianças adquiriram conhecimentos relevantes, por meio de uma aprendizagem ativa e envolvente. Tal como argumenta Valadares (2014), as fases iniciais do desenvolvimento cognitivo de uma criança são cruciais para a aquisição de diversos conhecimentos. Por este motivo, os educadores devem possibilitar às crianças adquirirem aprendizagens relevantes através de uma participação ativa e envolvente.

5.6.2. Medição da altura com fio de lã e fita métrica

No dia 8 de novembro de 2021, foi desenvolvida uma atividade no âmbito da temática da identidade. Foram realizadas várias atividades envolvendo a criação de um Bilhete de Identidade ². No mesmo, destaco a atividade do preenchimento da medição da altura. Para tornar a atividade mais dinâmica, em vez de utilizar uma fita métrica, recorri a novelos de lã para efetuar as medições. Recorri a este material uma vez que as crianças ainda não possuem conhecimentos matemáticos para realizarem comparações com base em unidades de comprimento. Assim, o uso dos fios de lã permitia uma abordagem mais visual e tangível para as crianças. Saliente-se que na EPE é necessário que as crianças se conheçam a si próprias, uma vez que é durante esta fase que ocorre a construção da identidade pessoal e, indubitavelmente, para que se possam conhecer a si mesmas, é imprescindível conhecer o seu próprio corpo (Frison, 2008).

Para tal, iniciei a atividade com a apresentação dos Bilhete de Identidade e, num breve diálogo, foi lembrado todas as atividades realizadas até então para o preenchimento do mesmo. Para introduzir a medição da altura questionei as crianças se

² O Bilhete de Identidade continha diversos campos a serem preenchidos tais como: idade, peso, altura, tamanho do pé e melhores amigos. Outros aspetos a serem preenchidos diziam respeito às preferências das crianças: cor, comida, filme/programa de televisão, animal e brinquedo/jogo. Todos estes aspetos foram trabalhados ao longo de vários dias com o objetivo primordial de ajudar as crianças a se conhecerem melhor e a expressarem os seus gostos/preferências.

sabiam o significado da palavra “altura”. Nenhuma tinha conhecimento desta palavra, então procedi a uma breve explicação deste conceito.

Ao refletir sobre esta situação, considero que esta definição poderia ter sido explorada de forma mais abrangente, ou seja, incentivar a que referissem as suas opiniões, pois também é uma forma de estimular e desenvolver a linguagem oral. Outra estratégia poderia ter sido a leitura ou dramatização de uma história ou recorrer às tecnologias canção (Diário de bordo, 8 de novembro de 2021).

De seguida, as crianças tiveram conhecimento que iríamos proceder à medição das suas alturas para preencher um dos campos presentes no Bilhete de Identidade, utilizando um fio de lã. Foram apresentados os materiais (lã, tesoura, fotografias e papel cenário) e, à vez, cada criança dirigiu-se à frente para efetuar a sua medição. Posteriormente, o fio de lã foi colocado no papel cenário, juntamente com a fotografia da respetiva criança (Figura 19). Ao longo das medições, e de forma a manter as crianças cativadas e atentas, questionava-as sobre as medições já efetuadas de modo a que pudesse compará-las. Estas questões também tinham o objetivo de que fossem interiorizando os conceitos matemáticos “maior que”, “menor que” e “igual a”.

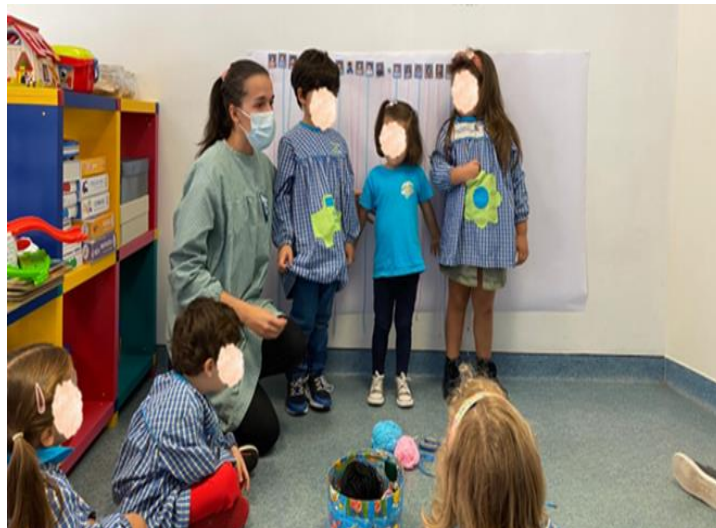
Figura 19 - *Medição da altura das crianças com fio de lã*



No final da atividade, foi efetuada uma breve conclusão relativamente ao comprimento dos fios de lãs. Posteriormente, foi solicitado às crianças mais altas e à mais baixa que viessem à frente para que o grupo tivesse uma maior perceção visual do que

estava a ser referido (Figura 20). Através desta análise, as crianças conseguiram ter uma melhor compreensão das noções base dos conceitos matemáticos “maior que”, “menor que” e “igual a”.

Figura 20 - Comparação das alturas



Nos minutos finais, foi notório que as crianças estavam mais agitadas devido ao tempo de espera para chegar à sua vez. *Considero que esta situação ocorreu devido ao elevado número de crianças num grupo, o que tornou a atividade um pouco mais demorada do que o habitual* (Diário de bordo, 8 de novembro de 2021).

Se voltasse a realizar esta atividade, fomentaria uma maior participação ativa das crianças na medição da altura dos colegas, integrando-as no corte da lã e na colocação do fio no papel cenário. Esta abordagem promoveria um maior envolvimento e estimularia o desenvolvimento da motricidade fina.

Na semana seguinte, dia 15 de novembro de 2021, dei continuidade à temática. Em primeiro lugar, realizamos um diálogo sobre o tínhamos realizado na semana transata e analisamos o gráfico como forma de relembrar os conceitos matemáticos “maior que”, “menor que” e “igual a” (Figura 21).

Figura 21 - *Gráfico da altura das crianças com os fios de lã*



No momento seguinte, foi realizada a medição da altura utilizando uma fita métrica para que, posteriormente, conseguíssemos ter os dados precisos para registar nos Bilhetes de Identidade (Figura 22). Apresentei o material a ser utilizado e fizemos um breve diálogo sobre a sua utilidade. De seguida, cada criança dirigiu-se à frente e foi realizada a medição. Foi efetuado o registo num cartão e colocado por baixo do fio de lã da respetiva criança. Como alternativa, poderia ter optado pela medição dos fios de lã, mas se adotasse essa estratégia as crianças não estariam envolvidas ativamente na atividade.

Figura 22 - *Medição da altura das crianças com a fita métrica*



Por fim, voltamos a efetuar uma breve análise final do gráfico e realizei os registos nos Bilhetes de Identidade. Orientei o diálogo para que as crianças voltassem a comparar as alturas utilizando os conceitos “maior que”, “menor que” e “igual a”. *Através da análise realizada e das respostas proferidas pelas crianças, aferi que os objetivos de toda a atividade foram atingidos e que ficaram com uma noção clara dos conceitos matemáticos abordados* (Diário de bordo, 15 de novembro de 2021).

Todas as atividades realizadas que envolveram a medição das alturas revelaram-se uma estratégia pedagógica abrangente. Ao longo das mesmas, as crianças tiveram oportunidade de se conhecerem a si próprias, de reconhecer que os indivíduos têm características físicas distintas e permitiu trabalhar conceitos matemáticos. A utilização de dois métodos distintos para efetuar as medições proporcionou às crianças uma melhor perceção de que a altura pode ser medida de diversas formas. Considero que as crianças adquiriram aprendizagens significativas, pois as atividades ocorreram num ambiente pedagógico adequado, onde cada uma construiu o seu próprio conhecimento, atribuindo significado àquilo que aprendeu tal como evidenciam Valadares e Moreira (2009).

5.6.3. O tamanho do meu pé

No dia 16 de novembro de 2021, a atividade realizada foi uma continuação da temática da identidade. No entanto, o enfoque desta atividade não se limitava apenas ao preenchimento do Bilhete de Identidade, numa fase posterior, mas também explorar e conhecer o corpo humano, destacando outras características únicas que diferencia as pessoas.

A atividade foi iniciada com um diálogo, relembrando, em primeiro lugar, a construção dos Bilhetes de Identidade sempre com o objetivo das crianças entenderem a intencionalidade por trás das atividades que temos vindo a realizar. Em seguida, referi que iríamos abordar o corpo humano, mais especificamente os nossos pés, sendo este um outro aspeto que está relacionado com o desenvolvimento da identidade individual como também na valorização da diversidade.

Para abordar esta temática, as crianças foram questionadas sobre a utilidade dos pés e, partindo desta questão, partilharam as suas ideias e opiniões. O diálogo foi orientado para que fosse debatido a importância da utilização dos sapatos, da higiene e também destacar a ideia de que os pés é um exemplo da individualidade de cada pessoa,

já que cada uma possui um tamanho e formato diferente. Ao longo deste diálogo, as crianças estavam envolvidas e ansiosas por partilhar as suas opiniões. À medida que falávamos sobre as diferenças do tamanho e do formato dos pés, sendo esta uma individualidade de cada pessoa, faziam comparações dos seus pés em relação aos dos adultos.

No momento seguinte, foi apresentada uma folha intitulada “*O tamanho do meu pé*” e as crianças tiveram conhecimento de que a atividade consistia em retirar um dos sapatos para que, posteriormente, o mesmo fosse pintado com uma cor selecionada pela mesma com o objetivo de carimbá-lo na folha. Antes de iniciar, foram solicitadas quatro crianças para se dirigirem junto à mesa e iniciar à atividade e as restantes foram distribuídas pelas áreas de interesse enquanto aguardavam a sua vez.

Quando as crianças perceberam que a atividade consistia em retirar um dos sapatos foi visível uma grande agitação juntamente com entusiasmo, pois ainda não tinha finalizado a explicação e grande parte das crianças já estavam a retirá-los (Diário de bordo, 16 de novembro de 2021).

Já na mesa, foi definida uma ordem pela qual as crianças efetuariam a atividade. À vez, cada criança sentou-se à minha frente e, com recurso a um pincel, pintei toda a planta do pé de forma a garantir que estivesse completamente coberta de tinta (Figura 23).

Figura 23 - Pintura do pé das crianças



Após a pintura, cada criança colocou o seu pé na folha que estava exposta no chão e faziam pressão para que todos os pormenores ficassem salientes (Figura 24).

Figura 24 - Carimbagem do pé das crianças



Neste momento, poderia optar por colocar a tinta num tabuleiro para a criança colocar o pé. Contudo, considerei que se fosse eu a pintar os pés tornava a atividade mais dinâmica. Assim, as mesmas puderam sentir a textura do pincel e as várias sensações da tinta na planta do pé (Diário de bordo, 16 de novembro de 2021).

No final, ao retirarem o pé da folha, foi apresentado a cada criança a sua produção para que pudessem observar detalhadamente (Figura 25). A educadora cooperante esteve sempre ao meu lado ao longo de toda a atividade e auxiliou-me na parte da limpeza dos pés das crianças, o que possibilitou a que todas as crianças realizassem a carimbagem neste dia.

Figura 25 - Apresentação da carimbagem à criança



Considero que a atividade correu como o esperado pois, as crianças participaram ativamente, interagiam umas com as outras e sentiam-se entusiasmadas tanto no momento do diálogo como no decorrer da atividade. Aferi que as mesmas já começavam a ter uma maior consciência das especificidades de cada um, o que torna cada ser único, sendo este um dos principais objetivos nas atividades que foram realizadas em torno da temática da identidade (Diário de bordo, 16 de novembro de 2021).

As produções das crianças foram expostas na parede da sala (Figura 26), pois no dia seguinte iríamos dar continuidade à temática da exploração do corpo humano.

Figura 26 - Exposição das carimbagens na parede da sala



No dia seguinte, 17 de novembro de 2021, dei continuidade à temática. Iniciei a atividade com um diálogo para relembrar o que tínhamos realizado no dia anterior. Quando as crianças referiram que o tamanho dos pés das pessoas diferem umas das outras, referi que cada uma tem um número específico de calçado e que vai aumentando conforme o crescimento e desenvolvimento. De seguida, apresentei uma tabela³ e propus que analisassem os sapatos e que procurassem algum símbolo que confirmasse o que foi referido (Figura 27).

Figura 27 - Exploração dos sapatos



As crianças ainda não sabiam ler nem escrever, mas já reconheciam a existência de símbolos que indicavam a presença de informações. Foi então que à vez, cada criança foi à frente e, com o meu auxílio, procuramos o número referente ao sapato. Foram disponibilizados moldes de pés de várias cores e cada criança colocou-o no número correspondente (Figura 28).

³ No lado esquerdo continha as fotografias das crianças e na parte superior os números do 24 ao 30, sendo estes os números que normalmente as crianças calçam nesta faixa etária.

Figura 28 - Criança a colocar o molde na tabela



Quando a tabela estava completa, foi efetuada uma análise em conjunto. As crianças constataram que grande parte do grupo utilizavam o mesmo número, mas havia algumas que diferiam. Posteriormente, foram efetuados os registos nos Bilhetes de Identidade.

Saliento que o intuito da atividade não era que as crianças identificassem os seus números ou que os memorizassem, mas para que tivessem consciência que cada um possui um número de sapato específico, sendo que este depende do tamanho do pé, tal como tínhamos verificado no dia anterior. Esta também tinha o intuito de salientar a ideia de que a faixa etária poderia ser igual, mas não significava que o número dos sapatos fossem idênticos.

No geral, considero que foi uma atividade muito dinâmica. As crianças estavam muito participativas, atentas, demonstravam interesse e efetuavam comentários sobre o que estavam a visualizar na tabela. Perante estas considerações, aferi que os objetivos foram atingidos (Diário de bordo, 17 de novembro de 2021).

5.7. Projeto desenvolvido para a comunidade educativa

Na Prática Pedagógica I foi proposto a realização de um projeto com a comunidade educativa. A atividade teve a colaboração das crianças de outras duas salas, o pessoal docente e não docente.

Inicialmente, idealizamos uma atividade no qual seria necessário a colaboração dos pais, mas não foi possível a sua concretização. Como é sabido, é fundamental que os pais/família estejam envolvidos na educação dos seus educandos tal como é mencionado nas OCEPE. Este documento orientador salienta a ideia de que 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” (Silva et al., 2016, p.30).

A partir da observação participante, constatamos que a aquisição de valores, mais concretamente o ato da partilha, era um problema comum às três salas. Por este motivo, consideramos pertinente desenvolver um projeto em torno deste valor social e porque também se relacionava com o PEE em vigor. Deste modo, foi planeada e desenvolvida a atividade “Confeção de broas de manteiga no Natal”. As diversas atividades realizadas visavam atingir alguns objetivos estabelecidos nas OCEPE no que concerne à Área de Formação Pessoal e Social, sendo eles: “Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem”, “Cooperar com outros no processo de aprendizagem”, “Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social” e, por fim, “Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros” (Silva et al., 2016, p.42). Assim, procuramos promover o trabalho cooperativo e as interações sociais nas diferentes etapas deste projeto, recorrendo a um guião orientador dos procedimentos da receita.

A Área de Formação Pessoal e Social é uma área onde as crianças se relacionam com elas próprias, com os outros e com o mundo que as rodeia. Neste sentido, estabelece-se um processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições. É neste desenvolvimento progressivo que se constituem “as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária.” (Silva et al., 2016, p.33). Os valores vão sendo adquiridos pelas crianças se o educador proporcionar experiências ricas e dinâmicas e que as mesmas obtenham aprendizagens significativas. Para trabalhar esta área, desenvolvemos um projeto de comunidade, sendo

a realização deste benéfica pois, segundo Silva et al., (2016) privilegia a interação entre os diferentes intervenientes.

As atividades desenvolvidas em comunidade foram baseadas no Trabalho de Projeto. Aludindo a Cosme et al., (2021) esta “é uma opção pedagógica que se constitui como oportunidade para suscitar aprendizagens pelos alunos ao longo do processo de resolução de problemas, o que implica um trabalho assente na cooperação” (p.138).

Segundo a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), a abordagem curricular da Educação para a cidadania, na Educação Pré-Escolar, deve ser desenvolvida transversalmente ao longo do ano. Como tal, no desenvolvimento deste projeto, procuramos promover nas crianças atitudes cívicas e um bom relacionamento interpessoal e social. No decorrer do mesmo, o trabalho cooperativo foi também um dos nossos principais focos, visto que a aprendizagem cooperativa não só propicia o desenvolvimento de competências sociais como também contribui para o desenvolvimento cognitivo e para a responsabilidade individual das crianças (Lopes & Silva, 2008). Por fim, a avaliação, sendo um trabalho contínuo, permite que o educador consiga refletir sobre a sua ação pedagógica, bem como as aprendizagens das crianças (Portugal & Laevers, 2018).

Para procedermos à realização do projeto, definimos o problema, como já foi referido anteriormente e planificamos as atividades para quatro dias. O objetivo da confeção das broas tinha o intuito de partilhá-las com toda a comunidade educativa no dia da festa de Natal. Posto isto, foi definido juntamente com as minhas colegas, quais as salas que ficaríamos responsáveis por partilhar as broas, sem esquecer do pessoal não docente. Tivemos o cuidado de levantar dados relativamente aos ingredientes que as crianças/adultos não podem ingerir e, caso fosse necessário, realizar broas seguindo duas receitas, como acabou por acontecer.

No dia 6 de dezembro de 2021, foi proposto às crianças a decoração de uma caixa com a forma do Pai Natal. Como ao longo da prática pedagógica, as crianças abordavam muito esta figura natalícia, considerei que seria uma atividade apelativa tendo em conta os gostos deste grupo. Esta caixa serviria para colocar, no dia da partilha, as broas realizadas pelas crianças e que a pudessem demonstrar aos colegas. As crianças não tiveram logo a informação para que serviria a caixa, apenas lhes foi dito que seria para uma atividade que iriam realizar para os colegas do infantário.

Em primeiro lugar, foi realizado um diálogo em grande grupo sobre o que iriam efetuar. Foram apresentados os materiais e distribuídas as tarefas, sempre a pares ou em

grande grupo, também como forma de dar continuidade ao ato de cooperação entre eles. Realço que já tinha idealizado de como poderia ficar a caixa e, para tal, esta precisaria da figura do Pai Natal em moldes de cartolina. Estes moldes foram realizados por mim e as crianças apenas tiveram de decorar com os materiais disponibilizados.

No decorrer da atividade, enquanto algumas crianças estavam na mesa a efetuar as decorações, as restantes brincavam nas áreas de interesse e conforme estas terminavam a tarefa iam trocando. Para efetuar a decoração da caixa foram utilizados diversos materiais, tais como: cartolinas, algodão, lápis de cor, tintas, esponja e cola; e, também diferentes técnicas desde a carimbagem, o recorte e colagem (Figura 29) e a pintura com lápis de cor.

Figura 29 - *Decoração utilizando a técnica da carimbagem e do recorte e colagem*



No dia seguinte, 7 de dezembro de 2021, as crianças foram desafiadas a decorar um postal em forma de árvore de Natal com o objetivo de entregar juntamente com as broas. As crianças tinham a tarefa de os pintar, recorrendo à técnica dos berlindes e, posteriormente, a decoração seria efetuada utilizando papel eva. Para que todos pudessem colaborar nesta atividade, as crianças foram distribuídas em dois grupos, ou seja, metade das crianças ficariam responsáveis por pintar os postais e a outra metade com a tarefa de os decorar. Novamente, as mesmas continuaram a não ter conhecimento de qual era o objetivo primordial da realização destes postais, ficando apenas com a ideia de que fazia parte da atividade que estávamos a efetuar para os colegas do infantário.

O grupo de crianças responsáveis pela pintura dos postais foram divididos a pares, sendo que cada dupla ficou encarregue por pintar um deles. Para tal, coloquei-os dentro de caixas de cartão, com tinta nas extremidades e os berlindes no centro. As crianças tinham de movimentar a caixa e verificar qual a estratégia mais adequada de fazer com que os berlindes passassem por cima dos postais (Figura 30). Apesar de ser uma atividade a pares, cada criança teve oportunidade de realizar a pintura, pois iam alternando. A formação de pares incentivou a cooperação entre as crianças bem como o respeito pela opinião dos colegas. Enquanto estes grupos realizavam a atividade, as restantes crianças brincavam nas áreas de interesse.

Figura 30 - *Pintura dos postais recorrendo à técnica dos berlindes*



Após a secagem dos postais, o outro grupo de crianças ficou responsável por decorá-los utilizando bolas de papel eva de diversas cores (Figura 31). Para uma melhor orientação, solicitei que estivessem na mesa de atividades quatro crianças de cada vez.

Figura 31 - *Decoração dos postais com papel eva*



Numa fase posterior, foram apresentadas às crianças os postais finalizados (Figura 32). Neste momento, foi definido em conjunto, qual seria a mensagem de Natal que desejariam que escrevesse no postal, sem esquecer que os mesmos se destinavam aos colegas do infantário. Através das sugestões das crianças ficou definida a seguinte frase: “A sala x deseja a sala x um Feliz Natal cheio de paz, felicidade e amor”.

Figura 32 - *Postais com as decorações finalizadas*



Destas duas atividades, a decoração da caixa foi aquela em que as crianças demonstraram maior envolvimento. Esta atividade possibilitou as mesmas de

expressarem a sua criatividade e, ao utilizar várias técnicas e materiais, despertou ainda mais o interesse em participar nas tarefas propostas. Esta variedade permitiu que cada criança encontrasse nos materiais disponíveis aqueles que se adequavam aos seus interesses e preferências individuais.

Todo o empenho ajudou a que a atividade decorresse da melhor forma e que conseguíssemos realizá-la durante o tempo planeado. O facto de serem crianças interessadas e motivadas em efetuar as atividades propostas, faz com que todos estejam a trabalhar em prol do mesmo objetivo. Quando as atividades são dinâmicas e estimulantes, as crianças naturalmente sentem-se envolvidas e dispostas a explorar e a aprender (Diário de bordo, 6 de dezembro de 2021).

No dia 14 de dezembro de 2021, foram realizadas as broas de manteiga com recurso a formas metálicas natalícias. Em primeiro lugar, foi lembrada a história “*O primeiro Natal da Pipas*”, que tinha sido abordada no dia anterior. Após a partilha das ideias principais, foram efetuadas as seguintes questões: “*Onde é que a dona da Pipas passava maior parte do seu tempo nos dias anteriores ao Natal e a fazer o quê?*”. Uma criança muito perspicaz afirmou: “*Ela fazia bolos e doces na cozinha!*” (Diário de bordo, 14 de dezembro de 2021).

Partindo da resposta da criança, foi referido que a atividade para aquele dia seria confeccionar broas, tal como a dona da Pipas. *Neste momento, foi notório o contentamento e o entusiasmo. Considerei esta uma estratégia adequada para interligar a atividade que iria ser realizada com a história que tinha sido trabalhada* (Diário de bordo, 14 de dezembro de 2021).

De igual forma, foi mencionado que como estávamos na época natalícia, as pessoas têm o hábito de oferecer presentes à família e aos amigos. Assim sendo, o objetivo da confeção das broas seria oferecê-las aos colegas das outras salas, tal como os postais. Todos acharam boa ideia e concordaram com o foi proposto. Foram também informados que as broas seriam colocadas na caixa em forma de Pai Natal.

No momento seguinte, foram apresentados os ingredientes e os utensílios culinários a serem utilizados (Figura 33) e efetuamos uma breve exploração da utilidade de cada um.

Figura 33 - Apresentação dos ingredientes



Devido à Covid-19, as crianças não tiveram oportunidade de tocar na massa no momento de misturar os ingredientes (Figura 34). No entanto, conforme seguíamos os passos da receita, as crianças foram solicitadas para ajudarem a colocar os ingredientes na tigela.

Figura 34 - Crianças colocam os ingredientes na tigela



Após a massa das broas de manteiga estar concluída, exemplifiquei todo o processo que teriam de efetuar. À vez, cada criança dirigiu-se à mesa e teve oportunidade

de moldar uma broa de manteiga, através do corte da massa com uma forma metálica (Figura 35).

Figura 35 - Criança a realizar a broa de manteiga



Saliento que algumas crianças tiveram oportunidade não só de fazer uma broa como também esticar a massa quando fosse necessário, utilizando o rolo de cozinha (Figura 36).

Figura 36 - Criança a esticar a massa com o rolo de cozinha



Quando todas as crianças efetuarem uma broa, apresentei o tabuleiro com todas elas (Figura 37), para numa fase posterior poderem compará-las como o resultado final. Algumas crianças acompanharam-me à cozinha para coloca-las no forno. Após o processo de cozedura estar concluído, foi novamente apresentado às crianças. Como não era possível efetuar todas as broas para a quantidade de crianças que ficamos responsáveis por oferecer, as restantes foram realizadas por mim, fora da instituição de ensino.

Figura 37 - Apresentação das broas realizadas pelas crianças



No decorrer de toda a atividade, as crianças demonstraram interesse e estavam predispostas a ajudar em tudo o que fosse necessário. Na primeira fase, todos se voluntariavam para me auxiliarem no momento da mistura dos ingredientes e, por vezes, mostravam o seu desagrado quando não ouviam o seu nome. Relativamente à realização das broas, as crianças mostraram-se entusiasmadas e estavam sempre com os olhos postos no que os colegas estavam a fazer. As mesmas ansiavam que chegasse a sua vez e enquanto esperavam, partilhavam as suas vivências sobre a confeção de bolos e broas no seu seio familiar. Para algumas crianças, esta foi a primeira vez que tiveram oportunidade de realizar este tipo de atividades. Notei que as mesmas eram das que aguardavam com mais ansiedade pela sua vez.

Considero que esta atividade foi muito enriquecedora, pois permitiu que as crianças vivenciassem de perto como é realizar este tipo de confeções e de analisarem o seu resultado final. As crianças surpreenderam-me pela positiva, pois após observarem o resultado final das broas, nenhuma pediu para comer, o que me permitiu constatar que

ficaram com a ideia bem assente de que realizaram algo não para eles, mas sim para presentear os outros (Diário de bordo, 14 de dezembro de 2021).

No dia 15 de dezembro de 2021, dia da festa de Natal, comecei por efetuar um pequeno diálogo sobre tudo o que tínhamos realizado para aquele dia festivo, desde a decoração da caixa até à confeção das broas. Foi demonstrado como tinha ficado a caixa em forma de Pai Natal, pois ainda não a tinham visto finalizada, bem como as broas empacotadas (Figura 38).

Figura 38 - Caixa finalizada com as broas de manteiga



Perante a situação pandémica que estávamos a atravessar, não era possível todas as crianças se dirigirem às salas. Deste modo, foram selecionadas três crianças para a entrega destes presentes, no qual uma criança levou a caixa, outra os postais e a outra ficou responsável por entregar as broas (Figura 39). Neste dia, apesar das crianças estarem animadas e com vontade de efetuar a partilha, ao chegarem às outras salas inibiram-se, sendo necessário a minha intervenção. A referir que eu e as minhas colegas tínhamos estabelecido um horário e uma ordem para que as crianças se dirigissem às salas e para que não houvesse a possibilidade de chegarmos e não estivesse ninguém.

Figura 39 - Partilha das broas e entrega dos postais às salas



Considero que foi uma atividade muito enriquecedora tanto para as crianças, onde vivenciaram o espírito do valor da partilha, como para mim enquanto futura profissional de educação. Por vezes, os educadores planificam atividades mais complexas e acabam por não as realizar, pois o resultado pode não ser o esperado. As crianças necessitam de atividades estimulantes e que enriqueçam tanto a sua aprendizagem como o seu desenvolvimento (Diário de bordo, 15 de dezembro de 2021).

Relativamente à avaliação das aprendizagens das crianças, este é um trabalho contínuo e possibilita ao educador refletir sobre a sua ação pedagógica (Portugal & Laevers, 2018). Perante todo este processo, realizamos a avaliação de todo o projeto desenvolvido, no qual saliento que a observação participante foi uma técnica fundamental para avaliar as aprendizagens das crianças ao longo deste projeto. Como instrumentos de avaliação analisei os diários reflexivos e os registos fotográficos.

Ao longo deste projeto, os grupos demonstraram interesse e empenho na realização de todas as etapas. As crianças revelaram ser muito ativas e participativas. Estas características foram uma mais-valia para a concretização deste projeto, uma vez que contribuíram de forma eficaz em todo o processo de aprendizagem (Diário de bordo, 15 de dezembro de 2021).

A partir da análise dos diários reflexivos e dos registos fotográficos das atividades, foi possível aferir que, na primeira fase, este grupo de crianças manifestaram mais interesse na decoração da caixa do que no postal. Na etapa seguinte, referente à confeção

das broas, todas as crianças das três salas mostraram-se curiosas e dispostas a participar em todo o procedimento da confeção das broas de manteiga. Relativamente ao momento da partilha, consideramos pertinente realizar no dia da festa de Natal, pois é um dia simbólico e é uma época mais suscetível à partilha. Saliente-se que se não estivéssemos perante uma pandemia e com o tempo limitado para circular dentro da instituição, o ato de partilha seria realizado de forma diferente, principalmente na confeção das broas e na partilha.

Em suma, posso afirmar que ao longo das etapas do projeto, as crianças demonstraram-se motivadas e interessadas nas atividades propostas. Apesar das medidas restritivas devido à pandemia, foi possível realizar um trabalho lúdico que permitiu a aprendizagem ativa das crianças. De modo geral, o projeto educativo para a comunidade atingiu os objetivos previamente estabelecidos. Estes consistiam, sobretudo, na sensibilização das crianças no que diz respeito ao valor da partilha e a sua importância nas interações com os outros.

5.8. Reflexão crítica da Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar

A presente reflexão crítica tem como objetivo analisar e refletir acerca dos momentos vivenciados na minha intervenção pedagógica, em contexto Pré-Escolar. Inicialmente, encontrava-me um pouco receosa, pois a ação pedagógica iria se realizar individualmente, num total de 5 horas diárias, ou seja, uma carga horária superior comparativamente à carga horária dos estágios realizados na licenciatura em Educação Básica.

A Educação de Infância foi, desde sempre, uma vertente que me cativou. Apesar de já ter adquirido conhecimentos nesta área, tinha receio de não conseguir colocá-los em prática. A EPE não consiste apenas em brincar e passar tempo com as crianças. O educador tem um papel crucial em estimular o desenvolvimento e a aprendizagem nas crianças. Aludindo a Silva et al. (2016):

Cabe ao/à educador/a apoiar e estimular esse desenvolvimento e aprendizagem, tirando partido do meio social alargado e das interações que os contextos de educação de infância possibilitam, de modo que, progressivamente, as escolhas,

opiniões e perspectivas de cada criança sejam explicitadas e debatidas. Deste modo, cada criança aprende a defender as suas ideias, a respeitar as dos outros e, simultaneamente, contribui para o desenvolvimento e aprendizagem de todos (crianças e educador/a). (p.9)

Os mesmos autores referem a importância de que educar uma criança não se inicia a partir dos seis anos de idade, mas sim durante “todo o período dos zero aos seis anos de idade, abrangendo não só o período da Educação Pré-Escolar, mas todo o tempo desde o nascimento até ao início da escolaridade” (Silva et al., 2016, p.4).

No primeiro dia da prática pedagógica, a diretora pedagógica recebeu-me muito bem e fez uma visita guiada pela instituição. Fui muito bem recebida por toda a comunidade bem como pela educadora cooperante. Desde início, pude verificar a grande empatia, dinamismo e ajuda entre os docentes e não docentes. A educadora cooperante recebeu-me de forma calorosa e disponibilizou-se para ajudar em tudo o que fosse necessário. Antes das crianças chegarem ao infantário, reunimo-nos para apresentarmo-nos e comunicarmos alguns aspetos pertinentes sobre a prática pedagógica a ser desenvolvida. A educadora referiu algumas considerações que devia ter em relação às crianças e aos encarregados de educação. Apesar de ter sido um pequeno diálogo, fez com que ficasse mais confiante na realização do estágio.

As crianças acolheram-me de forma afetuosa e aceitaram-me muito bem. Inicialmente estavam um pouco retraídas, mas ao longo do tempo fomos criando uma relação muito agradável e especial. É sabido que é importante estabelecermos relações respeitadas e agradáveis entre todos. Silva et al., (2016) são da opinião de que “as interações que a criança estabelece com adultos e com outras crianças, assim como as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vive constituem oportunidades de aprendizagem, que vão contribuindo para o seu desenvolvimento” (p.8). Relativamente às relações entre as crianças, estas eram cordiais, sendo que, por vezes, criavam-se atritos e eram resolvidos à base do diálogo.

Garcia (2005) evidencia a importância das relações positivas entre as crianças, pois a amizade em idade pré-escolar apresenta funções essenciais tanto na vertente do comportamento infantil, como no desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Neste sentido, uma criança com 3 anos de idade, já tem presente um conceito de amizade e da importância de ter um amigo, ou seja, já tem capacidades de criar relacionamentos de

amizade com as crianças (Leocádio, 2013). Contudo, é através destes relacionamentos que as mesmas conseguem compreender e lidar de forma consciente com as suas emoções e com as emoções dos colegas, uma vez que “o desenvolvimento de relações afetivas estáveis, em que a criança é acolhida e respeitada, promove um sentimento de bem-estar e à vontade de interagir com os outros e com o mundo” (Silva et al, 2016, p. 9).

Ao longo da ação pedagógica, pude constatar que a educadora cooperante sempre agia considerando os interesses e o bem-estar das crianças bem como as suas necessidades, desde o acolhimento, à realização da rotina, a realização de atividades e nos momentos de brincadeira nas áreas de interesse.

Relativamente aos encarregados de educação das crianças, inicialmente, dialogavam pouco comigo, pois a nossa relação ainda era distante. Foi um pouco difícil aproximar-me de todos, visto que não demonstravam muita confiança. Mata e Pedro (2021) sublinham a importância de uma colaboração eficaz entre a família e a escola/educadores de infância para o sucesso educacional das crianças. Contudo, ao longo da prática pedagógica, fomos nos aproximando e trocávamos impressões sobre as crianças e, por vezes, recebia *feedback* dos mesmos acerca das atividades realizadas com as crianças. Para mim, foi benéfico receber o parecer de alguns encarregados de educação, pois sentia que o que realizava com as crianças era significativo ao ponto de comentarem no seu contexto familiar o que tinham efetuado ao longo do dia.

Relativamente à organização do ambiente educativo, considero que era adequados às características das crianças. Como é sabido, a organização deve ser “flexível e vai evoluindo de acordo com as necessidades que a educadora ou o educador vão identificando, as sugestões que vão sendo dadas pelas crianças, o trabalho que vai sendo realizado” (Cardona et al., 2021, p. 79). O espaço da sala de atividades era amplo para o elevado número de crianças e estava dividida por áreas apelativas dado que possuíam uma grande riqueza de materiais diversificados e estimulantes. Formosinho e Formosinho (2013) são da opinião que o espaço da sala adquire uma “densidade pedagógica com as decisões profissionais do(a) educador(a) na seleção dos materiais pedagógicos, brinquedos, artefactos multiculturais” (p.26).

As crianças tinham uma maior preferência pela área da casinha e pela área da garagem. Considero que a sala tinha um elevado número de áreas e que propiciavam as crianças de terem momentos de brincadeira enriquecedoras. É fundamental salientar que, segundo Oliveira-Formosinho et al. (2011) “A sala de atividades não tem um modelo único, tal como não tem uma organização totalmente fixa desde o início do ano letivo até

ao seu final” (p.12). Evidencio as paredes da sala de atividades estarem preenchidas. Nelas estavam presentes os trabalhos realizados pelas crianças, juntamente com o quadro das presenças e o calendário dos aniversários. Uma das paredes intitulava-se de “Parede das Descobertas” onde eram expostas as histórias que foram trabalhadas ou os trabalhos desenvolvidos em grupo e outra com informações pertinentes acerca das crianças.

O espaço exterior também está integrado na organização do espaço (Cardona et al., 2021). É um espaço onde as crianças também adquirem aprendizagens e vivenciam experiências de qualidade e enriquecedoras para o seu desenvolvimento integral. O espaço exterior onde as crianças passavam a hora do recreio era amplo, seguro e diversificado em materiais. Aferi que as crianças demonstravam um grande entusiasmo quando tinham conhecimento que iam brincar no exterior. Noto que é um tempo dinâmico e lúdico para as crianças onde desenvolvem relações afetuosas e onde podem fruir do meio ambiente. Saliento que no decorrer da minha prática, não propus nenhuma atividade no exterior. No entanto, após refletir sobre esta situação, reconheço que poderia ter proporcionado às crianças atividades ao ar livre, pois as temáticas abordadas possibilitavam essa abordagem.

No que concerne à organização do tempo pedagógico, este é flexível, o que possibilita dar liberdade a possíveis modificações sendo que a rotina pedagógica é intencionalmente delineada. Zabalza (1998a) considera que “com crianças pequenas, as rotinas exercem o importante papel de lhes dar segurança, de os fazer sentir comodamente” (p.70). É neste sentido que é fundamental que as crianças tenham consciência das rotinas que têm de concretizar. Neste sentido, considero que o ambiente pedagógico estava organizado e planeado apesar de achar que as crianças deveriam ter um pouco de mais tempo para brincar no exterior. As crianças passam maior parte do seu tempo dentro da sala de atividades a brincar ou a concretizar outras atividades. No entanto, acho que deviam dar mais importância ao tempo de brincadeira livre no exterior, pois, segundo Martins e Neves (2020), as atividades ao ar livre são consideradas as mais relevantes para o desenvolvimento das crianças, mas ainda é notório que grande parte das crianças passam maior parte do tempo no interior da sala de atividades.

No decorrer da minha prática pedagógica não realizei atividades no exterior, uma vez que as temáticas que tive oportunidade de trabalhar não eram as mais adequadas. Na minha perspetiva, quando os educadores de infância planificam as atividades, deveriam dar mais atenção aos recursos e espaços disponibilizados. As crianças que mantêm um contacto com o exterior aprendem de forma ainda mais significativa do que com as

atividades que muitas vezes levamos para dentro da sala de atividades. Considero que propiciar com frequência momentos no exterior é extremamente enriquecedor, pois estas experiências possibilitam às crianças observar e compreender melhor o mundo que as rodeia. Contudo, se a minha ação pedagógica tivesse uma maior duração, certamente levaria o grupo de crianças ao exterior com frequência.

No decorrer da minha prática pedagógica, concretizei atividades alusivas a diferentes temáticas, sempre em concordância com a educadora cooperante. Algumas das atividades tiveram em conta as estratégias que defini para a realização do meu projeto de Investigação-Ação com o objetivo de colmatar uma problemática existente na sala. Para concretizar a minha prática pedagógica, realizava em primeiro lugar as minhas planificações semanais. Saliente-se que a realização da planificação na prática docente é fundamental. Na ótica de Quaresma (2018) este instrumento “existe para dar sentido e estrutura ao conjunto de ações, objetivos e procedimentos que definimos tendo por base os aspetos fundamentais do currículo” (p.28). Saliente-se que na EPE, o currículo diz respeito às aprendizagens que são consideradas fundamentais para o desenvolvimento das crianças, estabelecidos nas OCEPE (Silva et al., 2016) e consoante os interesses das mesmas. No documento das OCEPE (Silva et al., 2016) é evidenciado que o ato de planear “implica a que o/a educador/a reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagens e organizando recursos necessários à sua realização” (p.15). Após a concretização diária das planificações, refletia e avaliava as aprendizagens sobre as aprendizagens das crianças e sobre a minha intervenção pedagógica. Nestas idades, a avaliação é igualmente importante como em crianças com idades superiores. É através da avaliação que o educador tem a perceção se as crianças adquiriram os objetivos pretendidos, se as estratégias de intervenção foram mais adequadas e quais os aspetos a melhorar. Isto é, a avaliação, sendo um trabalho contínuo, permite que o educador consiga refletir sobre a sua ação pedagógica, bem como sobre as aprendizagens das crianças (Portugal & Laevers, 2018).

As minhas intervenções sempre foram planeadas de acordo com as características do grupo. Realço a importância de a sala de atividades estar muito bem organizada e rica em materiais, sendo estes aspetos cruciais para a concretização das atividades orientadas. Tive sempre em consideração planear atividades em grande grupo e a pares de forma a estimular o trabalho cooperativo. No decorrer das atividades orientadas não concretizei diferenciação pedagógica. Na perspetiva de Ferraz (1994) diferenciar é tratar a criança

“de uma maneira diferente, consoante as suas necessidades” (p.2). Apesar de algumas crianças necessitarem desta diferenciação na aquisição de aprendizagens, tal como também é mencionado no DL N.º 54/2018, aferi que neste grupo as mesmas estavam aptas para realizarem as atividades de igual forma. Outro aspeto que considero relevante e que coloquei em prática foi dar sempre o reforço positivo às crianças. O reforço positivo é uma ferramenta muito importante na educação que consiste em “ajudar a moldar e a mudar um certo comportamento. Este funciona através do elogio dado logo após a apresentação de um comportamento desejado, tornando-o assim, mais provável de se repetir no futuro” (Silva et al., 2016, pp.25-26). Muitas vezes ouvia as crianças proferirem que não conseguiam realizar determinada tarefa e para colmatar este obstáculo, incentivava-as e encorajava-as através do reforço positivo.

Em suma, a realização desta prática pedagógica na vertente da EPE superou todas as minhas expectativas. Aprendi muito com a educadora cooperante e com as auxiliares de ação educativa. Nem tudo correu bem, mas dei sempre o meu esforço para fazer mais e melhor de modo a proporcionar momentos ricos e estimulantes às crianças. Por vezes não conseguir realizar uma boa gestão do tempo e considero que realizei atividades um pouco complexas para aquela faixa etária. Foram através destas reflexões diárias e dos diálogos com a educadora cooperante que adquiri competências imprescindíveis enquanto educadora estagiária. Sem dúvida que um profissional de educação está sempre a aprender e a refletir para conseguir fazer mais e melhor. Esta experiência foi muito enriquecedora tanto para a minha vida a nível pessoal como a nível profissional. Esta prática pedagógica fez com que tenha mais convicção que é esta a profissão que quero exercer futuramente.

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

Neste capítulo apresento uma descrição e reflexão da minha Prática Pedagógica II, desenvolvida na valência do 1.º CEB. A mesma decorreu no 1.º ano de escolaridade, sob a orientação científica da Professora Adérita Fernandes e da professora cooperante. A ação pedagógica decorreu entre março a maio de 2022, perfazendo um total de 135 horas, sendo as 15 horas iniciais dedicadas à observação participante e as restantes à minha prática com os alunos.

Ao longo deste capítulo apresento informações sobre a instituição educativa, o projeto educativo, a caracterização da turma e da sala de aula. Por fim, patenteio três atividades que considero terem sido umas das mais significativas para os alunos e que integram as diversas áreas curriculares e a minha reflexão crítica sobre a prática pedagógica.

6.1. Caracterização da instituição de ensino

A presente prática pedagógica decorreu numa escola situada no concelho da Calheta, sendo esta uma instituição de Ensino Público. O horário de funcionamento da mesma é das 8:00h às 18:30h, possui o regime a tempo inteiro, sendo que a componente curricular decorre no turno da manhã e, no turno da tarde, realizam-se as atividades de enriquecimento curricular.

A escola abrange três valências: a creche, a EPE e o 1.º CEB. As idades das crianças e dos alunos vão desde os 5 meses aos 10 anos. O número de crianças/alunos variam consoante o número de saídas do 4.º ano de escolaridade e o número de entradas nestas três vertentes.

A instituição educativa conta com um número adequado de professores e educadores de infância para atender às necessidades de funcionamento destas três valências. O corpo docente é composto por profissionais experientes, dinâmicos e com espírito de equipa. O pessoal não docente é composto por assistentes técnicas, técnicas de apoio à infância, um técnico superior e assistentes operacionais. Relativamente à equipa

da cozinha (cozinheira e ajudante) está a cargo de uma empresa contratada pela Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia.

No que diz respeito aos recursos materiais e físicos, a escola investe na aquisição de materiais escolares, didáticos, tecnológicos e de desgaste. Os recursos, equipamentos e materiais estão em bom estado de conservação. Os espaços exteriores, isto é, o campo desportivo e os parques infantis são amplos e passaram recentemente por uma requalificação de forma a melhorar a sua qualidade e funcionamento.

6.2. Projeto Educativo

O PEE é o instrumento central da escola, sendo este aprovado pelo Conselho Escolar. O seu principal objetivo é orientar toda a atividade educativa, pois é a partir dele que são realizadas as diversas atividades ao longo dos anos que o mesmo está em vigor. A partir do PEE derivam os outros documentos orientadores da escola tais como: o Plano Anual de Atividades (PAA) e o Regulamento Interno.

O PEE da presente instituição educativa tem a validade legal de quadro anos, ou seja, desde 2018 a 2022 e fundamenta-se através do DL N.º 137/2012, de 2 de julho. Este documento foi elaborado tendo em conta a avaliação do PEE do ano anterior e no Relatório de autoavaliação da escola, referente ao período de 2017/2018.

Ao analisar minuciosamente este documento, são apresentados os seguintes aspetos: a missão, os valores e a visão do mesmo. Este tem como missão contribuir para a construção da personalidade dos alunos através da aquisição de saberes, valores e aprendizagens de forma a se tornarem cidadãos autónomos, críticos e responsáveis capazes de desempenhar um papel ativo na sociedade. Relativamente aos valores, tem o intuito de orientar a ação pedagógica partindo dos princípios e valores presentes na LBSE e no PASEO. Por fim, a visão deste PEE é continuar a oferecer uma educação pública de qualidade, onde os alunos possam adquirir conhecimentos e desenvolver as suas capacidades visando alcançar as competências estabelecidas no PASEO.

Este documento também apresenta uma análise *SWOT*. A mesma surgiu no final dos anos 60 e é utilizada para desenvolver um plano estratégico. Segundo Teixeira (1998) a análise *SWOT* diz respeito à “análise externa e interna para detetar respetivamente as oportunidades e as ameaças (no exterior) e os pontos fortes e os pontos fracos (no interior)” (p.46). Por outras palavras, no presente PEE, estão identificados os pontos

fortes e os pontos fracos referentes ao ambiente interno da escola, como também as potencialidades e constrangimentos relativamente aos aspetos externos da instituição educativa e que influenciam na concretização dos objetivos pretendidos.

Após a análise *SWOT* estão delineadas as prioridades para o quadriénio de 2018/2022 e é apresentada uma tabela que descreve detalhadamente os objetivos a serem alcançados, as metas, o indicador e os meios de avaliação e as ações a serem desenvolvidas no PAA. Por fim, é divulgado como se irá proceder a avaliação após o término do quadriénio de 2018/2022 e o modo como foi aprovado e divulgado este documento orientador.

6.3. Caracterização da turma do 1.º ano

A turma do 1.º ano é heterogénea, sendo constituída por 15 alunos, sendo 7 do sexo feminino e 8 do sexo masculino. Os alunos têm idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos de idade. Os mesmos são provenientes de famílias com um nível socioeconómico heterogéneo, onde a par de estratos sociais médio/altos há também níveis económico-sociais médio/baixos.

De um modo geral, os alunos adaptaram-se bem e estão ambientados ao 1.º CEB. São trabalhadores, o que permite uma fácil organização da sala de aula. A maioria compreende e obedece às normas estabelecidas. Os alunos são participativos e interessados nas atividades desenvolvidas na sala de aula. No entanto, alguns dispersam com muita facilidade, sendo necessário chamar a sua atenção constantemente, bem como estimulá-los a todo o instante, pois distraem-se com facilidade durante a realização das atividades.

Quanto às aprendizagens, estes estão em processo de aprendizagem da leitura e da escrita, passando pelas várias fases que o mesmo implica. Contudo, alguns discentes já demonstram muita dificuldade nesta aprendizagem. Alguns alunos possuem dificuldades a nível da oralidade e outros beneficiam da terapia da fala e de terapia ocupacional fora do contexto escolar.

Grande parte da turma apresenta dificuldades a nível da motricidade fina. Um aluno está a ser avaliado pela psicóloga do Centro de Recursos Educativa Especializados do núcleo da Calheta a nível das altas capacidades na área da Matemática. Relativamente

à Matemática e ao Estudo do Meio são as áreas curriculares que os alunos conseguem adquirir os conteúdos com maior facilidade.

6.4. Caracterização da sala

A organização do espaço pedagógico exerce um papel determinante no processo de ensino-aprendizagem. A sala de aula é o espaço onde os alunos passam grande parte do seu tempo e onde constroem a sua própria aprendizagem. Portanto, é fundamental que esteja devidamente organizada e estruturada, pois o “espaço na educação constitui-se como uma estrutura de oportunidades. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas” (Zabalza, 1998, p.236).

A sala de aula do 1.º ano foi cuidadosamente organizada de forma a promover a autonomia dos alunos. A mesma caracteriza-se por ser muito iluminada, pois possui várias janelas. O espaço é amplo o que facilita a circulação dos alunos e dos docentes. Além disso, oferece um fácil acesso aos materiais disponíveis (Figura 40).

Figura 40 - Planta da sala de aula do 1.º ano



Como é possível visualizar na planta da sala, a mesma possuía vinte mesas. Contudo, os alunos estavam dispostos nas que estão agrupadas em quatro, de forma a

promover o trabalho cooperativo (Figura 41). Tal como refere Bessa e Fontaine (2002), o trabalho cooperativo é uma estratégia pedagógica que, quando aplicada de forma sistemática, conduz a resultados de aprendizagem mais eficazes. Na mesma figura, verificamos a existência da secretária da docente equipada com um computador e uma impressora.

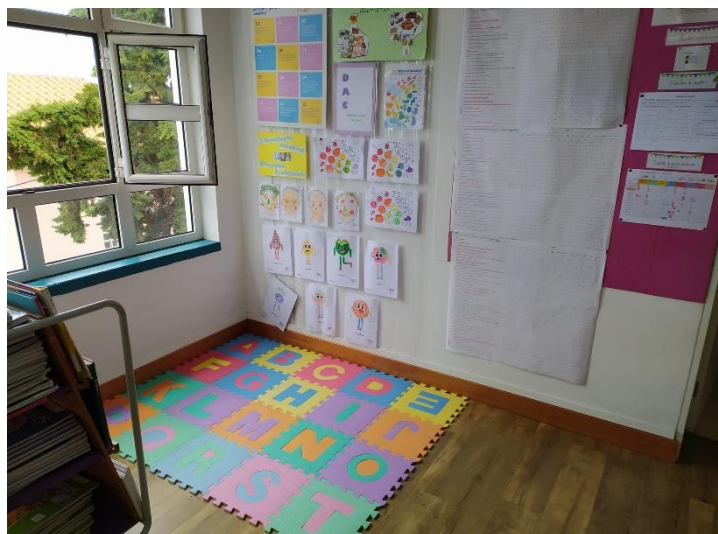
Figura 41 - *Disposição da sala de aula do 1.º ano*



Esta sala de aula tem acesso a uma outra sala de 1.º CEB. Esta possuía dois quadros brancos e um quadro interativo. Saliento que o quadro interativo me permitiu planificar atividades mais dinâmicas, proporcionando, desta forma, a que os alunos se envolvessem de forma ativa e adquirissem conhecimentos de forma significativa.

A sala de aula, como era espaçosa, permitiu que os alunos usufríssem de um espaço de biblioteca, com um tapete (Figura 42). Este espaço possuía uma estante, onde estavam expostas várias histórias disponibilizadas pela escola e pela docente. Os alunos também tinham oportunidade de trazerem alguns dos seus livros que achassem pertinente os colegas lerem.

Figura 42 - Área da biblioteca com tapete e estante dos livros



Como não é muito habitual existirem estes espaços numa sala de 1.º CEB, no decorrer da minha prática pedagógica fiz uso do mesmo, proporcionando diariamente momentos da leitura. A maioria das histórias lidas tiveram o propósito de introduzir um tema ou conteúdo e, posteriormente, realizavam uma ficha de leitura referente à história trabalhada. Além disso, todos os dias, um aluno trazia de casa um livro ou texto com uma atividade preparada para ser realizada com a turma. Este tipo de atividade tinha como objetivo praticar a leitura e estimular o gosto pela mesma. Esta área também continha de um placar para exposição dos trabalhos, bem como os registos do Trabalho de Estudo Autónomo (TEA). Do outro lado da estante estavam dispostos os manuais e os cadernos escolares (Figura 43).

Figura 43 - Estante dos manuais e cadernos escolares



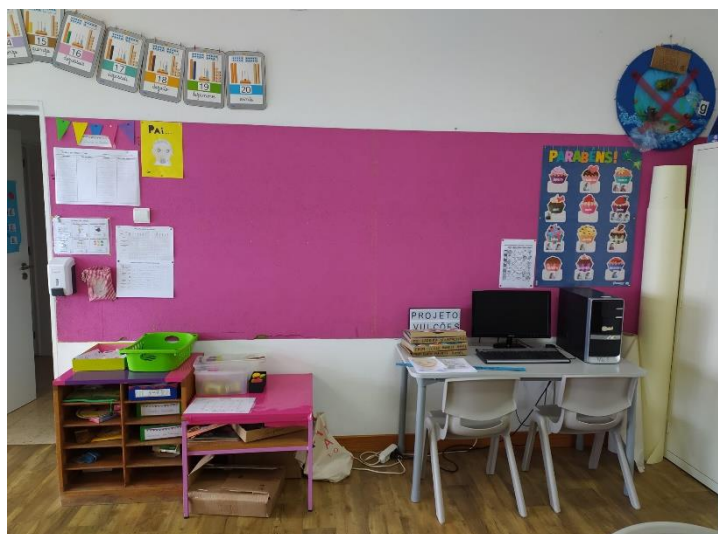
Nesta sala, existia um espaço que detinha uma mesa ampla para a realização de atividades em grande grupo. No mesmo local, existia um placar para exposição de trabalhos de Artes Visuais, alguns espaços destinados a arrumos, armários com material escolar e ainda um armário com lavatório (Figura 44). Saliente-se que nesta área da sala, foram realizadas diversas atividades práticas e outras relativamente ao TEA.

Figura 44 - *Mesa grande, armário do material escolar e lavatório*



A sala do 1.º ano dispunha de um espaço com um computador, o que possibilitava os alunos de realizarem as suas pesquisas e desenvolverem as suas competências a nível das tecnologias de informação e comunicação durante o tempo dedicado ao TEA (Figura 45). Neste espaço, também existia um armário de prateleiras onde estavam disponibilizados os materiais das atividades do TEA e as folhas de registo. Semanalmente, os alunos registavam as atividades que pretendiam realizar. Além disso, este local possuía um armário com os dossiês dos alunos e com material didático, um placar de grandes dimensões para a exposição dos trabalhos realizados nas aulas e o registo das tarefas semanais.

Figura 45 - Espaço com computador e material do TEA



Em síntese, considero que esta sala de aula era muito agradável, bem organizada e adequada face à quantidade de alunos e às suas necessidades. Tal como evidencia Morgado (2004) é fundamental que o espaço pedagógico esteja bem organizado, pois permite aos alunos usufruírem de momentos de aprendizagem de forma consciente. Esta sala é, sem dúvida, um espaço propício para que os alunos adquirissem aprendizagens significativas, tanto pela disponibilidade de recursos como pelo seu espaço amplo que permitiu realizar diversas atividades pedagógicas dinâmicas e estimulantes.

6.5. Momentos de aprendizagem

6.5.1. A existência do ar e a sua importância

No dia 26 de abril de 2022, procedeu-se à realização de uma atividade experimental relacionada com o ar. Antes de dar início à realização da atividade prática, foi introduzida a consoante h através da leitura de pequenas histórias, de forma a realizar uma lista de palavras no quadro. Ao longo da prática pedagógica, aferi que os alunos gostavam dos momentos dedicados à leitura de histórias e como o estudo desta consoante poderia gerar algumas dificuldades, achei que seria benéfico para a ler mais do que uma história.

Partindo do estudo da consoante h, foi realizada a atividade experimental “A importância do ar”. No centro da mesa foram colocadas três imagens de animais que iniciavam pela consoante em estudo (hipopótamo, hamster e hiena). Neste momento, foram desafiados a recordar alguns aspetos que tinham sido abordados na semana transatadas tais como: o seu revestimento, como se deslocam, a sua alimentação, as fases da vida e os cuidados a ter. No seguimento deste diálogo questionei: “O que é que um animal precisa para viver?” (Diário de bordo, 26 de novembro de 2022). As respostas foram distintas, mas os alunos referiram os aspetos essenciais: comida, água, carinho e proteção. Outro aluno mencionou que era fundamental a existência do ar.

Neste seguimento, e apesar de já terem sido abordados diversos aspetos pertinentes sobre este tema, foram colocadas as seguintes questões: “O ar existe?”; “O ar é importante?”; “É possível visualizá-lo?”. Para aprofundar esta temática, foi entregue o protocolo da atividade prática que se intitulava “A importância do ar” (Figura 46).

Figura 46 - Protocolo da atividade experimental "A importância do ar"



Protocolo da Experiência – A importância do ar

Questão-Problema n. 1: Quais os constituintes do ar?

Previsões
 Selecciona a resposta correta à questão colocada:
Sim, o ar é importante. **Não, o ar não é importante.**

Material Necessário:

- 60ml de água;
- Corante alimentar;
- Colher;
- Recipiente para a mistura;
- Prato;
- Vela;
- Copo vidro.

Registo de previsão e de observação		
Procedimento	O que penso que vai acontecer?	O que aconteceu?
1. Com a ajuda de um adulto mistura o corante alimentar com a água e coloca o resultado dentro do prato. 		
2. Com a ajuda de um adulto acende a vela. 3. Tapa a vela acesa com um copo. 		

Conclusões
 Lê a frase e **risca** as palavras que **não estão corretas**.
 A atividade experimental realizada, permitiu-nos verificar que a vela **apaga/ não apaga** quando a tapamos com o copo. O ar tem um **gaz/um pó** que ajuda a manter a chama da vela acesa. O ar **é importante/ não é importante** para a vida dos seres vivos.

Em primeiro lugar, foi lida a primeira questão em que teriam de assinalar se o ar é ou não importante. Em seguida, foram apresentados os materiais necessários e um aluno

leu os procedimentos. Antes de passar à sua realização, os alunos efetuaram o registo das previsões, ou seja, imaginar o que seria expectável acontecer (Figura 47).

Figura 47 - Registo das previsões



Para iniciar a atividade foram referidas algumas normas de segurança, pois alguns dos materiais eram perigosos e requerem muita atenção. Posto isto, iniciamos a experiência com um aluno a misturar o corante alimentar com a água. No centro do prato foi colocada uma vela e, neste momento, foi proposto que observassem a vela como se fosse um dos animais presentes na mesa. Quando acendi a vela, um aluno colocou uma pequena quantidade da mistura à volta da mesma e colocou o copo de vidro por cima. Esperamos breves segundos e o resultado aconteceu.

Figura 48 - Realização dos procedimentos



Os alunos verificaram que a mistura foi subindo no interior do copo e que a certo momento a vela apagou. Estes começaram a referir possíveis razões para tal ter acontecido. Como os discentes ficaram surpreendidos com o resultado final, pediram para voltar a realizar os últimos procedimentos para que pudessem observar com maior precisão (Figura 49). Após uma análise mais pormenorizada, os mesmos partilharam possíveis razões para este acontecimento.

Figura 49 - *Alunos observam o resultado final*



Após as várias teorias, um aluno chegou a seguinte conclusão: “Ao cobrirmos o ser vivo (vela) com um copo, chegará a um momento que irá sentir falta de ar. Como o ser vivo vai ficar sufocado irá à procura de ar puro, daí a água subir, mas como não irá encontrar acabará por morrer, daí a vela se apagar” (Diário de bordo, 26 de abril de 2022).

Partindo desta afirmação, discutiu-se a importância da preservação do meio ambiente, visando assegurar a existência de ar puro e propício para a vida, além de abordar algumas causas da poluição atmosférica. Para relacionar este tema com os hábitos de uma vida saudável questionei-os se os fumadores poluem ou não o ar. Todos concordaram até que um aluno muito perspicaz referiu *“O meu pai fuma. Ele polui o ambiente, o seu coração e também os pulmões”* (Diário de bordo, 26 de abril de 2022).

Para finalizar esta atividade prática, os alunos desenharam na tabela o que aconteceu (Figura 50). Por fim, realizamos em grande grupo, as conclusões no qual teriam de riscar as respostas erradas.

Figura 50 - Registo das conclusões





Protocolo da Experiência - A importância do ar

Questão-Problema n.º 1: Quais os constituintes do ar?

Previsões
 Seleciona a resposta correta à questão colocada:
 Sim, o ar é importante. Não, o ar não é importante.

Material Necessário:

- 60ml de água;
- Corante alimentar;
- Colher;
- Recipiente para a mistura;
- Prato;
- Vela;
- Copo vidro.

Registo de previsão e de observação		
Procedimento	O que penso que vai acontecer?	O que aconteceu?
<p>Com a ajuda de um adulto mistura o corante alimentar com a água e coloca o resultado dentro do prato.</p>  <p>Com a ajuda de um adulto acende a vela.</p> <p>Tapa a vela acesa com um copo.</p> 		

Importa referir que as atividades experimentais não apenas permitem os alunos adquirirem conhecimentos, como também lhes proporciona a oportunidade de desenvolver capacidades mentais e psicomotoras de considerável importância para as suas vidas (LaCueva, 2000). Tendo em conta as palavras desta autora, considero que a realização desta atividade prática permitiu aos alunos que tivessem uma perceção mais clara e real sobre a importância do ar e de como devemos de o preservar, garantindo a sua qualidade, do que apenas abordar e debater este conteúdo partindo dos manuais e de vídeos explicativos.

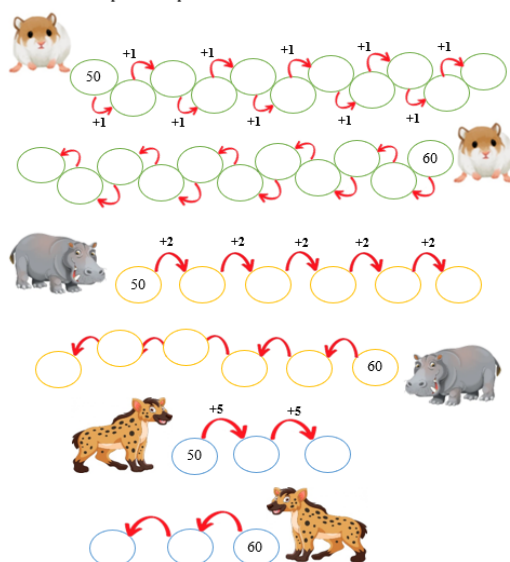
Durante a atividade experimental, os alunos demonstraram-se muito participativos, envolvidos e tiveram oportunidade de partilharem as suas opiniões. Por vezes, estavam mais agitados, mas considero normal pois a realização destas atividades não são muito habituais. Verifiquei que todos conseguiram ter uma noção do que era pretendido, corresponderam às expectativas esperadas e souberam respeitar as regras que as atividades exigiam. Os alunos pediram que levasse mais vezes este tipo de atividades para a sala de aula. Aferi que gostaram muito do que foi realizado e que esperam mais momentos lúdicos e estimulantes que torna a aprendizagem significativa (Diário de bordo, 26 de abril de 2022). Estes comentários vieram comprovar as convicções de Gaspar e Monteiro (2005) que defendem que o ensino das ciências e a realização de atividades experimentais despertam o encanto e o interesse nos aprendizes.

A atividade experimental foi pensada de modo a estabelecer uma ligação lógica entre os conteúdos abordados e de forma interdisciplinar. A interdisciplinaridade ocorre quando existe uma combinação entre duas ou mais disciplinas (Pombo et al.,1994), no qual torna a aprendizagem mais enriquecedora. Enriqueci a minha aula quando, após a atividade experimental, propus a realização de uma tarefa de sequências, tendo por base os animais anteriormente apresentados (Figura 51). Questionei os alunos quais desses animais era o maior, o mais pequeno, o que se deslocava mais rápido, o mais lento, o que salta mais alto, entre outros aspetos. Esta tarefa tinha como objetivos lembrar os números até 60, os números pares e ímpares, a ordem crescente e decrescente e alguns conceitos matemáticos: “pequeno”, “grande”, “maior”, “alto” e “rápido”.

Figura 51 - Exercício de sequências

Sequência de ordem crescente e decrescente consoante os saltos dos animais.

1. Completa as sequências de acordo com os saltos dos animais.



Neste sentido, partindo de tudo o que foi realizado, consegui interligar também a Matemática, estabelecendo conexões entre as diversas disciplinas, de forma a que os alunos conseguissem trabalhar em consonância as diversas áreas do saber. Tal como afirma Roldão (1999) é esperado que os docentes identifiquem a interligação entre as diversas disciplinas, de forma a articular o currículo e adaptá-lo pois, só assim fará sentido na aprendizagem dos alunos, de forma a torná-la significativa.

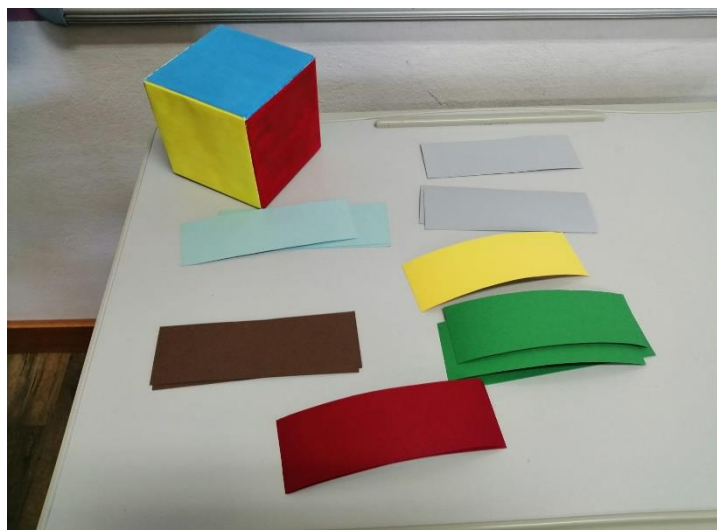
6.5.3. Dado mágico da Matemática

No dia 2 de maio de 2022 foi realizado o jogo: “*Dado mágico da Matemática*”. Foi atribuído este nome ao jogo, pois os objetivos primordiais consistiam em voltar a relembrar os números até 60 e promover a prática da adição e a resolução de problemas. Para além disto, o jogo tinha a intenção de consolidar conteúdos lecionados nas outras áreas curriculares. Propus a realização de um jogo para este fim, pois é reconhecido que a implementação de jogos pedagógicos contribui de forma positiva para o processo de ensino-aprendizagem (Kishimoto, 1994). A sua realização não só facilita a construção de conhecimentos de forma agradável e espontânea, como também promove a interação social (Cunha, 2001).

Em primeiro lugar, foram lembrados os números de 50 a 60, utilizando os materiais didáticos e de como efetuar somas através da decomposição dos números em cálculo horizontal e vertical. Posto isto, dei início ao jogo propriamente dito. Apresentei um cubo cujas faces eram de cores diferentes (azul, verde, amarelo, vermelho, cinza e castanho). Estas referiam-se aos ecopontos, sendo este um tema abordado na semana transata. Para tal, questionei os alunos se aquelas cores lhes faziam lembrar algum aspeto debatido nos dias anteriores e, rapidamente, chegaram à temática da reciclagem. Posto isto, foram lembradas todas as cores dos ecopontos, o seu respetivo nome, o que deve ser colocado em cada um deles e a política dos 3R’s.



No momento seguinte, apresentei cartões que continham desafios (somas e problemas), nos quais o verso correspondia a uma das cores do dado (Figura 52).

Figura 52 - Dado e desafios



Os cartões envolviam desafios que não só abrangia a Matemática como também o Português e o Estudo do Meio (Figura 53). Relativamente ao Português, os problemas continham palavras com as consoantes abordadas anteriormente (h, z, s, q). Para solucionarem os problemas, os alunos teriam de os ler, promovendo, desta forma, o treino da leitura e da identificação das letras. No que diz respeito ao Estudo do Meio, os problemas propostos referiam-se à temática da reciclagem, os ecopontos e princípio dos 3R's.

Figura 53 - Exemplos dos desafios

<p>O Miguel gosta de separar o lixo. Colocou 20 garrafas de plástico no amarelo, 10 jornais no azul e 5 garrafas de vidro no verde. Quantas embalagens o Miguel colocou nos ecopontos?</p>	
<p>O Humberto comprou três dezenas e uma unidade de zínias. A sua irmã ofereceu-lhe mais uma dezena e sete unidades. Com quantas zínias ficou o Humberto?</p>	
$31 + 23 =$	

No momento seguinte, a turma foi dividida a pares de modo a trabalharem cooperativamente. Sabe-se que os alunos ao cooperarem uns com os outros, torna a aprendizagem mais eficaz (Fontes & Freixo, 2004). Assim, deixam de aprender de forma isolada e trabalham em conjunto de forma a atingirem um objetivo comum (Silva et al., 2018). Posto isto, foi explicado que, à vez, um elemento de cada par teria de lançar o dado e, dependendo da cor que saísse, retiravam um desafio referente a essa mesma cor e resolviam-no em conjunto com o seu par (Figura 54). Após a conclusão de cada desafio, teriam de me solicitar para corrigir e dar continuidade ao lançamento do dado e de outros desafios.

Figura 54 - Realização do jogo

Inicialmente, tinha planejado que o jogo seria finalizado quando um dos pares conseguisse resolver três desafios. Contudo, quando houve um par vencedor, os alunos manifestaram interesse em dar continuidade ao jogo. Sendo assim, propus que cada par desse continuidade à resolução dos três desafios e, à medida que terminavam, escreveria o nome dos pares no quadro. Saliente-se que a planificação deve ser flexível e centrada no aluno (Post & Hohmann, 2011). Esta não é estática e deve ser reajustada perante imprevistos ou necessidades/interesses dos discentes.

Em suma, a abordagem interdisciplinar deste jogo revelou-se uma poderosa ferramenta educativa, pois tal como afirma Leite (2012), a interdisciplinaridade caracteriza-se pela interligação entre as diversas disciplinas. Ao integrar os conteúdos destas três áreas, foi promovido não só a consolidação de vários conhecimentos como também uma compreensão mais ampla de que é possível interligar números, resolução de problemas, palavras e conceitos ambientais numa só atividade. Considero que este jogo se tornou enriquecedor para os alunos, pois o seu *feedback* foi muito positivo. Deste modo, comprova-se que sem a integração de saberes é pouco provável que os conteúdos ganhem um significado (Rocha Filho et al., 2007).

6.5.2. Bingo do abecedário

O jogo “*Bingo do abecedário*” foi realizado no dia 16 de maio de 2022. Este tinha como objetivos reconhecer as letras do abecedário e associar as palavras à letra inicial. Antes de iniciá-lo, foi lido o texto “*Alfabeto Maluco dos Nomes*” de Luísa Ducla Soares.

Posteriormente, foi o momento dedicado ao registo no caderno. Foi distribuído a cada aluno as vinte e seis letras do alfabeto desordenadas (Figura 55). O objetivo deste jogo era que os alunos colocassem as letras do abecedário por ordem para, posteriormente, colarem no caderno.

Figura 55 - Abecedário desordenado



Ao longo da atividade, foram colocadas músicas referentes ao abecedário, pois através da audição e da visualização das mesmas, considerei que pudesse auxiliar os alunos que estariam com mais dificuldades. Antes da colagem, solicitavam-me para verificar se as letras estavam dispostas na ordem correta (Figura 56).

Figura 56 - Abecedário organizado no caderno

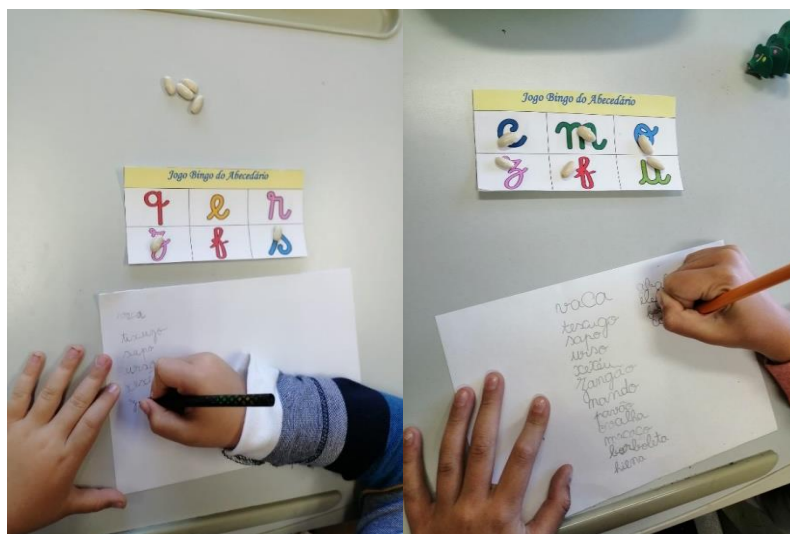


Nesta atividade, verifiquei que grande parte da turma conseguiu colocá-las por ordem, enquanto que outros tinham como auxílio as músicas e os cartões do alfabeto que estavam expostos na sala. Conforme iam terminando, referiam em voz baixa o alfabeto como forma de o irem interiorizando.

No momento seguinte, foi realizado o jogo “*Bingo do Abecedário*”. Foi distribuído a cada aluno uma folha branca, seis feijões e um cartão com seis letras. Antes de iniciar foi explicado que no interior de um saco estavam 26 imagens de animais⁴ e, à vez, iria retirá-los e tinham de escrever o seu nome na folha. Caso tivessem a letra inicial no seu cartão, colocavam um feijão em cima. Quando completassem o cartão com os seis feijões, teriam de referir “*Bingo!*”. Contudo, o jogo só terminaria quando toda a turma tivesse o cartão preenchido e os alunos que fossem terminando davam continuidade à escrita das palavras. Para uma melhor compreensão do jogo, dei um exemplo de como teriam de efetuar.

Posto isto, conforme retirava e mencionava o nome dos animais, os alunos tentavam escrever autonomamente (Figura 57). Algum tempo depois, escrevia no quadro e sublinhava a letra inicial para auxiliar os que tinham mais dificuldades. Alguns alunos, antes de escreverem a palavra, já colocavam o feijão em cima da letra referente. *Esta atitude demonstrava que já tinham uma grande capacidade de identificar mentalmente a letra inicial e reconhecer se a tinham no cartão* (Diário de bordo, 16 de maio de 2022).

Figura 57 - Realização do jogo “Bingo do abecedário”



⁴ As imagens do jogo eram referentes aos animais, sendo este um dos conteúdos abordados na semana transata.

Conforme os alunos iam terminando, continuavam a registar as palavras na folha. Como já foi referenciado anteriormente, o jogo só terminou quando todos tinham o seu cartão preenchido com os seis feijões, estimulando, principalmente o treino da escrita.

No decorrer do jogo os alunos estavam entusiasmados, participativos e esperavam ansiosamente que fossem referidas as palavras. Os mesmos compreenderam muito bem as regras do jogo, pois ao circular pela sala, estavam a realizá-lo conforme o esperado. Saliento também que os alunos ajudavam-se uns aos outros, principalmente na escrita de palavras (Diário de bordo, 16 de maio de 2022).

Considero que a realização deste jogo foi um momento lúdico e de aprendizagens enriquecedoras. No final desta atividade, os alunos obtiveram um *feedback* muito positivo e pediram que o levasse mais vezes. Este tipo de comentários só vem comprovar as ideias de Massa e Ribas (2016) que argumentam que o uso de jogos, em contexto sala de aula, é um recurso eficaz que motiva os discentes no processo de ensino-aprendizagem.

Atendendo ao pedido dos alunos, no dia 24 de maio de 2022 foi realizado o jogo. Para tal, selecionei cuidadosamente palavras com o dígrafo “ch”⁵ e outras que tinham sido objeto de estudo nas semanas anteriores (s, z, h, q, x, c, rr). Antes de iniciar a atividade, foram lembradas as regras. Tal como na semana anterior, dei tempo para escreverem as palavras autonomamente (Figura 58).

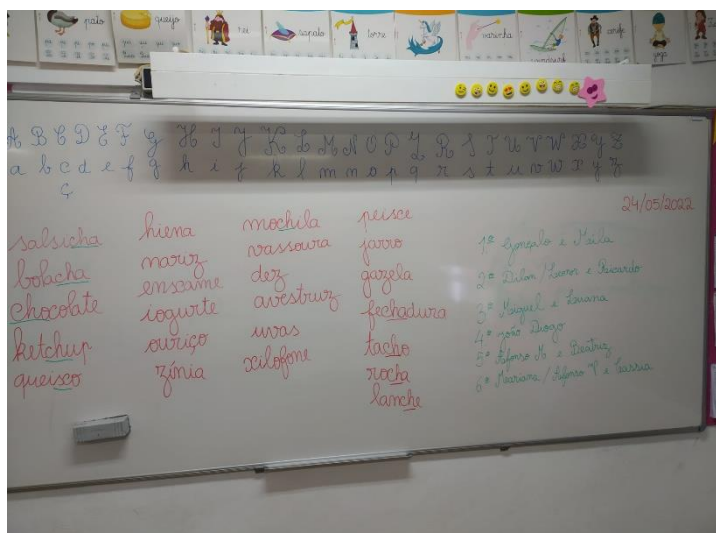
Figura 58 - Escrita das palavras e da colocação dos feijões



⁵ Este dígrafo foi introduzido no presente dia.

À posteriori, escrevia-as no quadro e dava especial ênfase às palavras que continham o dígrafo em estudo (Figura 59). De igual forma, conforme finalizavam o jogo, continuavam a escrita das palavras.

Figura 59 - Palavras escritas no quadro



Considero que este jogo foi, sem dúvida, uns dos que mais motivaram e marcaram os alunos durante toda a minha prática pedagógica. Os mesmos manifestavam o gosto que tinham em realizá-lo e pediam que levasse mais vezes este tipo de jogos para a sala (Diário de bordo, 24 de maio de 2022).

Na minha perspectiva, a realização dos jogos representa um momento prazeroso, que desperta os interesses e as motivações dos discentes, tal como defendem Silva et al. (2016). A sua realização contribui significativamente para a aprendizagem dos alunos, uma vez que propiciam ao “desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração” (Vygotsky, 1989a, p.30).

6.6. Reflexão crítica da Prática Pedagógica no 1.º ano de escolaridade

Após finalizar a prática pedagógica no 1.º ano de escolaridade, importa refletir sobre todo o processo desenvolvido ao longo das dez semanas de intervenção, salientando os aspetos positivos, as maiores dificuldades e os aspetos a melhorar. Tal como elucida Alarcão (2010), o ato de refletir por parte do docente promove a compreensão da sua

identidade profissional, permitindo-o agir com perspicácia e de forma flexível. Desta forma, a qualidade da educação pode vir a melhorar progressivamente se os docentes refletirem sobre as suas práticas de modo a definirem estratégias de intervenção adequadas e mais eficazes.

Em relação à minha experiência nesta classe, em primeiro lugar, saliento a recetividade da comunidade educativa. Tanto o diretor da escola, como o corpo docente e não docente mostraram-se disponíveis para me auxiliar sempre que fosse necessário, o que me proporcionou uma maior confiança para dar início à prática pedagógica. Destaco também a forma calorosa com que a professora cooperante me recebeu e pela sua disponibilidade.

As duas primeiras semanas, destinadas à observação participante, foram benéficas, pois possibilitou-me conhecer melhor a turma, ou seja, as rotinas diárias, os interesses, as maiores dificuldades, a metodologia utilizada pela professora e o tipo de estratégias implementadas que os alunos se sentiam mais à vontade para desenvolver as suas competências. Durante este período de tempo, fui interagindo com os alunos, auxiliando-os na realização das tarefas de forma que também pudesse lhes transmitir segurança e que se sentissem bem com a minha presença. Na segunda semana de observação, os alunos já solicitavam a minha ajuda e sentiam-se cada vez mais à vontade a falar comigo e para exporem as suas dúvidas. Aferi que as relações entre os alunos eram cordiais e o mesmo se aplicava entre alunos e professores. Esta turma não criava atritos na sala de aula, o que propiciava um ambiente benéfico, agradável e estimulante para o processo de ensino-aprendizagem. Estas duas semanas dedicadas à observação foram imprescindíveis para que a minha prática pedagógica decorresse da melhor forma, pois conforme ressalta Máximo-Esteves (2008), a observação “ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (p.87).

Na terceira semana, iniciei a minha ação pedagógica como docente, no qual realizava planificações semanais consoante os conteúdos definidos pela professora cooperante. Após ter os conteúdos definidos, planificava um conjunto de atividades com estratégias pedagógicas diferenciadas com o objetivo de os alunos adquirirem conhecimentos e atingirem os objetivos presentes nas AE e que contribuíssem para alcançar as competências do PASEO.

No decorrer da prática, implementei diversos jogos e recursos didáticos, pois considero que a sua utilização enriquecem as aprendizagens dos alunos. A implementação do lúdico estimula a cooperação e a comunicação entre os alunos, para além de promover

a socialização, o pensamento crítico e a motivação (Friedmann, 1996). Como é sabido, os alunos aprendem de formas diferentes e é importante que tenham consciência de que também podem aprender a brincar e a manipular objetos. Neste sentido, a aplicação destas estratégias pedagógicas beneficiam a aprendizagem dos discentes.

Quanto à organização do ambiente educativo, tanto o espaço como o tempo pedagógico eram adequados aos alunos. O espaço pedagógico por ser amplo permitia aos alunos e docentes circularem com facilidade. Esta facilidade de circulação também se devia ao facto de o número de alunos ser relativamente reduzido. Este espaço disponibilizava diversos recursos, o que me possibilitou realizar diversas atividades dinâmicas. Os alunos necessitam de um espaço adequado para manipular materiais, realizar explorações, criar e solucionar problemas, um espaço para expor os seus trabalhos e da presença de adultos para os apoiar a atingirem os objetivos e de adquirirem aprendizagens significativas (Hohman & Banet, 1997). Assim sendo, a sala de aula deve ser um lugar prazeroso e reunir as condições necessárias de acordo com os interesses e necessidades dos alunos. Todos os fatores acima mencionados contribuíram para que a minha prática pedagógica fosse desenvolvida num ambiente agradável, estimulante e propício à aprendizagem. Em relação ao tempo pedagógico, a professora cooperante tinha um horário definido, contudo, este era flexível tendo em conta os conteúdos que seriam lecionados durante a semana e as atividades que surgiam fora do contexto da sala de aula.

No início da prática pedagógica, as minhas maiores dificuldades foram controlar a turma em momentos de maior agitação e a gestão do tempo. Relativamente aos momentos em que os alunos estavam mais agitados, propunha a realização de alguns exercícios de relaxamento para dar início ou continuar uma atividade. Esta estratégia foi benéfica e ajudou-me ao longo das aulas. Evidencio que em certos momentos os alunos tinham consciência de que estavam mais agitados e os mesmos propunham realizar os exercícios que tinham aprendido. No que concerne à gestão do tempo, no início da ação pedagógica planificava muitas atividades para um dia e, diversas vezes, acaba por não as realizar. No decorrer do estágio fui analisando minuciosamente os diversos ritmos de aprendizagem dos alunos e, posteriormente, ao planificar as atividades, tinha em conta o tempo e quais as dificuldades que poderiam surgir. Caso as atividades propostas fossem realizadas e ainda sobrasse tempo, tinha sempre uma atividade âncora planificada. Outra dificuldade sentida ainda relativamente à gestão do tempo foi quando os alunos terminavam as tarefas com muita rapidez e com esperavam pela correção ou pela atividade seguinte, acabavam por ficar agitados e distraiam os colegas. É certo que os

alunos não podem ficar com tempos de espera muito grandes, pois conforme sustentam Wharton-McDonald et al. (1998), citado por Casimiro (2019), a redução do tempo de espera e da transição entre as atividades evitam comportamentos menos adequados e permite ao docente usufruir melhor o tempo e criar mais oportunidades de aprendizagem.

Em suma, esta prática pedagógica foi muito enriquecedora para mim, no qual pude desenvolver competências fundamentais para o meu futuro enquanto docente. Destaco que esta experiência foi positiva graças à excelente orientação que recebi, tanto da professora cooperante como da orientadora pedagógica. Esta orientação fez com que me sentisse cada vez mais motivada para fazer mais e melhor. Através das conversas que tinham com ambas as professoras, permitiu-me refletir sobre os aspetos positivos e os que tinha a melhorar. Estes diálogos foram cruciais para que a ação pedagógica fosse bem sucedida pois, ao longo do tempo, adquiri cada vez mais confiança e superei os meus receios. Além disso, os alunos também desempenharam um papel fundamental no sucesso da minha ação pedagógica, pois tive oportunidade de trabalhar com discentes responsáveis, dedicados e dispostos a aprender. Destaco também a relevância da realização dos diários de bordo, uma vez que me ajudaram a refletir ainda mais sobre as minhas dificuldades, o que poderia ter feito de diferente e a definir estratégias de intervenção mais eficazes de acordo com as especificidades e necessidades dos alunos. Em síntese, esta prática pedagógica foi muito positiva e superou todas as minhas expectativas. Embora tenha sido muito desafiante, dediquei-me sempre com o objetivo de fazer diferença na vida académica dos alunos. Esta experiência beneficiou o meu crescimento pessoal e profissional e mudou completamente a perspetiva que tinha sobre a vertente do 1.º CEB.

Capítulo VII – Prática Pedagógica no 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Neste capítulo apresento uma descrição e reflexão da minha Prática Pedagógica III, desenvolvida na valência do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A mesma decorreu no 4.º ano de escolaridade, sob a orientação científica do Professor Doutor Arnaldo Fonseca e da professora cooperante. A ação pedagógica decorreu entre outubro a dezembro de 2022, perfazendo um total de 135 horas, sendo que as 15 horas iniciais foram dedicadas à observação participante e as restantes à minha intervenção pedagógica.

Ao longo deste capítulo apresento informações relevantes sobre a instituição educativa, o projeto educativo, a caracterização da turma e da sala de aula. Posteriormente, evidencio três atividades que considero terem sido as mais dinâmicas e as que despertaram um maior interesse por parte dos alunos.

7.1. Caracterização da instituição de ensino

A segunda prática pedagógica, realizada na vertente do 1.º CEB, decorreu numa escola situada no concelho da Calheta, sendo esta uma instituição de Ensino Público.

Esta escola possui quatro turmas do 1.º Ciclo e duas salas de pré-escolar perfazendo um total de noventa e seis alunos. A componente letiva do 1.º Ciclo é lecionada no turno da manhã e no turno da tarde os alunos dispõem das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) tais como: Inglês, Expressão Musical, Expressão Físico-Motora, Artes Visuais, Estudo, Biblioteca, Clube Eco-Escolas e Clube de Formação Cívica. Já a Pré-Escolar funciona nos dois turnos (manhã e tarde).

A instituição educativa conta com um número de professores e educadores de infância para atender às necessidades das crianças e dos alunos. O corpo docente é composto por profissionais experientes, com períodos de serviço entre os 20 e os 27 anos. Da mesma forma, o pessoal não docente também apresenta uma experiência significativa, com tempo de serviço entre os 16 e os 21 anos. A quantidade do corpo docente e não docente é adequado face ao número de alunos.

7.2. Projeto Educativo

O PEE desta instituição de ensino está em vigor entre 2021 a 2025 e foi desenvolvido partindo do Relatório de Avaliação do Projeto Educativo transato, do Relatório de Autoavaliação da Escola, do Regulamento Interno e do PAA. Após a análise dos resultados, foram identificadas prioridades das quais surgiu a temática da literacia. Importa sublinhar que atualmente, “[a literacia] é o abrir de caminho para se dispor das condições de cidadania plena, de capacidade para escolher o que se quer ser e fazer na vida, de participar nas comunidades e aprender pela vida fora” (Pedrosa, 2008, p.115).

Em primeiro lugar, este documento apresenta a identidade da escola, a missão, os valores e a visão. Posteriormente, segue-se a caracterização do meio, mencionando os seguintes aspetos: a localização das escolas, uma breve resenha histórica do local, o contexto geográfico, socioeconómico e cultural, a caracterização das crianças e dos alunos, a oferta formativa/educativa, a caracterização dos recursos humanos, os recursos materiais/físicos, parceiros sociais e apoios financeiros e as opções curriculares.

De igual forma, o PEE patenteia as principais áreas de intervenção de forma a promover uma literacia mais abrangente e inclusiva e as potencialidades a desenvolver. À posteriori, é apresentada uma tabela referente ao plano de ação estratégica (objetivos/metas/indicadores de avaliação/meios de verificação). Em seguida, é demonstrado as formas de avaliar este documento orientador, dando resposta às seguintes questões: “Quem vai avaliar?”; “O que vai ser avaliado?”; “Qual o tempo esperado para atingir os objetivos?” e “Como se vai avaliar?”. Por fim, é referido como foi realizada a aprovação e divulgação do mesmo.

7.3. Caracterização da turma do 4.º ano

A turma do 4.º ano é constituída por 22 alunos, sendo 8 do sexo feminino e 14 do sexo masculino. As crianças têm idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos de idade. A turma é heterogénea e integra um grupo de alunos vindos de vários países. Nesta turma, apenas um aluno beneficia de Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão.

Os alunos apesar de serem um pouco agitados, são trabalhadores e permitem uma fácil organização da sala de aula. A maioria compreende e obedece às normas

estabelecidas. Contudo, alguns dispersam com muita facilidade, sendo necessário chamar a sua atenção constantemente. São ainda muito individualistas, apesar de preferirem trabalhar em grupo e, por isso, nem sempre respeitam as normas para uma boa convivência em grupo, pois falam alto, conversam, não sabem escutar e não esperam a sua vez de falar. Na realização de atividades individuais, estes não revelam dificuldades em realizá-las.

De modo geral, são participativos e interessados nas atividades desenvolvidas na sala de aula. A turma é formada por alunos criativos e comunicativos, que gostam de partilhar ideias e responder a desafios. Atividades como recontar histórias, conversas para partilha de ideias, discutir um assunto, fazer apresentações orais, dançar, cantar, experimentar despertam a sua atenção, mas como facilmente ficam agitados as atividades devem ser curtas e precisas. A maior dificuldade da turma é na Matemática e a que desperta maior interesse e curiosidade é o Estudo do Meio. No geral, são alunos interessados em aprender e dispostos a desenvolver qualquer tipo de atividade proposta.

7.4. Caracterização da sala

A gestão do espaço da sala de aula é um aspeto crucial no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, tal como elucida Sanches (2001), quando refere que “a organização da sala de aula tem a ver com o clima que se quer criar e o clima da aula é um dos fatores mais importantes no desencadeamento das aprendizagens” (p.19).

O espaço da sala de aula do 4.º ano era amplo, iluminado e bem organizado. A mesma era agradável e confortável, sendo estes aspetos cruciais para o bom funcionamento das aulas, visto que maior parte da prática docente decorre no interior da sala (Morgado, 2004).

Em relação à organização da sala, os alunos estavam agrupados a pares e alguns individualmente, tal como é possível observar na figura 60.

Figura 60 - Planta da sala de aula do 4.º ano



A sala possui um quadro preto e um branco. Saliento que estes não eram os mais adequados, pois o quadro preto não tinha iluminação e o quadro branco, após ser escrito tornava-se difícil ser apagado. Em ambos, os alunos reclamavam que não conseguiam visualizar bem o que estava escrito. Ao lado direito dos quadros, existia uma mesa com várias histórias e um placar para expor os trabalhos. Do outro lado, encontrava-se a secretária da docente com um computador e um placar com cartazes informativos.

Figura 61 - Disposição da sala do 4.º ano



No fundo da sala, encontravam-se vários armários de arrumação com os dossiês dos alunos, os manuais, os cadernos e material escolar. Nesta sala também se realizavam as aulas de Artes Visuais, integradas no horário das AEC (Figura 62).

Figura 62 - *Armários de arrumação do material escolar*



Neste mesmo lado, existia uma divisão que continha um armário de arrumos com um lavatório e produtos de limpeza. Do lado oposto, continha mesas e uma estante para arrumar outros materiais.

Em suma, considero esta sala adequada em termos de espaço, uma vez que a turma também era numerosa. Apesar das dificuldades com os quadros, consegui realizar a minha prática pedagógica da melhor forma utilizando os materiais disponíveis. No entanto, considero que se a sala de aula sofresse uma requalificação dos quadros, o processo de ensino-aprendizagem seria mais eficiente. Na minha ótica, a introdução de um quadro interativo ou de um projetor seria benéfico pois, atualmente, o uso das tecnologias em contexto sala de aula torna o processo de ensino-aprendizagem mais atrativo.

7.5. Momentos de aprendizagem

7.5.1. Atividade experimental: “Porque é que os ossos são duros?”

A presente atividade demonstra a execução de uma atividade experimental, realizada no dia 7 de novembro de 2022. Quando iniciei a prática pedagógica, a professora cooperante já tinha introduzido a temática do corpo humano, mais propriamente os ossos. Para consolidar este conteúdo, foi realizada a atividade experimental intitulada “*Consegues dobrar um osso?*”, que tinha como principal objetivo observar a descalcificação do osso através do vinagre. Antes da sua realização, analisamos o texto “*Quero fazer anos muitas vezes*” de Isabel Stilwell, no qual foram explorados os elementos que deve conter um convite.

De modo a passar para o Estudo do Meio, foram lembradas as personagens do texto abordado e, neste seguimento, coloquei a seguinte questão: “*Ao longo dos anos, quais foram as transformações que ocorreram no corpo da avó da Maria?*”. Foram diversas as respostas, mas destaco as seguintes: “*As pessoas ficam com os cabelos brancos*”; “*Ficam sem força*”; “*As pessoas ficam com os ossos a doer*”. Partindo desta última afirmação, coloquei mais duas questões: “*Porque é que os ossos são duros?*” e “*Porque é que ficam frágeis?*”. Foi então que obtive a resposta: “*Devido à falta de cálcio*” (Diário de bordo, 7 de novembro de 2023).

Posto isto, referi que iríamos proceder à realização de uma atividade experimental. Foi entregue a cada aluno um protocolo e ficaram a saber que a mesma tinha a duração de cinco dias (Figura 63). Posteriormente, apresentei os materiais a serem utilizados: ossos crus, vinagre, frascos de vidro com tampa, copos medidores e etiquetas adesivas.

Figura 63 - Protocolo da atividade experimental: "Porque é que os ossos são duros?"

Nome: _____ Data: ____/____/____

Verifico e experimento
Protocolo experimental

Questão-problema
Porque é que os ossos são duros?

Precisamos de:

- Ossos de galinha não cozinhados e lavados (pode ser da asa);
- Vinagre;
- Frasco de vidro com tampa;
- Copos medidores;
- Etiquetas adesivas.

Como vamos fazer?

1. Em grupo, analisa o estado do osso e coloca-o dentro do frasco;
2. Com o copo medidor, mede uma quantidade de vinagre. Coloca-o no interior do frasco, cobrindo o osso por completo. Tapa o frasco.
3. Dá um nome ao teu grupo. Regista-o na etiqueta adesiva e cola-o no frasco.
4. Diariamente, ao longo de cinco dias, retira o osso do interior do frasco. Limpa-o com papel, observa-o e testa a sua rigidez e flexibilidade.

Atenção: Antes de colocares o osso no vinagre, regista no quadro seguinte o que pensas que vai acontecer.

Quantos mililitros, aproximadamente, colocaste no interior do teu frasco?

Regista na tabela o que observas em cada um dos cinco dias.

Dias	Rigidez nas extremidades do osso			Rigidez no meio do osso			Flexibilidade do osso		
	Elevada	Média	Baixa	Elevada	Média	Baixa	Elevada	Média	Baixa
1.º									
2.º									
3.º									
4.º									
5.º									

Concluimos que...

Os ossos são duros porque são constituídos por _____, principalmente _____.

O osso ficou _____ porque perdeu _____.

Para ter ossos fortes devemos comer alimentos ricos em _____ como por exemplo _____, _____ e _____.

Após a leitura dos procedimentos, cada aluno registou as suas previsões do que poderia acontecer ao fim de cinco dias. As previsões não foram muito distintas, pois grande parte da turma escreveu que o osso iria ficar mole.

No momento seguinte, os alunos foram divididos em quatro grupos e cada um colocou-se à volta de uma mesa. Esta atividade teria de ser realizada em grupo, considerando o elevado número de alunos e também com o intuito de promover um ambiente de cooperação e colaboração, pois como elucida Silva et al. (2018), a AC é um método de ensino no qual os alunos aprendem uns com os outros de forma a atingirem os mesmos objetivos. Destaco que os grupos foram elaborados por mim, tendo em conta a heterogeneidade da turma. Esta abordagem promove uma participação mais ativa dos elementos do grupo e facilita a aquisição dos conhecimentos, conforme aponta Bessa e Fontaine (2002).

Em primeiro lugar, cada grupo analisou um osso, referindo a sua rigidez e flexibilidade. Colocaram-no no interior do frasco e começaram todos por medir 100 ml de vinagre através dos copos medidores. Neste momento da atividade, foi possível interligar com a Matemática, uma vez que a articulação entre duas disciplinas, permitem a criação de novas estruturas curriculares, como menciona Faria (1984) e os alunos aprendem de forma significativa (Pacheco, 2001).

Numa fase posterior, colocaram essa medição dentro do frasco para confirmar se era possível cobrir o osso por completo. Todos os grupos verificarem que não era possível e continuaram as suas medições (Figura 64).

Figura 64 – Medição do vinagre



Quando os ossos estavam finalmente cobertos de vinagre (Figura 65), cada grupo referiu a quantidade colocada no interior de cada frasco e registaram no protocolo.

Figura 65 - Frasco com o osso coberto de vinagre



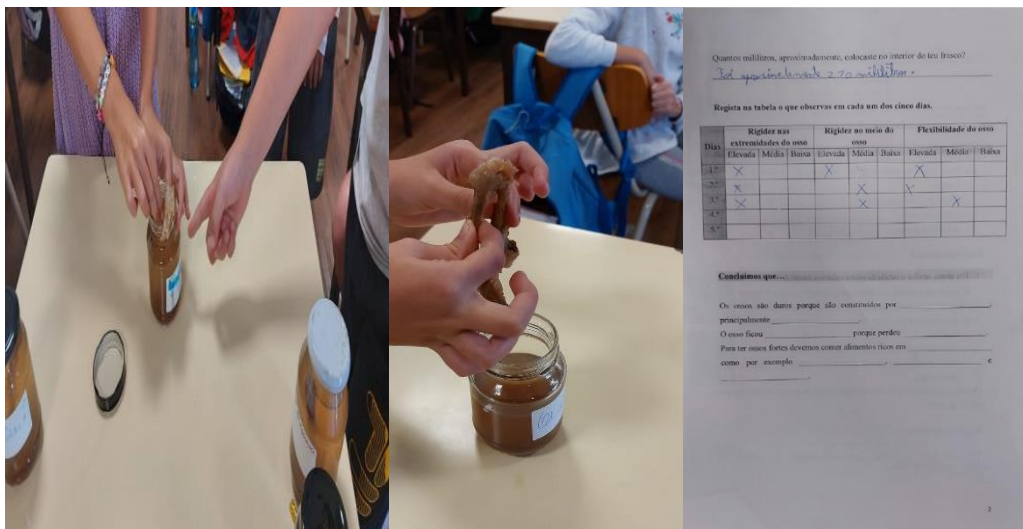
À posteriori, analisamos a tabela presente no protocolo e os alunos assinalaram, numa escala elevada, média ou baixa, que no primeiro dia a rigidez nas extremidades do e a meio do osso era elevada, mas que a sua flexibilidade era baixa. Para finalizar a atividade foi distribuída uma etiqueta adesiva com o intuito de darem um nome ao seu grupo (Figura 66).

Figura 66 - Frascos com o nome dos grupos



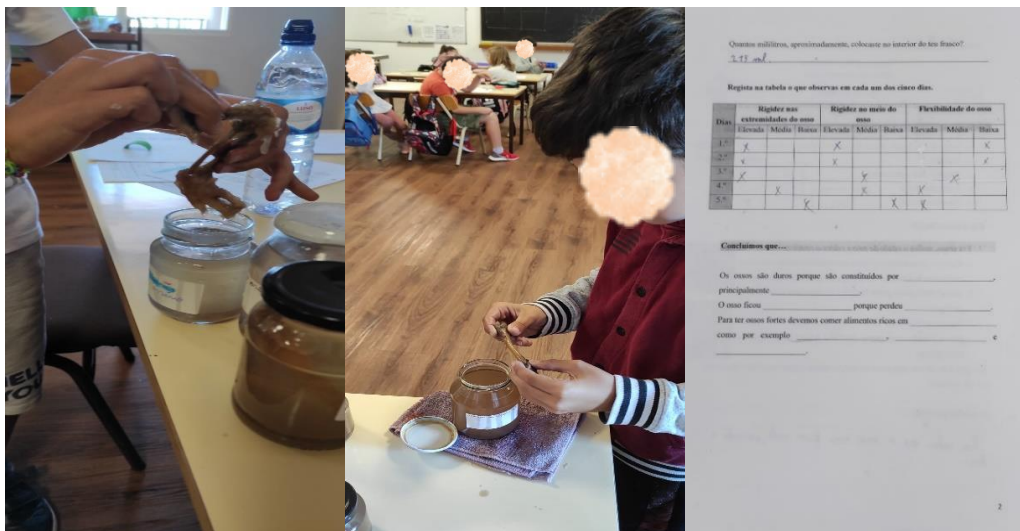
Os alunos demonstraram-se muito interessados e predispostos na execução da atividade. Apesar da agitação inicial, houve uma eficiente organização na distribuição de tarefas, garantindo a participação de todos os elementos. A minha maior dificuldade foi colocar a turma em silêncio quando precisava falar. Como todos falavam ao mesmo tempo, por vezes era difícil que a minha voz fosse audível (Diário de bordo, 7 de novembro de 2022). Nos dois dias seguintes, cada grupo retirava o osso do interior do seu frasco, analisavam e registavam as suas conclusões no protocolo (Figura 67).

Figura 67 - Observação e registo no segundo e terceiro dia



Nos dois dias seguintes, a professora cooperante deu continuidade à atividade (Figura 68). No último dia de observação, cada grupo apresentou o estado do osso à turma e partilharam as suas opiniões.

Figura 68 - Observação e registo no quarto e quinto dia

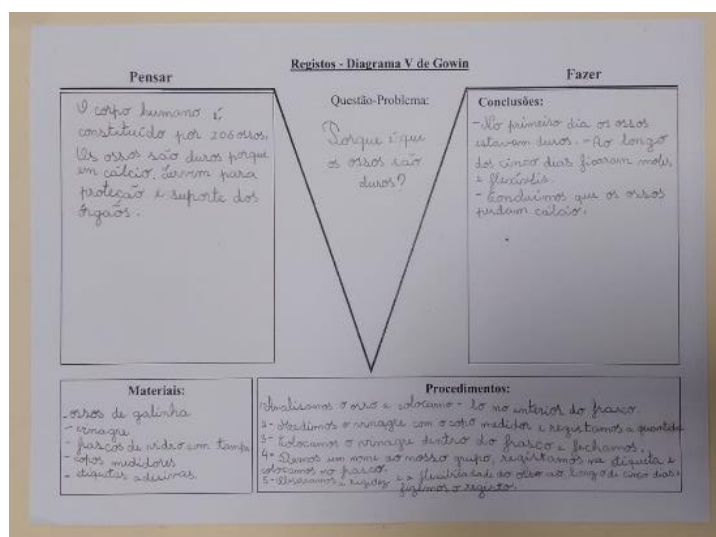


Na semana seguinte, dia 14 de novembro, voltamos a relembrar o que foi abordado relativamente à atividade experimental e realizamos, em grande grupo, a conclusão presente no protocolo que consistia em preencher os espaços em branco.

No decorrer de toda a atividade, considero que os alunos conseguiram adquirir e construir o seu próprio conhecimento, atribuindo um significado ao que realizaram, tal como defendem Valadares e Moreira (2009). Esta abordagem pedagógica enfatiza a importância de incentivar os alunos a serem ativos na sua aprendizagem e permitir que construam o seu próprio conhecimento de forma significativa.

Posteriormente, efetuamos o preenchimento do “V de Gowin”, em grande grupo (Figura 69). Este instrumento tinha a finalidade de organizar todo o processo de construção de conhecimento do trabalho científico realizado. Inicialmente, seria para efetuarem a pares, mas como o tempo era escasso e os alunos nunca tinham realizado esta atividade, decidi realizá-la em grande grupo e com os registos no quadro.

Figura 69 - Preenchimento do "V de Gowin"



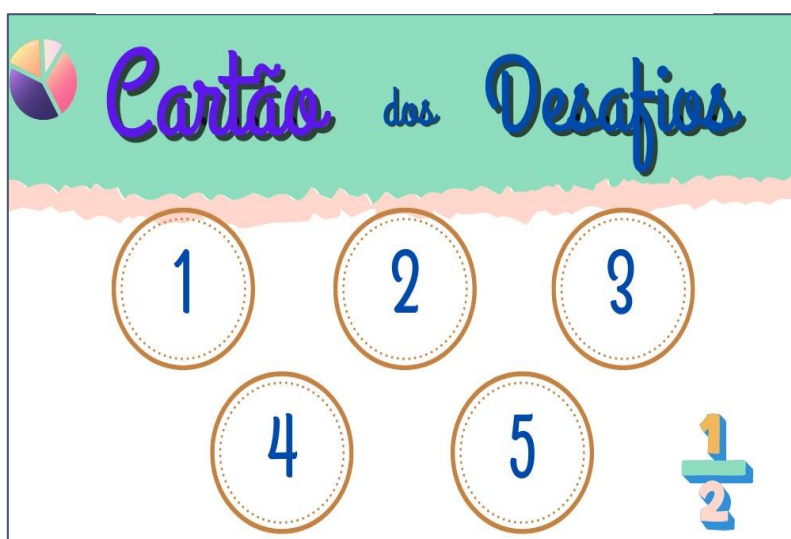
Ao longo desta atividade, verifiquei que os alunos não tiveram dúvidas no preenchimento, pois referiam com muita convicção as suas ideias. Na parte dos conhecimentos prévios, constatei que adquiriram aprendizagens significativas, pois esta temática já tinha sido abordada há algum tempo, mas ainda tinham bem presente as informações mais importantes (Diário de bordo, 14 de novembro de 2022).

De facto, a realização de atividades experimentais são fundamentais para a aprendizagem dos alunos, pois proporcionam uma abordagem mais contextualizada na assimilação dos conhecimentos. Desta forma, os alunos vivenciam como ocorrem determinadas situações num contexto real, através da observação, experimentação e análise das conclusões obtidas. Este tipo de atividades são cativantes e despertam o interesse dos alunos, contrariamente àquelas em que os conteúdos são apresentados de forma expositiva e adquirem-nos recorrendo à memorização, sem os relacionar com outros conhecimentos adquiridos, tal como elucida Valadares (2014). Por este motivo, é fundamental mudar a ideia enraizada dos docentes de que há pouco tempo para realizar este tipo de atividades, devido ao currículo extenso. É fundamental que haja uma maior valorização e investimento neste tipo de atividades, uma vez que contribuem de forma significativa para a aquisição das competências estabelecidas no PASEO (Martins et al., 2017).

7.5.2. Desafios das frações

A atividade intitulada “*Desafios das frações*” realizou-se no dia 8 de novembro de 2022, no exterior. Este jogo tinha como objetivo dar continuidade ao estudo deste conteúdo de forma cooperativa. Ainda dentro da sala, foi explicado aos alunos como iria se proceder o jogo. O jogo continha vários desafios sobre as frações. Inicialmente, dividi a turma em cinco grupos heterogêneos, pois tal como defendem Bessa e Fontaine (2002), esta abordagem permite uma participação mais abrangente de todos os elementos do grupo. Posteriormente, foi disponibilizado a cada grupo um cartão que continha um número referente a cada desafio (Figura 70) e uma folha com as instruções de cada jogo. Num breve diálogo, foram apresentados os materiais necessários para a sua realização e em que consistia cada um deles.

Figura 70 - Cartão dos “Desafios das frações”



Já no exterior, cada grupo reuniu-se e foi distribuído um desafio diferente para cada, iniciando todos ao mesmo tempo (Figura 71). À medida que os grupos concluíam um desafio, solicitavam-me para corrigir. Se estivesse correto, recebiam um autocolante e colavam-no no cartão. Os grupos só terminavam o jogo quando tivessem o cartão todo preenchido.

Figura 71 - Realização dos "Desafios das frações"



Ao longo da atividade, verifiquei que a maior dificuldade foi a identificação das frações na reta numérica. Já a minha maior dificuldade foi chegar a todos os grupos sempre que me solicitavam para corrigir os desafios.

Ao refletir sobre a realização deste jogo, voltaria a efetuá-lo, pois trata-se de uma estratégia pedagógica lúdica e cativante. Saliento também que voltaria a realizá-lo no exterior, uma vez que é essencial proporcionar aos alunos vivências noutros espaços para além da sala de aula. Como o jogo exigia que se movimentassem, o campo seria o melhor local para o efetuar. É sabido que o modelo tradicional é baseado em aulas teóricas, sendo este considerado um método monótono e desmotivador. Ganhão (2017) refere que o espaço exterior é muito rico em experiências, desde que o professor, enquanto responsável pelo currículo, reconheça estes espaços como um lugar de desenvolvimento e que proporciona aprendizagens aos alunos. Por este motivo, é importante que o docente analise o ambiente à sua volta e as suas potencialidades.

Os aspetos que modificaria relativamente à atividade seriam os seguintes: cada grupo elege um porta-voz, sendo esse aluno responsável por buscar os desafios às caixas e de comunicar quando finalizassem cada desafio; definir uma ordem para efetuarem os registos dos desafios, de modo a promover ainda mais o espírito de cooperação; e, diminuir a quantidade de exercícios em determinados desafios. Considero que se o jogo fosse desenvolvido adotando estas estratégias todos os grupos conseguiriam efetuar os desafios no tempo estabelecido. Saliente-se que a reflexão é um dos momentos mais importantes na prática docente (Freire, 2009). O ato de refletir assume-se como uma

autoavaliação do seu próprio desempenho (Alarcão & Roldão, 2008) e visa aprimorar não apenas a sua prática, mas também as aprendizagens dos alunos, promovendo, assim, um ensino de qualidade.

Ao longo do jogo, os alunos demonstraram-se envolvidos e predispostos a aprender. Considero que o tempo dedicado à atividade foi adequado, apesar de dois grupos não terem conseguido finalizar o último desafio. Contudo, constatei que os alunos conseguiram alcançar o objetivo principal, isto é, identificar frações em variadas situações (Diário de bordo, 8 de novembro de 2022).

Como habitual, todas as quartas-feiras os alunos realizavam a autoavaliação. No dia seguinte, foi entregue a cada aluno uma folha que continha todas as atividades implementadas nos três dias, nas diferentes áreas curriculares. Para tal, tinham de redigir um pequeno texto a mencionar as atividades que mais/menos gostaram e as que tiveram mais/nenhuma dificuldade (Figura 72).

Figura 72 - Exemplo da autoavaliação semanal

Nome: _____ Data: 9/11/2022

Autoavaliação semanal

Elabora um pequeno texto com a tua autoavaliação do decorrer desta semana. Atenta nos conteúdos abaixo mencionados e refere o que mais gostaste, o que menos gostaste, qual é o conteúdo que tiveste mais dúvidas e aquele que não tiveste dificuldade nenhuma.

Atividades realizadas (7 a 9 de novembro de 2022)		
Português	Matemática	Estudo do Meio
<ul style="list-style-type: none"> - Exploração do texto "Quero fazer umas muitas vezes" de Isabel Stilwell; - Gramática: classe dos nomes, singular e plural, feminino e masculino, graus (normal, diminutivo e aumentativo); - Escrita de um convite; 	<ul style="list-style-type: none"> - Jogo "Desafios das frações"; - Jogo "Dominó das frações"; - Realização de exercícios de consolidação (divisões, algoritmo da divisão, frações, gráfico de barras e resolução de problemas); 	<ul style="list-style-type: none"> - Atividade experimental intitulada "Consegues dobrar um ovo?"; - Passado do meio local;

Nestas semanas, que eu gostei mais foi o jogo das frações no campo e também gostei das perguntas de feminino, masculino, plural e singular. Eu não gostei um pouco do passado meu local mas não tive dificuldades. Eu não tive dificuldades na gramática. E para finalizar, tive um pouco de dificuldades nos problemas. Eu adorei estas matérias.

O objetivo desta avaliação não era atribuir uma nota, mas sim identificar o nível de compreensão dos alunos e, principalmente, quais as maiores dificuldades, tal como elucidam Bloom et al. (1973). Ao analisar os textos, verifiquei que mais parte dos alunos gostaram, sobretudo, do jogo “Desafios das frações” e que não tinham dificuldades relativamente ao conteúdo, o que vem comprovar que as estratégias pedagógicas utilizadas foram eficientes para a aprendizagem. Em suma, a avaliação formativa permite

ao professor refletir e adequar a sua prática às dificuldades sentidas pelos alunos (Lopes & Silva, 2012).

7.5.3. Retas paralelas, concorrentes e coincidentes

A presente atividade foi realizada no dia 22 de novembro de 2022 e tinha como objetivo que os alunos compreendessem os vários tipos de retas existentes e que conseguissem identificá-las em qualquer situação do quotidiano. Para iniciar a atividade, foi apresentado um vídeo explicativo sobre a temática, pausando-o sempre que necessário de forma a permitir que os alunos mencionassem as ideias principais. Estas foram registadas no quadro por meio de desenhos. Após o vídeo, foi realizada uma análise global sobre o mesmo e foram incluídas as retas oblíquas e as coincidentes.

Posteriormente, foi proposto aos alunos colocarem seis lápis/canetas em cima da mesa, pois seriam desafiados a concretizar as retas que tinham sido abordadas. É sabido que para caracterizar as retas concorrentes, é necessário verificar a amplitude dos ângulos. No entanto, esta atividade não tinha como objetivo analisar os ângulos, mas sim incentivar os alunos a realizarem pequenas demonstrações do que tinham aprendido. Neste sentido, os alunos foram desafiados a efetuarem com os seis lápis de cor quatro retas paralelas e duas concorrentes perpendiculares (Figura 73). *Apesar de estarem um pouco apreensivos, conseguiram concretizar esta tarefa com muita facilidade* (Diário de bordo, 22 de novembro de 2022).

Figura 73 - Demonstração de 4 retas paralelas e 2 concorrentes perpendiculares



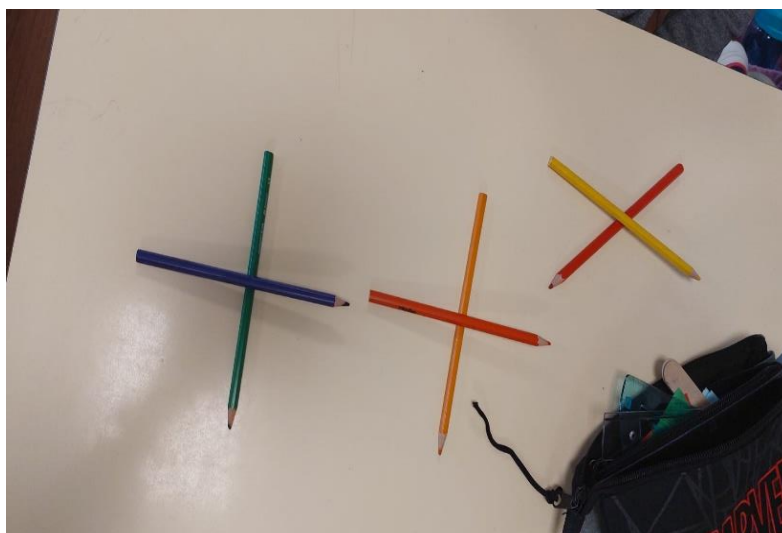
Posteriormente, os alunos foram desafiados a formarem apenas retas concorrentes perpendiculares (Figura 74).

Figura 74 - *Demonstração de retas concorrentes perpendiculares*



Como estavam a concretizar as tarefas de forma rápida, dei continuidade aos desafios e pedi-lhes que demonstrassem quatro retas perpendiculares e duas retas oblíquas (Figura 75), e assim sucessivamente.

Figura 75 - *Demonstração de 4 retas perpendiculares e 2 retas oblíquas*



No momento seguinte, propus que efetuassem um trajeto com retas concorrentes perpendiculares (Figura 76). Neste último desafio, os alunos demonstraram dificuldades, uma vez que não tinham conhecimento do que se tratava. Após uma explicação do que

era pretendido e com algum auxílio, os discentes conseguiram efetuá-lo com sucesso (Diário de bordo, 22 de novembro de 2022).

Figura 76 - Trajeto com retas concorrentes perpendiculares



Após esta atividade, surgiu-me a ideia de os alunos efetuarem demonstrações das retas com o corpo. Para tal, referia, por exemplo, que tinham de formar retas perpendiculares, retas paralelas, retas oblíquas, entre outras (Figura 77). É importante voltar a realçar que as retas perpendiculares e oblíquas têm as suas características e que estes exercícios eram apenas uma demonstração.

Figura 77 - Demonstração de retas com o corpo



Esta foi uma estratégia que considerei pertinente para que a aprendizagem deste conteúdo se realizasse de forma dinâmica e que motivasse ainda mais os alunos. É importante frisar que motivar os alunos para a Matemática é, por vezes, desafiador. Contudo, esta situação pode ser revertida se as estratégias pedagógicas adotadas pelo docente forem diversificadas e cativantes para os alunos e que os ajudem a compreender os conteúdos (Waage, 2009). Em qualquer área do currículo, a aprendizagem requer muito esforço e cabe ao docente facilitar esse processo, proporcionando momentos estimulantes de aprendizagem (Abrantes, Serrazina e Oliveira, 1999).

À posteriori, pedi aos alunos que observassem a sala de aula com atenção e que procurassem a existência das retas trabalhadas. Os alunos analisaram e voluntariavam-se para se dirigirem ao local e mencionarem que tipo de retas conseguiam identificar (Figura 78). Esta atividade permitiu que aplicassem os conhecimentos adquiridos ao identificar retas num contexto familiar a todos, ajudando-os a compreender e ter consciência de que a Matemática está intrinsecamente presente no nosso quotidiano.

Figura 78 - Identificação de retas na sala de aula



As maiores dificuldades sentidas foram na distinção das retas concorrentes perpendiculares e oblíquas e relativamente às paralelas e coincidentes não obtiveram qualquer tipo de dificuldade. No decorrer desta atividade, os alunos estavam muito envolvidos e esperavam ansiosamente pela sua vez de participar (Diário de bordo, 22 de novembro de 2022).

No momento seguinte, os alunos colocaram no caderno uma cábula sobre este conteúdo e realizaram exercícios do manual, em grande grupo. Para finalizar, foi realizada

a TAF “*Cartões Coloridos*” (Figura 79). Os alunos tinham três cartões (verde, vermelho e amarelo) e teriam de levantar a cor relativamente à sua aprendizagem sobre este conteúdo. Os mesmos já tinham realizado esta TAF noutras áreas curriculares e, portanto, já estavam familiarizados.

Figura 79 - Realização da TAF “*Cartões Coloridos*”



Quando os alunos levantaram os cartões, realizei o registo na grelha, sendo este um dos vários instrumentos mencionados por Lopes e Silva (2012) para realizar a avaliação, com o intuito de perceber a quantidade de alunos que se sentem capazes de trabalharem autonomamente e quais os que ainda possuem dificuldades. *Dos vinte alunos presentes, apenas um mostrou o cartão amarelo, o que demonstra que a turma, no geral, não demonstram dificuldades neste conteúdo* (Diário de bordo, 22 de novembro de 2022).

Ao realizar a avaliação formativa, não tinha a intenção de quantificar, mas sim qualificar as aprendizagens, tal como evidencia Lopes e Silva (2012). Esta avaliação permitiu-me obter informações sobre as aprendizagens/dificuldades dos alunos para que, se fosse necessário, pudesse adequar as minhas estratégias de ensino conforme sugere Ribeiro (1991). Por este motivo, é que a avaliação é considerada uma das tarefas primordiais na prática docente, sendo o guia de todo o processo de ensino-aprendizagem tanto dos alunos como dos professores (Valadares & Graça, 1998).

7.6. Reflexão crítica da Prática Pedagógica no 4.º ano de escolaridade

Concluída a prática pedagógica, no 4.º ano de escolaridade, importa refletir sobre todo o processo desenvolvido ao longo das dez semanas, com o intuito de evidenciar os aspetos positivos e negativos, bem como aqueles que considero que devem ser melhorados.

Em primeiro lugar saliento a receptividade com que o corpo docente e não docente me recebeu e se disponibilizou para ajudar, especialmente a professora cooperante e o diretor da escola. Em relação aos alunos, estes receberam-me de forma calorosa.

Os primeiros dias dedicados à observação participante foram imprescindíveis, pois obtive informações importante sobre a turma, desde as maiores dificuldades, os interesses, as formas de aprendizagem, quais as estratégias de ensino que mais se adequam e também analisar algumas características individuais dos alunos. As relações entre o aluno-aluno e alunos-professores eram afetuosas. De acordo com Silva & Lopes (2015) o clima em contexto sala de aula influenciam as relações entre os alunos e entre eles e o docente. Devido às boas relações entre os alunos, era notório um ambiente agradável, motivador e propício à aprendizagem. Tapia e Fita (2015) reforçam a importância das boas relações em contexto sala de aula, uma vez que:

os professores criam ambientes que afetam a motivação e a aprendizagem. Em consequência, se queremos motivar os nossos alunos, precisamos saber de que modo os nossos padrões de atuação podem contribuir para criar ambientes capazes de conseguir que os alunos se interessem e se esforcem para aprender. (p.14)

Relativamente à minha ação pedagógica, após os dias de observação, assumi a responsabilidade na gestão da planificação, sendo que os conteúdos lecionados foram selecionados pela professora cooperante. Após ter conhecimento dos conteúdos semanais, realizava planificações com atividades dinâmicas que visavam atingir os objetivos de aprendizagem pretendidos. Nestas semanas de intervenção, recorri a diversos materiais didáticos, pois considero que estes fomentam a uma aprendizagem ativa e que os alunos aprendem com mais facilidade.

A turma por ser heterogénea, busquei direcionar a aprendizagem de forma a que se enquadrasse com as características dos alunos. As estratégias pedagógicas são definidas como uma organização ou sequências didáticas organizadas com o objetivo de

os alunos aprenderem determinadas aprendizagens, ao longo de um certo período de tempo (Vieira & Vieira, 2005). Nesta linha de pensamento, no decorrer da prática pedagógica, as estratégias implementadas tiveram em conta a análise que efetuei nos dias dedicados à observação, os comentários dos alunos ao realizarem determinadas tarefas, os seus interesses e através de conversas informais com a professora cooperante.

Os alunos aprendem de formas distintas e é fundamental que o professor desenvolva estratégias pensando na aprendizagem de todos os alunos. Atualmente, ainda é possível constatar que o ensino ainda se encontra ligado ao ato da memorização dos conteúdos, o que consequentemente, fará com que os alunos se esqueçam rapidamente o que aprenderam. Na perspetiva de Costa e Couvaneiro (2019), o ato de “memorizar, obviamente, não significa saber, isto é, por si só, saber algo de cor não garante compreensão e aprendizagem de facto” (p.73). Por este motivo, e dada as preferências da turma, procurei dinamizar as minhas aulas através da realização de jogos e de atividades práticas, pois promove uma visão real dos conteúdos abordados. Além disto, promovi a aprendizagem cooperativa, uma vez que, de acordo com Silva et al. (2018), a cooperação fortalece as relações interpessoais e é uma alternativa ao método de trabalho individual, no qual os alunos estão habituados. Nesta abordagem, todos colaboram e adquirem conhecimentos mutuamente, com o intuito de atingirem objetivos comuns.

Para que o processo de ensino-aprendizagem fosse mais rico e estimulante, procurei desenvolver, sempre que possível, a interdisciplinaridade, ou seja, a articulação as diversas áreas do saber. A interligação das diversas áreas do currículo auxilia o docente na sua ação pedagógica, da mesma forma que contribui significativamente para a aprendizagem dos alunos (Pacheco, 2001). Na perspetiva de Cohen e Fradique (2018), as disciplinas interligam-se umas com as outras, existindo “trocas mútuas, recíprocas e interativas entre elas. Contudo, para a resolução de problemas, objetiva-se a articulação com outras áreas. As aprendizagens são mais efetivas e significantes, registando-se menos fragmentação” (p.52). Por este motivo, estimular os alunos a relacionar os conteúdos, enriquece a aprendizagem e ficam com uma visão mais realista dos factos.

Relativamente ao espaço pedagógico, este era amplo e adequado para o elevado número de alunos. Quando iniciei a prática pedagógica, a disposição da sala não era a mais apropriada, uma vez que os alunos estavam em filas de três e a circulação pela sala tornava-se um pouco difícil. Contudo, os alunos foram dispostos de forma diferente, ou seja, ficaram agrupados a pares e outros individualmente. Os alunos que estavam dispostos individual, poderiam ter sido colocados numa outra fileira, contudo ficariam

distantes do quadro, o que dificultava a visualização do quadro. Desta forma, a disposição da sala desta forma, apesar de não ser muito diferente do que anteriormente, sem dúvida, facilitou a circulação pela sala.

Desta sala de aula, o único aspeto negativo a apontar foi a falta de alguns recursos, o que dificultou, de certa forma, as minhas estratégias de ensino. A inexistência de luz no quadro era um fator para que o processo de ensino-aprendizagem não fosse o mais favorável, pois os alunos expressavam as suas dificuldades na visualização do que estava escrito. Saliento também que o quadro não tinha as melhores condições, o que também não ajudava a resolver a situação.

Outro aspeto pertinente a ser referido era a ausência de alguns recursos didáticos. De acordo com Souza (2007), recurso didático “é todo material utilizado como auxílio no ensino aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado, pelo professor, a seus alunos” (p.111). Neste caso, a inexistência de um quadro interativo ou projetor impossibilitou-me de realizar determinadas atividades que considerava pertinentes levar para a sala de aula. É fundamental que cada vez mais os docentes utilizem estratégias pedagógicas inovadoras. É sabido que as tecnologias estão a ser cada vez mais valorizadas na área da educação, sendo este um instrumento que cativa a atenção dos alunos. Por este motivo, para que os alunos estejam dispostos a aprender, é fundamental que o docente dê oportunidade aos alunos de adquirirem conhecimentos tendo em conta os seus interesses. A sala possuía um computador, mas este não era adequado para que as atividades pudessem ser realizadas. O computador foi utilizado diversas vezes, pois apesar das limitações. Saliento que caso fosse necessário este material, a sala de informática teria de ser requisitada, mas o horário em que a sala estava desocupada não era compatível com o tempo pedagógico desta turma. Era notório que os alunos ficavam entusiasmados quando iríamos o utilizar, mas apesar de não serem realizadas atividades mais lúdicas, compreendiam a situação. Tal como apontam Botas e Moreira (2013) os materiais didáticos, complementam os conteúdos aprendidos e, por este motivo, é fundamental que a sala de aula esteja devidamente equipada. A utilização destes recursos é crucial, pois permite que o aluno assimile o conteúdo trabalhado (Souza, 2007).

Relativamente à maior dificuldade sentida ao longo da prática pedagógica foi a gestão do tempo pois, algumas vezes, excedia o tempo em determinadas tarefas e comprometia as seguintes. Contudo, com ao longo das semanas, considero que fui melhorando neste aspeto. Além disso, no início planificava muitas atividades para um dia, daí por vezes sentir que seria uma má gestão do tempo da minha parte por não

conseguir realizar tudo o que tinha planejado. Tomando em consideração a importância do ato de refletir sobre todas as situações que ocorrem diariamente, comecei por diminuir o número de tarefas, também tendo em conta os ritmos de aprendizagem dos alunos e verifiquei que não são necessárias muitas atividades para abordar um determinado conteúdo, basta que seja bem pensada tendo em conta que todos os alunos aprendam. Contudo, na minha opinião, ainda é um aspeto que tem de ser melhorado.

Outra dificuldade sentida foi realizar atividades dinâmicas, na área do Estudo do Meio, tendo em conta os conteúdos que teriam de ser lecionados. Volto a frisar a ideia de que se a sala tivesse um recurso informático, esta área curricular teria sido abordada de forma mais lúdica. Os alunos tinham muito interesse e curiosidade sobre os conteúdos desta disciplina e acho que o manual escolar e outros recursos didáticos disponibilizados na sala ou realizados por mim não eram suficientes para a aprendizagem significativa de alguns alunos. Contudo, apesar das restrições considero que as minhas propostas de atividades foram lecionadas com sucesso.

Durante a prática pedagógica, aferi que os alunos escreviam com muitos erros ortográficos e era uma situação que ainda preocupava a professora cooperante. Dada esta situação, tive em consideração esta dificuldade no decorrer da minha ação pedagógica, uma vez que promovia com regularidade atividades que envolviam a escrita bem como a leitura. Sendo o professor que desempenha o papel de mediador do processo de ensino-aprendizagem, é crucial que tenha em conta as dificuldades dos alunos e adote estratégias diversificadas que tenham como intenção solucionar cada situação. Ressalta-se, ainda, que os alunos não aprendem da mesma forma e apresentam dificuldades distintas. Neste contexto, o professor precisa de diversificar as suas abordagens pedagógicas, pois só assim os alunos serão capazes de efetuar as tarefas propostas e sentirem-se motivados (Oliveira, Boruchovitch & Santos, 2010). Em contrapartida, a utilização constante da mesma estratégia revela-se ineficaz para a promoção da aprendizagem, o que por sua vez pode resultar no desinteresse do aluno.

Em jeito de conclusão, esta segunda prática pedagógica realizada na vertente do 1.º CEB permitiu-me adquirir um conjunto de aprendizagens, uma vez que pude vivenciar a dinâmica e os desafios do ambiente escolar com um ano de escolaridade distinto do da prática anterior. Fazendo uma retrospectiva de tudo o que foi realizado ao longo destes meses, considero que apliquei conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da minha formação académica e adaptei-os consoante as características e necessidades dos alunos. A orientação dos docentes, tanto da presente escola como o do orientador científico

também desempenhou um papel fundamental para que a minha prática pedagógica superasse as minhas expectativas. No geral, esta experiência enriqueceu muito a minha vida pessoal e profissional e deixou-me ainda mais motivada para iniciar a minha carreira enquanto profissional de educação.

Considerações finais

Quando iniciei a minha formação académica, há cinco anos atrás, foi o começo de um sonho, com uma mistura de receio por saber o que me esperava. Desde sempre ambicionei trabalhar na área da educação, mais propriamente na docência e, após estes anos, posso afirmar que me sinto verdadeiramente feliz e realizada nesta área.

Terminada esta última etapa da minha formação académica, onde partilhei, descrevi e refleti sobre as minhas intervenções pedagógicas, interligando-as com os conceitos teóricos, importa ainda refletir, no modo geral, os aspetos positivos e negativos.

Ao realizar uma retrospeção, especialmente nestes últimos dois anos, desenvolvi competências que me permitiram crescer e evoluir a nível pessoal e profissional. As intervenções pedagógicas foram o aspeto mais desafiante, mas considero que tiveram uma extrema relevância na minha formação. Com a realização das práticas, tive oportunidade de vivenciar de perto os desafios que a prática docente exige.

Inicialmente tive alguns receios, uma vez que tinha a responsabilidade de encontrar as melhores estratégias para que as crianças e os alunos adquirissem aprendizagens relevantes, não só as que estão estabelecidas no currículo, como também conhecimentos que fossem do interesse dos mesmos. Contudo, após alguns obstáculos, estes foram ultrapassados com esforço e dedicação, sempre com o intuito de fazer mais e melhor.

Ao desenvolver as práticas em escolas distintas, possibilitou-me ter uma perceção mais ampla dos diferentes contextos e das formas de trabalho dos docentes. Ao ter oportunidade de trabalhar com um grupo de crianças e com dois anos de escolaridade distintos, tive uma noção mais real de que as crianças/alunos aprendem de maneiras diferentes, têm ritmos de trabalho díspares e que nem todas as estratégias utilizadas são adequadas para grupos de crianças e turmas heterogéneas.

A implementação da metodologia de Investigação-Ação é, sem dúvida, uma mais-valia para a prática docente, uma vez que a sua implementação ajuda a colmatar ou a solucionar problemáticas que possam surgir. No decorrer da minha formação, esta apenas foi utilizada na vertente da EPE, mas considera-se que é útil nas duas valências. O docente ao ambicionar resolver determinada situação não só cria um ambiente mais propício à aprendizagem, como também aprimora a sua prática. Este desenvolve competências para a resolução de problemas e adota um leque de estratégias de intervenção adequadas às

características e necessidades dos alunos. Esta procura pela melhoria também se deve ao facto dos docentes adotarem uma postura reflexiva e investigativa.

Saliento que os dias destinados à observação foram fundamentais para que as práticas decorressem da melhor forma, pois ajudou-me a conhecer melhor as crianças/turmas, as problemáticas, as estratégias utilizadas pelo docente e aquelas que poderiam ser adequadas tendo em conta as características individuais e de grupo. Nas três intervenções pedagógicas, optei por dinamizar atividades lúdicas e que fosse ao encontro dos interesses dos discentes, promovendo um ambiente pedagógico mais envolvente e eficaz.

Na EPE, as atividades desenvolvidas predominaram em torno das festividades e dos temas que a educadora tencionava trabalhar. No entanto, no 1.º CEB, ainda é notório que o ensino se baseia na exposição de conteúdos e na utilização dos manuais escolares como recurso principal. Diante desta realidade, procurei utilizar o menos possível os manuais, optando por uma abordagem mais prática e dinâmica de lecionar os conteúdos. Para tal, construía regularmente o meu próprio material, com o intuito de despertar o interesse e a curiosidade dos alunos, permitindo-os que participassem ativamente na construção de conhecimentos ao manusearem os recursos disponibilizados.

No decorrer de todo o percurso académico, o único ponto menos positivo a apontar foi o curto período de tempo da duração dos estágios. Apesar desta ser reduzida, tentei que as crianças e os alunos aprendessem de forma significativa, propondo atividades lúdico-dinâmicas. Para tal, tive em conta os conhecimentos que me foram transmitidos nas diversas Unidades Curriculares, o documento das OCEPE, as AE e o PASEO.

Concluo a minha formação com um sentimento de gratidão, muito rica com as aprendizagens que fiz e com a certeza de que adquiri conhecimentos que serão fulcrais para o meu futuro profissional. Sinto-me motivada e confiante para enfrentar os desafios desta profissão e implementar tudo o que aprendi ao longo destes cinco anos. Esta etapa marca o fim de um capítulo, mas também o início de uma nova fase repleta de oportunidades. É certo que a docência é uma profissão contínua e que exige muito estudo e trabalho para aprimorar cada vez mais as práticas e a aprendizagem dos discentes. Na minha perspetiva, o docente que gosta da sua profissão e que ensina com o coração, faz a diferença. Com todas as aprendizagens que adquiri, estou certa de que farei a diferença na vida das crianças e alunos que se forem cruzando no meu caminho e que darei sempre o meu melhor para que cresçam felizes e se tornem cidadãos com valores.

Referências

- Abrantes, P., Serrazina, L., & Oliveira, I. (1999). *A Matemática na educação básica*. ME/DEB.
- Abrecht, R. (1994). *A Avaliação Formativa*. Edições ASA.
- Afonso, J. (2006). *A evolução do processo de constituição dos agrupamentos: os seus benefícios e o grau de participação da comunidade educativa*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Portucalense Infante D. Henrique]. Repositório da Universidade Portucalense.
<http://repositorio.upt.pt/jspui/bitstream/11328/144/2/TME%20349.pdf>
- Alarcão, I. (2001). Novas tendências nos paradigmas de investigação em educação. In Alarcão, I (Org.), *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Pp. 135-144. Artmed Editora.
- Alarcão, I. (2001a). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. P Campos (Org.), *Cadernos de Formação de Professores: Colóquio sobre Formação Profissional de Professores no Ensino Superior* (Vol. 1, pp. 21-31). Porto Editora.
- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva* (7.^a ed.). Cortez Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M.C. (2008). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. (2.^a ed.). Edições Pedagogo.
- Alves, C. (2001). *Diário – um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas*. Instituto politécnico de Viseu.
- Alves, L. & Bianchin, M. A. (2010). *O jogo como recurso de aprendizagem*. Revista Psicopedagogia, pp. 282-287.
- Andrade, E. (2015). *(Re)Construindo valores com as crianças em educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico*. [Relatório de Mestrado. Universidade dos Açores].
 Repositório da Universidade dos Açores.
<https://repositorio.uac.pt/handle/10400.3/3535?locale=en>
- Antunes, C. (2002). *Novas Maneiras de Ensinar, Novas Formas de Aprender*. Artmed Editora.
- Antúñez, S. (1987). *El Proyecto Educativo de Centro*. Graó.
- Araújo, U. (2007). *A Construção Social e Psicológica dos Valores*. Summus Editorial.

- Ausubel, D. (1973). *Algunos aspectos psicológicos de la estructura de conocimiento*. El Ateneo.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projeto de investigação*. Gradiva.
- Bento, A. (2011). *As Etapas do processo de Investigação: Do Título às Referências Bibliográficas*. Universidade da Madeira. Coleção Ideias em Prática.
- Bento, A. (2015). *15 Tópicos e dicas fundamentais sobre investigação*. Universidade da Madeira.
- Bessa, N. & Fontaine, A. M. (2002). *Cooperar para aprender: Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Edições ASA.
- Bloom, B. S., Hastings, J. T. & Madaus, G. F. (1973). *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*. Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Investigação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bolarinho, P. (2018). *A Educação para Valores na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Relatório de Mestrado, Universidade dos Açores]. Repositório Institucional da Universidade dos Açores. <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/5143/1/DissertMestradoPatriciaArrai%20alBolarinho2019.pdf>
- Botas, D. & Moreira, D. (2013). *A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática – Um estudo no 1º Ciclo*. Revista Portuguesa de Educação (v. 26, n.º 1, pp. 253-286).
- Brazão, P. (2007). *O diário do diário etnográfico electrónico*. In J. Sousa., & Fino, C. (orgs). *A escola sob suspeita* (pp. 289-307). Asa Editores.
- Cabral, V. (2015). *Educar para a Cidadania através de Práticas de Igualdade de Género na Educação Pré-Escolar* [Relatório de Mestrado, Escola Superior de Educação de Portalegre]. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/14269/1/Disserta%20a7%20a3o%20-%20Ver%20b3nica%20Cabral.pdf>
- Cachapuz, A. (2007). *Educação em ciência que fazer? Atas do Seminário Ciência e Educação em Ciência: Situação e Perspectivas*. Conselho Nacional de Educação - Ministério de Educação.
- Cachapuz, A., Praia, J. & Jorge, M. (2000). *Reflexões em torno de perspectivas de ensino das Ciências: contributos para uma nova orientação curricular – ensino por pesquisa*. Revista de Educação.

- Caldeira, M. F. (2009). *Aprender a Matemática de uma forma lúdica*. Escola Superior de Educação João de Deus
- Cardona, M., Silva, I., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Cardoso, J. R. (2013). *O professor do futuro: valorizar os professores, melhorar a educação*. Guerra e Paz.
- Cardoso, J. R. (2019). *Uma Nova Escola para Portugal*. Guerra e Paz Editores.
- Carreira, S. (2021). Ensino das Ciências – da didática à literacia. In: Spínola, H. & Carreira, S. (Org.) (2021). *Literacia Científica – Ensino, Aprendizagem Quotidiano*. Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira (CIE-UMa).
- Casanova, M. P. (2014). Construção do Projeto Educativo de Escola. In Teresa Estrela (ed.) (2014). *Educação, Economia e Território – O papel da educação no desenvolvimento*. EDUCA/Secção Portuguesa da AFIRSE.
- Casimiro, A. (2019). *A gestão do tempo e do ritmo na sala de aula: Uma experiência numa turma de Inglês do Ensino Básico*. [Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Inglês no 1º ciclo do Ensino Básico, Universidade Nova de Lisboa]. Repositório Institucional da Universidade Nova de Lisboa. https://run.unl.pt/bitstream/10362/77049/1/ACasimiro%20_Final%20Report_Vers%C3%A3o%20final.pdf
- Castro, M. (2022). *Autonomia e Flexibilidade curricular: racionalidades e práticas na organização pedagógica. Estudo de caso num agrupamento de escolas*. [Tese de Mestrado, Universidade do Minho]. Repositório Institucional da Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/82550/1/Manuela%20Francoise%20Mendes%20de%20Castro.pdf>
- Chateau, J. (1975). *A Criança e o Jogo*. Atlântida Editora.
- Cohen, A., & Fradique, J. (2018). *Guia De Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Raiz Editora.
- Corominas, F. (2005) *Educar, hoje*. Quadrante.
- Correia, F. (2011). *Internet – Sala de estudo virtual*. [Tese de Doutoramento Publicada, Universidade da Madeira]. Repositório da Universidade da Madeira.

[http://comunidade.uma.pt/fernando.correia/documentos/Tese%20de%20Doutorament Internet%20Sala%20de%20Estudo%20Virtual.pdf](http://comunidade.uma.pt/fernando.correia/documentos/Tese%20de%20Doutorament%20Internet%20Sala%20de%20Estudo%20Virtual.pdf).

- Cortesão, L. (1993). *A avaliação formativa – que desafios? Cadernos Pedagógicos*. Edições ASA.
- Cortesão, L. (1998). *Da Necessidade de Vigilância Crítica à Importância da Prática da Investigação-Ação*. (v.7, n.º 1, pp. 27-33). Revista de Educação.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular – Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Cosme, A., Lima, L., Ferreira, D., & Ferreira N. (2021). *Metodologias, Métodos e Situações de Aprendizagem Propostas e Estratégias de Ação*. 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*. De Facto Editores.
- Costa, J., & Couvaneiro, J. (2019). *Conhecimentos Vs Competências - Uma Dicotomia Disparatada na Educação*. Guerra & Paz.
- Costa, J. & Lobo, L. (2017). *Os jogos como ferramenta didática para o ensino aprendizagem da matemática em turmas do 3.º ano do ensino fundamental*. Plano Nacional de Formação de Professores – PARFOR.
- Costa, F. (Coord.), Paz, A., Pereira, C., Cruz, E., Soromenho, G. & Viana, J. (2022). *Relatório de Avaliação da Implementação das Aprendizagens Essenciais*. Instituto da Universidade de Lisboa.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. Psicologia Educação e Cultura, vol. XIII, nº 2, pp. 355-380. Universidade do Minho.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Grupo Almedina.
- Cunha, N. (2001). *Brinquedoteca: um mergulho no brincar*. 3.º Ed. Vetor.
- Estrada, C. (2013). *A Compreensão evolutiva do ensino e da aprendizagem como promoção da melhoria da prática docente* [Tese de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa] Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa.
- <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/15991/1/relat%C3%B3rio%20%20final.pdf>

- Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. (2017). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Faria. (1984). A interdisciplinaridade. In *Separata da Revista da Faculdade de Letras*. 5.^a Série, n.º 2. Faculdade de Letras.
- Fernandes, D. (2020). *Avaliação Formativa*. Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica. Instituto Universitário de Lisboa. Direção-Geral de Educação.
- Ferraz, M. (1994). Avaliar para diferenciar. Diferenciar para aprender. In *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. IIE.
- Ferreira, C. A. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto Editora.
- Fino, C. N. (2003). *FAQs, etnografia e observação participante*. Revista europeia de etnografia da educação (3), pp. 107-117. <http://hdl.handle.net/10400.13/498>
- Fino, C. N. (2008). *A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais*. Universidade da Madeira.
- Fino, C. N. (2011). Investigação e inovação (em educação). In Fino, C. N. & Sousa, J. M. *Pesquisar para mudar (a educação)*. Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira (CIE-UMa), pp. 29-48.
- Fisher, J. (2001). *Action research rationale and planning: Developing a framework for teacher*. In Burnaford, G., Fisher, J. & Hobson, D. *Teachers doing research: The power of action through inquiry*, pp. 29-48. Lawrence Erlbaum Associates.
- Fonseca, A. (2021). *Estudos Sobre Inovação Pedagógica: Uma metassíntese interpretativa*. [Tese de Doutoramento, Universidade da Madeira]. Repositório da Universidade da Madeira. <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/3787>
- Fonseca, J. (2005). *Educação e valores: que relação?*. Arquipélago - Ciências da Educação, 6, pp. 107 - 127. Universidade dos Açores.
- Fonseca, K. (2012). *Investigação – ação: uma metodologia para prática e reflexão docente*. Revista Onis Ciência, v.1, n.º 2, pp.16-31.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa*. Livros Horizonte.
- Formosinho J. & Machado, J. (2004). Evolução das Políticas e da Administração da Educação em Portugal. In *Administração Educacional: Revista do Fórum Português da Administração Educacional* (n.º 4, pp. 7-32). https://fpae.com.pt/wp/wp-content/uploads/2004/11/Administracao_Educacional_2004.pdf

- Fossile, D. (2010). *Construtivismo versus socio-interacionismo: uma introdução às teorias cognitivas*. Revista Alpha, UNIPAM.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (39.^a ed). Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (2013). *Educação e Mudança*. Paz e Terra.
- Friedmann, A. (1996). *Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil*. Moderna.
- Frison, L. (2008). *Corpo, gênero e sexualidade na educação infantil*. (v. 16, n.º 1. pp. 1-10).
- Ganhão, A. (2017). *Brincar sem teto: A Importância do Espaço Exterior na Creche e no Jardim de Infância*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/18586/1/Tese-Final.pdf>
- Garcia, A. (2005). *Psicologia da amizade na infância: uma introdução*. Vitória.
- Gaspar, A. & Monteiro, I. (2005). *Atividades experimentais de demonstrações em sala de aula: uma análise segundo o referencial da teoria de Vygotsky*. UNESP.
- Hohman, M. & Banet, B. (1997). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança* (5.^a ed). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Instituto Nacional de Estatística. *Taxa de analfabetismo segundo os Censos: total e por sexo*. PORDATA.
- Katz, L. & McClellan, D. (2003). *O Papel do Professor no Desenvolvimento Social das Crianças*. In Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D., & Lino, D. *A Educação Pré-Escolar: A Construção Social da Moralidade*. (pp. 11-50). Texto Editora.
- Kishimoto, T. (1994). *O jogo e educação infantil*. Livraria Pioneira Editora.
- Kelly, A. (1981). *O currículo: Teoria e Prática*. Harbra.
- Kvales, S. (1996). *Interviews: Na introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage.
- LaCueva, A. (2000). *Ciência Y Tecnologia en la Escuela*. Editorial Popular.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción*. Editorial Graó.
- Leitão, F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Ramos Leitão.
- Leitão, F. (2010). *Valores educativos cooperação e inclusão*. Luso-Espanhola de Ediciones.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. In *Educação Unisinos*, (vol. 16, n.º 1, pp. 87-92).

- Leite, C. & Rodrigues, M. (2001). *Jogos e Contos numa Educação para a Cidadania*. Instituto de Inovação Educacional.
- Leocádio, C. (2013). *As relações de amizade nas crianças em idade pré-escolar*. [Relatório de Mestrado, Universidade do Algarve]. Repositório da Universidade do Algarve e de entidades cooperantes. <https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/7755/1/Cristiana%20Leoc%C3%A1dio.%20Relat%C3%B3rio%20final%20Mestrado%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Pr%C3%A9-escolar..pdf>
- Lessard-Hébert, M. (1996). *Pesquisa em Educação*. Instituto Piaget.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de-Infância*. Areal Editores.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula. Um Guia Prático para o Professor*. Lidel.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2011). *O Professor faz a Diferença: na aprendizagem dos alunos, na realização escolar dos alunos, no sucesso dos alunos*. Lidel.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lidel.
- Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1º ciclo do Ensino Básico. Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Edições Colibri.
- Marques, R. (2007). *A Pedagogia construtivista de Lev Vygotsky (1896-1934)*.
- Marreiros, A., Fonseca, J. & Conboy, J. (2001). *O trabalho científico em ambiente de aprendizagem cooperativa*. Revista da Educação (v. 10, n.º 2).
- Martins, C., & Neves, I. (2020). *Aprender a brincar ao ar livre num jardim de infância em Portugal: um Estudo de Caso*. In Revista Liberato (vol. 21, n.º 36, pp. 121-130).
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação: Direção-Geral da Educação.
- Martins, I. P. (2006). *Inovar o Ensino para Promover a Aprendizagem das Ciências no 1.º Ciclo*. In Dossier Mãos na massa: Ensino Experimental das Ciências, pp. 30-33. Ministério da Educação: Direção-Geral de Educação.
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V. & Couceiro, F. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental:*

- Formação de Professores*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias - Construção de parcerias em contextos de Educação de Infância*. Ministério da Educação: Direção-Geral da Educação (DGE).
- Mata, P., Bettencourt, C., Lino, M. & Paiva, M. (2004). *Cientistas de palmo e meio. Uma brincadeira muito séria. Análise psicológica*, vol 22, n.º 1, pp. 169-174.
- Matos, J. (2013). *Prática de ensino supervisionada e trabalho de investigação: as mesas sensoriais de milho e água na educação pré-escolar*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Viseu]. Repositório do Instituto Politécnico de Viseu <https://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/1874>
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Mesquita-Pires, C. (2010). *A Investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente*. EDUSER: Revista de educação (vol. 2, n.º 2, pp. 66-83).
- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio*. República Portuguesa de Educação.
- Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M. J., Silva, M., Prazeres, V., Diniz, F., Vieira, C., Gonçalves, L. M., Araújo, H. C., Santos, S. A. & Macedo, E. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Montessori, M. (1987) *Mente Absorvente*. Nórdica.
- Moran, J. (2014). *A Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. Papirus.
- Moreira, M. (2006). *A teoria da aprendizagem significativa e a sua implementação em sala de aula*. Editora Universidade de Brasília.
- Moreira, M. & Valadares, J. (2009). *A Teoria da Aprendizagem Significativa – sua fundamentação e implementação*. Edições Almedina.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação: Um desafio para os professores*. Editorial Presença.
- Morgado, J. (2018). Políticas, Contextos e Currículo: desafios para o Século XXI. In J. Morgado, J. Sousa, A. F. Moreira & A. Vieira (Org.) *Currículo, Formação e Internacionalização: desafios contemporâneos* (pp.72-83). Universidade do Minho.
- Nóvoa, A. (1995). *Os professores e a sua formação. Temas de Educação*. Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional. Nova Enciclopédia.

- Nunes, T. (1990). *Construtivismo e alfabetização: um balanço crítico*. Revista Belo Horizonte, vol 12, pp. 21-32.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza (Orgs.). *Pedagogia(s) da Infância – Dialogando com o Passado Construindo o Futuro* (pp. 13-36). Artmed Editora S.A.
- Oliveira- Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira Formosinho (org). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp.61-101). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F., & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação da Criança*. Porto Editora.
- Oliveira, K. L., Boruchovitch, E. & Santos, A. A. A. (2010). *Escala de avaliação das estratégias de aprendizagem para o Ensino Fundamental*. Casa do Psicólogo.
- Pacheco, J.A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto Editora.
- Pacheco, J.A. (2008). *Organização curricular portuguesa*. Porto Editora.
- Pacheco, J.A. (2018). Teorias curriculares: entre o Estado e o Sujeito. In M. Aguiar, A. Moreira & J. Pacheco (Org.). *Currículo: entre o comum e o singular* (pp. 63-84). Associação Nacional de Política e Administração da Educação.
- Papalia, D., Wendkos, S. & Feldman R. (2016). *Desenvolvimento Humano*. (8.^a ed). ARTMED EDITORA.
- Pedrosa, J. (2008). Literacia, condição de cidadania. In AAVV, *Literacia em Português*, pp.113-117. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pereira, F. & Leite, C. (2019). *Política do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória e desafios para a formação de professores*. Revista de Educação, Ciência e Cultura. Canoas, v. 24, n.º 1 Universalidade LaSalle Editora. <https://pdfs.semanticscholar.org/6fca/e01c46002f59eda2d24ba79dc706f63b0ad6.pdf>
- Pessanha, A. (2001). *Actividade lúdica associada à literacia*. Instituto de Inovação Educacional.
- Peterson, P. (2003). *O professor do Ensino Básico: perfil e formação*. Horizontes Pedagógicos.

- Piaget, J. (1986). *A linguagem e o pensamento da criança*. Trad. Manuel Campos. Editora Martins Fontes.
- Piaget, J. (1990). *A Formação do Símbolo na criança*. Zahar Editores.
- Pocinho, M. (2018). *Teorias cognitivas da aprendizagem e sucesso escolar: uma lição de síntese*. Universidade da Madeira.
- Pombo, O., Guimarães, H. M., & Levy, T. (1994). *A Interdisciplinaridade – Reflexão e Experiência* (2.^a ed.). Texto Editora.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)*. Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. (4.^a ed). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quaresma, M. (2018). *Brincar e Planificar com as Crianças em Educação Pré-Escolar – Um percurso partilhado*. [Relatório de Mestrado, Escola Superior de Educação Jean Piaget]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/23874/1/Marlene%20Quaresma%20-%20ESE.pdf>
- Ribeiro, L. (1991). *Avaliação da Aprendizagem* (3.^a ed.). Texto editora.
- Rocha Filho, J. B., Basso, N. & Borges, R. (2007). *Transdisciplinaridade: a natureza íntima da educação científica*. EDIPUCRS.
- Roldão, M.C. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo: Perspetivas e Práticas em Análise*. Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2003) *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As Questões dos Professores*. Editorial Presença.
- Roldão, M.C. (2017). Currículo e aprendizagem efetiva e significativa. Eixos da investigação curricular dos nossos dias. In C. Palmeirão, & J. M. Alves (Eds.) *Construir a autonomia e flexibilização curricular* (pp. 15-24). Universidade Católica Editora.
- Roldão, M.C. & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular para a Autonomia das Escolas e Professores*. Direção-Geral da Educação.
- Sá, J. (2002). *Renovar as Práticas no 1.º Ciclo pela Via das Ciências da Natureza* (2.^a ed.). Porto Editora.
- Salomão, H. & Martini, M. (2007). *A importância do lúdico na educação infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado*. <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0358.pdf>

- Sanches, R. (2001). *Comportamentos e Estratégias de atuação na sala de aula*. Porto Editora.
- Santos, M. (1994). *A observação científica*. [Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/54055/2/44387.pdf>
- Santos, M. (2010). *Leitura partilhada entre o jardim de infância e a família - um projeto de intervenção* [Relatório de Mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. Repositórios Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1076/2/TM-ESEPF-AL_2010_MariaManueleSantos.pdf
- Silva, E. (2000). Gestão Estratégica e Projecto Educativo. In Costa, J.A., A. N. Mendes, & A. Ventura. *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. I Simpósio sobre organização e gestão escolar (pp. 119-135). Universidade de Aveiro.
- Silva, H. S. & Lopes, J. (2015). *Eu, Professor, Pergunto: 20 respostas sobre planificação do ensino-aprendizagem, estratégias de ensino e avaliação*. Factor.
- Silva, H. S., Lopes, J. & Moreira, S. (2018). *Cooperar na sala de aula para o sucesso*. Factor.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sousa, A. (2003). *A educação pela arte e artes na educação: Bases psicopedagógicas*. (1.º volume). Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Livros Horizonte.
- Sousa, J.M. (2018). Currículo e Cidadania. In L. Rodrigues & N. Fraga (Orgs.). *Europa, Educação, Cidadania* (pp. 87-96). Funchal: CIE-UMa. (ISBN: 978-989-54390-0-3).
- Souza, S. (2007). O uso de recursos didáticos no ensino escolar. In: *I Encontro de pesquisa em Educação*, IV Jornada de prática de ensino, XIII Semana de pedagogia da UEM: “Infância e Práticas Educativas” (pp. 110-114).
- Stake, R. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. (2.ª ed). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tapia, J. A. & Fita, E. C. (2015). *A motivação em sala de aula: o que é, como se faz*. (11.ª ed). Edições Loyola.

- Tassi, R. (2016). *A importância dos jogos na construção da leitura e escrita do aluno da Sala de Recursos Multifuncional*. Secretaria da Educação do Paraná.
- Teixeira, R. (2015). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Relatório de Mestrado, Instituto Politécnico de Bragança]. Repositório da Biblioteca Digital do Instituto Politécnico de Bragança. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/12016/1/Rute%20Mariline%20Nunes%20Teixeira.pdf>
- Teixeira, S. (1998). *Gestão das organizações*. Mc Graw-Hill.
- Teodoro, A. (2001). *A construção política da educação. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Afrontamento.
- Tripp, D. (2005). *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. (v. 31, n.º 3, pp. 443-466). Educação e Pesquisa.
- Vaideanu, G. (2006). A interdisciplinaridade no ensino: esboço de síntese. In Pombo, O., Guimarães, H. M. & Levy, T. (org.), *Interdisciplinaridade: antologia* (pp. 161-176). Campo das Letras.
- Valadares, J. (s.d.). *O Ensino Experimental das Ciências: do conceito à prática: Investigação/Ação/Reflexão*.
- Valadares, J. & Graça, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Plátano.
- Valadares, J. & Moreira, M. (2009). *A Teoria da Aprendizagem Significativa: Sua fundamentação e implementação*. Almedina.
- Valadares, J. (2014). *Organizadores gráficos facilitadores da aprendizagem significativa. Diagramas em vê e mapas de conceitos*. Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento.
- Vieira, R. & Vieira, C. (2005). *Estratégias de ensino/aprendizagem*. Horizontes Pedagógicos.
- Vygotsky, L. (1989a). *A formação social da mente*. Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (1989b). *Pensamento e linguagem*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. Editora Martins Fontes.
- Waege, K. (2009). *Motivation for learning mathematics in terms of needs and goals*. INRP.
- Wassermann, S. (1990). *Brincadeiras Sérias na Escola Primária*. Instituto Piaget.
- Weikart, D. (2004). *A abordagem do currículo High/Scope da Educação Infantil*. Contrapontos.

Zabalza, M. (1998). *Didáctica da educação infantil*. Edições Asa.

Zabalza, M. (2000). *Como educar em valores na escola*. Revista Pátio Pedagógica.

Zabalza, M. (2000). O Discurso Didático sobre Atitudes e Valores no Ensino. In: F. Trillo. (Coord.), *Atitudes e Valores no Ensino*. Horizontes.

Zabalza, M. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola* (6.^a ed.). Edições ASA.

Referências normativas

Decreto-Lei N.º 240/2001, de 30 de agosto. Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Diário da República, N.º 201/2001 – I Série – A. Ministério da Educação.

Decreto-Lei N.º 241/2001, de 30 de agosto. Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico. Diário da República, N.º 201/2001– II Série – A. Ministério da Educação.

Decreto-Lei N.º 17/2016, de 4 de abril. Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário. Diário da República, N.º 65/2016 – I Série. Ministério da Educação.

Decreto-Lei N.º 137/2012, de 2 de julho. Aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Diário da República, N.º 126/2012 – I Série. Ministério da Educação.

Decreto-Lei N.º 54/2018, de 6 de julho. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Diário da República, N.º 129/2018 – I Série. Ministério da Educação.

Decreto-Lei N.º 55/2018, de 6 de julho. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Diário da República, N.º 129/2018 – I Série. Ministério da Educação.

Despacho N.º 5908/2017, de 5 de julho. Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018. Diário da República, N.º 128/2017, II Série. Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Diário da República, N.º 143 - II Série. Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar. Diário da República N.º 34/1997 - I Série – A. Assembleia da República.

Lei nº 46/1986, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República
Nº 237/1986 – I Série. Assembleia da República.