

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Sofia de Jesus Meneses de Aguiar
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

junho | 2025

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Sofia de Jesus Meneses de Aguiar

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

ORIENTAÇÃO

Guida Reis Rodrigues Mendes



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

Sofia de Jesus Meneses de Aguiar

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

Orientadora: Professora Doutora Guida Reis Rodrigues Mendes

Funchal e UMa, junho de 2025

Os professores fascinantes transformam a informação em conhecimento e o conhecimento em experiência.

(Augusto Cury)

Agradecimentos

Este trabalho é o reflexo de uma caminhada intensa, cheia de desafios, conquistas e, sobretudo, de afetos que me acompanharam ao longo deste percurso tão marcante. É impossível chegar aqui sem reconhecer todas as pessoas que, com o seu carinho, apoio e presença, foram essenciais em cada passo dado.

Começo por agradecer, com todo o meu coração, aos meus pais, o meu porto seguro. Foram, e continuam a ser, a minha base mais firme, sempre presentes com o seu amor incondicional, paciência infinita e palavras de encorajamento, mesmo nos dias mais cinzentos. Nunca soltaram a minha mão, mesmo quando eu própria pensei em desistir. Foram o meu alicerce, a minha força silenciosa e constante.

Ao meu namorado, expresso a minha profunda gratidão pelo apoio ao longo deste caminho. Desde o primeiro momento, acreditou em mim, mesmo quando eu duvidava, e nunca hesitou em incentivar-me a seguir este sonho. Obrigada por cada gesto de carinho, por cada palavra certa no momento certo, por estares sempre lá, com amor, com apoio e com uma fé inabalável na concretização deste meu sonho.

À minha querida amiga Petra Rodrigues, deixo o meu sincero agradecimento. Obrigada pela presença constante, pela escuta atenta, pelos conselhos sábios e por todas as vezes em que me fizeste sorrir quando o cansaço pesava. O seu carinho, amizade e disponibilidade constante tornaram cada obstáculo mais fácil de superar.

Às minhas companheiras de turma, agradeço de forma especial, pela partilha, pela ajuda e pelos momentos vividos em conjunto. Crescemos lado a lado, enfrentámos desafios e celebrámos conquistas, e essa partilha tornou tudo mais leve e mais bonito.

A todos os docentes da Universidade da Madeira, deixo o meu profundo reconhecimento, com especial destaque para os meus orientadores de estágio, a Professora Guida Mendes, a Professora Isabel Gouveia e o Professor Paulo Brazão, pelo rigor, pela dedicação e pela inspiração constante. A vossa orientação foi essencial para o meu crescimento pessoal e profissional.

À minha orientadora científica, Professora Guida Mendes, um agradecimento sentido. Obrigada pela paciência, pelo acompanhamento atento e pelas palavras que me guiaram com sabedoria e sensibilidade. O seu apoio foi verdadeiramente valioso na construção deste relatório.

Às crianças e alunos que cruzaram o meu caminho, não posso deixar de agradecer com ternura. Obrigada pelos sorrisos genuínos, pelos olhares curiosos, pelos abraços

inesperados e por me lembrarem, todos os dias, do verdadeiro sentido de ser educadora/professora. Levo cada um de vós no coração, com gratidão e saudade.

Às minhas orientadoras cooperantes de estágio, a Educadora Ivone Lira, a Professora Cristina Silva e a Professora Dina Gomes, o meu sincero agradecimento. Com o vosso olhar atento, apoio constante e partilhas tão generosas, contribuíram de forma inestimável para o meu desenvolvimento profissional e pessoal. Obrigada por me desafiarem e me ajudarem a crescer.

A todos e a todas que, de uma forma ou de outra, fizeram parte desta caminhada, o meu profundo e sentido obrigado. Cada palavra, cada gesto, cada presença fez toda a diferença. Levo comigo não só o conhecimento adquirido, mas, sobretudo, os afetos e as aprendizagens que me transformaram.

Este relatório marca o fim de um ciclo cheio de desafios, aprendizagens e pessoas que deixaram marca. Mas mais do que um fim, é o começo de um grande sonho que começa agora a ganhar vida. Sigo em frente com o coração cheio, pronta para o que vem, com a mesma paixão e vontade com que iniciei esta caminhada.

Resumo

Este relatório foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1CEB), com o objetivo de refletir sobre as experiências e aprendizagens ao longo do estágio em três valências da educação e ensino: Prática Pedagógica I (PP I) na Educação de Infância/Pré-Escolar; Prática Pedagógica II (PP II) e Prática Pedagógica III (PP III), no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nele, são apresentadas as principais ações pedagógicas realizadas, com uma análise crítica do impacto das estratégias pedagógicas adotadas na prática educativa.

Na PP I, utilizando a metodologia de Investigação-Ação (I-A), foquei-me numa das problemáticas entre as crianças, especialmente no que diz respeito à partilha de materiais e brinquedos. A questão central foi: *Que estratégias pedagógicas podem favorecer a partilha?*. Para responder a esta questão, implementei a leitura de uma história sobre a importância da partilha, atividades colaborativas e, por fim, um espaço de partilha de brinquedos. Este processo contribuiu para o desenvolvimento de competências de convivência social entre as crianças, promovendo uma maior capacidade de interação, respeito mútuo e colaboração no ambiente escolar.

Nas PP II e III, foram implementadas diversas estratégias de ensino e aprendizagem com o intuito de promover a participação ativa das crianças no seu processo de aprendizagem, estimular o pensamento crítico e, ainda, facilitar a aquisição do conhecimento. Todas as metodologias pedagógicas adotadas tiveram por base as necessidades e interesses do grupo de crianças e alunos, visando a aprendizagem mais dinâmica e significativa.

Este documento vai além de um Relatório de Estágio, refletindo-se num percurso gradual de crescimento pessoal e profissional e na relevância da investigação e da reflexão contínua na prática docente.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas Ativas, Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Aprendizagem Significativa, Estratégias Educativas, Reflexão

Abstract

This report was developed within the scope of the Master's Degree in Pre-School Education and Primary Education, to reflect on the experiences and learn acquired throughout the teaching practicum across three educational contexts: Pedagogical Practice I (PP I) in Pre-School Education; and Pedagogical Practices II (PP II) and III (PP III) in the 1st Cycle of Basic Education. It presents the main pedagogical actions carried out, along with a critical analysis of the impact of the strategies adopted on educational practice.

In PP I, using an Action Research (AR) methodology, I focused on a challenge identified among children, particularly regarding sharing materials and toys. The central question was: What pedagogical strategies can foster sharing? To address this, I implemented the reading of a story about the importance of sharing and collaborative activities, and ultimately created a toy-sharing space. This process contributed to developing social interaction skills among the children, promoting greater capacity for interaction, mutual respect, and collaboration in the school environment.

In PP II and III, various teaching and learning strategies were implemented to promote children's active participation in their learning process, encouraging critical thinking, and facilitating knowledge acquisition. All pedagogical methodologies were tailored to the children's and students' needs and interests, aiming to foster more dynamic and meaningful learning.

This document goes beyond a mere Internship Report; it reflects a gradual journey of personal and professional growth and highlights the importance of research and continuous reflection in teaching practice.

Keywords: Active Pedagogical Practices, Pre-School Education, Primary School Education, Meaningful Learning, Educational Estrategies, Reflection

Índice

Agradecimentos	VII
Resumo	X
Índice	XIV
Índice de Figuras	XVII
Lista de Apêndices no CD-ROM	XXII
Lista de Siglas	XXIV
Introdução	1
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO	4
CAPÍTULO I EDUCAÇÃO EM PORTUGAL	5
1.1. Lei de Bases do Sistema Educativo Português	5
1.2. Currículo: Conceção, Implementação e Desafios na Educação e no Ensino.....	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	13
1.4.2. Aprendizagens Essenciais	15
1.4.3. A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania	16
1.4.4. Autonomia e Flexibilidade Curricular	18
1.5. O Docente no Processo de Ensino e Aprendizagem.....	20
1.5.1. O Perfil Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	21
1.5.2. Docente Reflexivo: Promovendo o Processo de Aprendizagem	22
CAPÍTULO II ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS ESSENCIAIS À PRÁTICA DOCENTE	25
2.1. Educar e Ensinar com Significado: Princípios da Aprendizagem Significativa.....	25
2.2. A Interdisciplinaridade: Um Caminho para a Integração dos Saberes	28
2.3. Aprendizagem Cooperativa: Construir Saberes em Conjunto	30
2.4. O Poder Motivador do Jogo no Processo de Ensino-Aprendizagem.....	32
2.5. Narrativas com Propósito: A Literatura para a Infância como Ferramenta Educativa.....	35
CAPÍTULO III INVESTIGAÇÃO-AÇÃO: TRANSFORMANDO A EDUCAÇÃO	39
3.1 Metodologia de Investigação-Ação	39
3.2 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	40
3.2.1. Observação Participante.....	40

3.2.2. Entrevista Informal	41
3.2.3. Diários de Bordo	41
3.2.4. Produções das Crianças.....	42
3.2.5. Registo de Imagens Fotográficas	42
3.3. Análise e Tratamento de Dados	43
PARTE II - PRÁTICA PEDAGÓGICA- MOMENTOS E PERCURSOS DE	
APRENDIZAGEM, OS MEUS E OS DELES	46
CAPÍTULO IV PRÁTICA PEDAGÓGICA I NA PRÉ-ESCOLAR.....	47
4.1. Contextualização da Prática Pedagógica I	47
4.1.1. Caracterização do Meio Envolve do Infentário	47
4.1.2. Caracterização do Infentário	48
4.1.3. Caracterização do Espaço e Tempo Pedagógico da Sala.....	49
4.1.4. Caracterização do Grupo de Crianças	55
4.1.4.1 Documentos de Desenvolvimento Curricular: Projeto Curricular de Grupo	56
4.2. Projeto de Investigação-Ação	57
4.2.1. Enquadramento do Problema e Questão de Investigação-Ação	57
4.2.2 Fases do Projeto	59
4.2.3. Estratégias de Ação.....	60
4.3. Momentos de Aprendizagem	61
4.3.1. “Os esquilos que não sabiam partilhar”	61
4.3.2. “O Correio da Amizade”.....	62
4.3.3. Partilha/Troca de Cartas.....	63
4.4. Projeto com a Comunidade.....	67
5. REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA I.....	70
CAPÍTULO V PRÁTICA PEDAGÓGICA II NO 1.º ANO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO .	75
5.1. Contextualização da Prática Pedagógica II.....	75
5.1.1. Caracterização do Meio Envolve	75
5.1.2. Caracterização da Instituição Educativa	77
5.1.3. Caracterização do Espaço e Tempo Pedagógico do 1.º ano de Escolaridade	78
5.2. Momentos de Aprendizagem	83
5.2.1. Tangram das Sílabas	83
5.2.2. Monta a Flor.....	86

5.2.3 Explorar, Tocar e Aprender o H	88
5.4. Reflexão Crítica sobre a Prática Pedagógica II.....	93
CAPÍTULO VI PRÁTICA PEDAGÓGICA III NO 4.º ANO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	
.....	96
6.1. Contextualização da Prática Pedagógica III	96
6.1.1. Organização do Espaço e o Tempo Pedagógico do 4.º ano	96
6.1.2. Caracterização da Turma	102
6.2. Momentos de Aprendizagem na Prática Pedagógica III.....	103
6.2.1. Maratona das Tabuadas.....	103
6.2.2. Viagem Cultural: “Descobrir os Países da Turma”	107
6.2.3 O Meu Corpo por Dentro	112
6.3. Projeto com a Comunidade	116
6.4. Reflexão Crítica sobre a Prática Pedagógica III	121
6.5. Reflexão Final sobre o Processo de Aprendizagem.....	124
Referências.....	126

Índice de Figuras

Figura 1 Matriz curricular-base para o 1.º CEB	12
Figura 2 Esquema conceptual do PASEO	14
Figura 3 Modelo teórico de competência	14
Figura 4 Domínios referentes à componente de Educação para a Cidadania.....	18
Figura 5 Ciclo da reflexão-ação	24
Figura 6 Processo da aprendizagem significativa	26
Figura 7 Modelo de orientação curricular para os primeiros anos	34
Figura 8 Dimensões do brincar no ensino básico	35
Figura 9 Espiral de ciclos da IA	40
Figura 10 Triangulação dos dados.....	44
Figura 11 Espaços exteriores do Infantário	49
Figura 12 Planta da sala.....	50
Figura 13 Área do tapete	51
Figura 14 Área da casinha	52
Figura 15 Área dos trabalhos e ou produções das crianças	52
Figura 16 Área dos jogos e da biblioteca	53
Figura 17 Rotina diária da Sala das Margaridas.....	54
Figura 18 Atividades de Enriquecimento Curricular	54
Figura 19 Constituição do grupo da PP I.....	55
Figura 20 Fases de concretização do projeto.....	60
Figura 21 Leitura da história “Os esquilos que não sabiam partilhar”	62
Figura 22 Escolha da cor e identificação dos envelopes	63
Figura 23 Sorteio para cada criança descobrir a quem vai escrever a carta	65
Figura 24 Colocação da carta no correio do colega	66
Figura 25 Entrega e explicação da carta ao colega.....	66
Figura 26 Fita com mensagem natalícia escrita pelos encarregados de educação	68
Figura 27 Pintura dos enfeites natalícios.....	68
Figura 28 Decoração dos enfeites natalícios	69
Figura 29 Decoração do pinheiro	69
Figura 30 Freguesia do Caniço, Concelho de Santa Cruz	76
Figura 31 Planta da sala do 1.ºB.....	78

Figura 32 Parte da frente sala do 1.º B	78
Figura 33 Disposição das mesas dos alunos.....	79
Figura 34 Lado direito da sala.....	80
Figura 35 Horário curricular e enriquecimento curricular semanal	82
Figura 36 Constituição da turma do 1.º B	82
Figura 37 Construção das sílabas com o tangram	84
Figura 38 Leitura da história “Esta flor é minha”	86
Figura 39 Alunos a realizarem as operações e a montarem a flor.....	87
Figura 40 Caça aos cartões	89
Figura 41 Contorno da letra com o dedo e com a cor de feltro	89
Figura 42 Apresentação do vídeo sobre o grafema “h”.....	90
Figura 43 Palavras encontradas com a letra “h”	91
Figura 44 Realização do flipbook da letra “h”	92
Figura 45 Planta da sala do 4.º B.....	97
Figura 46 Parte frontal da sala do 4.º B.....	98
Figura 47 Área da Biblioteca.....	98
Figura 48 Disposição das mesas dos alunos.....	99
Figura 49 Armários de apoio	99
Figura 50 Espaço para apoio personalizado às crianças.....	100
Figura 51 Horário curricular e enriquecimento curricular semanal	101
Figura 52 Constituição da turma do 4.ºB	102
Figura 53 Alunos a jogar ao Bingo das Tabuadas.....	104
Figura 54 Uso da roleta do Wordwall	104
Figura 55 Diferenciação pedagógica com alguns alunos	105
Figura 56 Jogo “Quantos Queres”	106
Figura 57 Demonstração do mapa-mundi com duas frases orientadoras da atividade	108
Figura 58 Alunos pesquisam sobre países no computador.....	109
Figura 59 Construção das malas culturais	110
Figura 60 Apresentação das malas culturais	111
Figura 61 Sorteio do tema para cada grupo.....	112
Figura 62 Grupos a construir as maquetes e a adicionar informações	114
Figura 63 Apresentação das maquetes	115
Figura 64 Leitura da história “O cérebro (não) tem sempre razão”	117
Figura 65 Explicação dos lóbulos do cérebro.....	118

Figura 66 Exploração das emoções com as personagens do filme “Divertidamente”	118
Figura 67 Jogo interativo e ficha para consolidar aprendizagens.....	120
Figura 68 Jogo da mímica sobre as emoções	120

Índice de Tabelas

Tabela 1 Espaços Escolares.....	77
--	----

Lista de Apêndices no CD-ROM

Pasta A - Relatório de Estágio

- Relatório de Estágio em formato Word
- Relatório de Estágio em formato PDF

Pasta B – Prática Pedagógica I - Educação Pré-Escolar

Apêndice 1 – Consentimento informado para recolha de imagens

Apêndice 2 – Planificações Pedagógicas Semanais

Apêndice 3 – Diários de Bordo Reflexivos

Pasta C – Prática Pedagógica II - 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Apêndice 1 – Consentimento informado para recolha de imagens

Apêndice 2 – Planificações Pedagógicas Semanais

Apêndice 3 – Diários de Bordo Reflexivos

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

Apêndice 1 – Consentimento informado para recolha de imagens

Apêndice 2 – Planificações Pedagógicas Semanais

Apêndice 3 – Diários de Bordo Reflexivos

Lista de Siglas

LBSE- Lei de Bases de Sistema Educativo

PP- Prática Pedagógica

EPE- Educação Pré-Escolar

EI- Educador de Infância

PEE- Projeto Educativo de Escola

PCG- Projeto Curricular de Grupo

1CEB- 1.º Ciclo do Ensino Básico

AE- Aprendizagens Essenciais

PASEO- Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PAFC- Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

AFC- Autonomia e Flexibilidade Curricular

DL- Decreto Lei

DLR- Decreto Legislativo Regional

I-A- Investigação-Ação

DB- Diário de Bordo

UMa- Universidade da Madeira

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

TIC- Tecnologias de Informação e Comunicação

Introdução

Este relatório surge como a culminação do meu percurso acadêmico no Mestrado em EPE e 1CEB, com o objetivo de refletir sobre as experiências e aprendizagens adquiridas ao longo dos estágios pedagógicos. Durante este processo, procurei aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso, confrontando-os com a prática no contexto educativo, de forma a promover uma análise crítica e fundamentada das intervenções realizadas. A EPE e o Ensino do 1CEB são fases essenciais para o desenvolvimento das crianças, sendo momentos determinantes para o seu futuro acadêmico e pessoal.

O relatório está dividido em duas partes principais: a Parte I – Enquadramento Teórico e Metodológico e a Parte II – Ação Pedagógica. Na Parte I, construo a base teórica da minha prática pedagógica (PP), explorando conceitos-chave, fundamentos e as principais teorias educativas que sustentam a ação docente. Na Parte II, descrevo as práticas pedagógicas realizadas ao longo dos estágios I, II e III, destacando as estratégias aplicadas, os obstáculos enfrentados e as experiências vividas e uma reflexão crítica sobre como estas experiências contribuíram para o meu desenvolvimento enquanto futura docente.

Durante os estágios de PP I, PP II e PP III, utilizei uma panóplia de metodologias pedagógicas e de ensino que me permitiram adaptar as minhas práticas pedagógicas às necessidades e ao ritmo de aprendizagem das/os crianças/alunos. Entre as metodologias mais relevantes, destaco o jogo, que se revelou uma ferramenta eficaz para promover a aprendizagem ativa e a socialização das crianças. O conto e as histórias foram essenciais para despertar o interesse das crianças, estimulando a imaginação, o vocabulário e o desenvolvimento da compreensão oral. A interdisciplinaridade foi outra abordagem essencial, permitindo integrar várias componentes do currículo de forma fluida e contextualizada, o que facilitou a aprendizagem global das/os crianças/alunos.

Foi na PP I que realizei um projeto de I-A focado no desenvolvimento pessoal e social das crianças, particularmente nas competências de partilha. De acordo com as autoras das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), “é nessa inter-relação que a criança vai aprendendo a atribuir valor aos seus comportamentos e atitudes e aos dos outros, reconhecendo e respeitando valores que são diferentes dos seus” (Silva et al., 2016, p. 33). Com este projeto procurou-se promover um ambiente educativo onde as crianças pudessem aprender a partilhar de forma natural, reconhecendo a importância dos valores de cooperação e respeito pelo outro, nas suas interações diárias.

A EPE tem um papel central na aprendizagem de valores, não apenas através da transmissão explícita, mas principalmente através da vivência dos mesmos nas relações e interações estabelecidas no cotidiano. Como explicitam nas OCEPE, “são os valores subjacentes à prática do/a educador/a e o modo como os concretiza no cotidiano do jardim de infância que permitem que a educação pré-escolar seja um contexto social e relacional facilitador da Formação Pessoal e Social” (Silva et al., p. 33). Assim, ao longo do meu projeto, procurei criar um ambiente em que as crianças pudessem experienciar e vivenciar esses valores de forma natural, reconhecendo, no dia a dia, a importância da cooperação e do respeito pelo outro nas suas interações. Com o apoio constante de todos os intervenientes no processo educativo, estas experiências de aprendizagem contribuíram para fortalecer atitudes de partilha, empatia e ajuda mútua no grupo.

Este relatório vai além de uma simples descrição das minhas ações pedagógicas, constituindo uma reflexão sobre o impacto da minha prática no desenvolvimento e aprendizagem das/os crianças/alunos e sobre as possíveis melhorias na minha prática docente futura. Ao longo deste processo de aprendizagem prática, compreendi que a reflexão constante e a procura por novas estratégias adequadas às situações pedagógicas são essenciais para garantir uma educação de qualidade e para o crescimento das/os crianças/alunos.

**PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E
METODOLÓGICO**

Capítulo I | Educação em Portugal

O presente capítulo apresenta uma reflexão sobre os principais referenciais pedagógicos que orientam o sistema educativo português, abordando aspetos fundamentais da sua organização e funcionamento. Inicia-se com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), que estabelece os princípios estruturantes do sistema educativo em Portugal.

Segue-se uma abordagem sobre o conceito de currículo, explorando a sua conceção, implementação e os desafios que se colocam ao seu desenvolvimento na prática educativa. No contexto da EPE, será feita uma abordagem às Orientações Curriculares, enquanto, no 1.º CEB, serão exploradas as diretrizes que estruturam a sua organização curricular, nomeadamente as que constam nos documentos Aprendizagens Essenciais (AE), Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) e a Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC), a qual fornece o enquadramento global e coerente para a construção do currículo nacional.

Por fim, destaca-se o papel do docente no processo de ensino-aprendizagem, analisando, para tal, o perfil de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1CEB, bem como a importância do docente reflexivo, enquanto agente imprescindível na promoção da aprendizagem e adaptação da sua prática às necessidades das/os crianças/alunos.

1.1. Lei de Bases do Sistema Educativo Português

A LBSE (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) constitui o alicerce do sistema educativo português, estabelecendo o quadro legal que orienta a educação no país. Esta Lei regula os diferentes níveis de educação e ensino, desde a EPE até ao Ensino Superior, assegurando que a educação responde às necessidades sociais e promova o desenvolvimento integral dos cidadãos. Como referido na legislação, “o sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho” (Lei n.º 46/86, p. 3068).

Ao longo dos anos, a LBSE sofreu diversas alterações, atualizando-se para acompanhar as transformações educativas e sociais. A primeira revisão ocorreu em 1997 (Lei n.º 115/97, de 19 de setembro), incidindo sobre a formação inicial dos educadores e professores. Posteriormente, em 2005 (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto), foram

introduzidas mudanças no Ensino Superior, alinhando-o com o Processo de Bolonha e redefinindo o financiamento das instituições. Em 2009 (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto), a escolaridade obrigatória foi alargada, garantindo a universalidade da EPE para crianças a partir dos 5 anos. A mais recente alteração, em 2015 (Lei n.º 65/2015, de 27 de agosto), prevê a universalidade da EPE a partir dos 4 anos de idade, consolidando a importância da educação formal desde a primeira infância.

Nesta Lei, o artigo 4.º determina que o sistema educativo se divide em três áreas principais: EPE, Educação Escolar e Educação Extraescolar. A EPE é definida como um complemento à educação da família, promovendo uma cooperação estreita entre ambas. A Educação Escolar abrange os ensinos Básico, Secundário e Superior, incluindo modalidades específicas e atividades ocupacionais. Já a Educação Extraescolar tem como objetivo garantir o acesso à alfabetização e ao desenvolvimento cultural e científico dos cidadãos.

Relativamente ao Ensino Básico, este é gratuito e universal, com uma duração total de nove anos. O ICEB compreende os primeiros quatro anos de escolaridade, representando a base do percurso educativo formal e obrigatório. Segundo o artigo 6.º da LBSE, podem ingressar no Ensino Básico as crianças que completem 6 anos de idade até 15 de setembro. Para aquelas que fazem anos entre 16 de setembro e 31 de dezembro, o ingresso pode ser solicitado pelo encarregado de educação, mediante regulamentação específica: “As crianças que completem os 6 anos de idade entre 16 de setembro e 31 de dezembro podem ingressar no ensino básico se tal for requerido pelo encarregado de educação, em termos a regulamentar” (Lei nº 46/86, p. 3069).

A LBSE é um instrumento essencial na definição e regulação do sistema educativo português, garantindo que a educação formal se adapte às mudanças sociais, culturais e económicas, promovendo a aprendizagem equitativa e de qualidade para todos.

1.2. Currículo: Conceção, Implementação e Desafios na Educação e no Ensino

O currículo assume um papel central na estruturação de qualquer sistema educativo, constituindo-se como a base sobre a qual se organizam as aprendizagens e experiências escolares (Gaspar & Roldão, 2007). Assim, é importante refletir sobre a sua conceção e implementação, compreendendo os princípios que o sustentam e a sua importância no processo de aprendizagem.

Para que cumpra eficazmente a sua função, o currículo deve ser concebido de forma a respeitar as especificidades e necessidades das crianças ou alunos a que se destina. Isto implica considerar os seus conhecimentos prévios, estabelecendo pontes entre aquilo que já sabem e os novos saberes fundamentais ao seu desenvolvimento. Além disso, deve promover uma abordagem integrada, que alie a aquisição de conhecimentos ao desenvolvimento moral e social, formando indivíduos críticos e participativos na sociedade.

Outro aspeto inevitável no desenvolvimento do currículo é a valorização da voz das crianças/alunos, permitindo que as suas experiências e questionamentos sejam tidos em conta na definição das aprendizagens a promover. No entanto, é indispensável que este processo não se traduza numa aprendizagem e ensino desestruturados, mas sim numa organização equilibrada entre as necessidades das crianças e os objetivos educativos e de aprendizagem delineados.

Nascimento (2007) sublinha que

(...) o currículo não pode ser vivido como uma listagem de objetivos e conteúdos a serem atingidos. O currículo é algo vivo e dinâmico. Ele está relacionado a todas as ações que envolvem a criança no seu dia-a-dia dentro das instituições de ensino, não só quando nós professores consideramos que as crianças estão aprendendo. O currículo deve prever espaço de interações entre as crianças sem a mediação direta do professor, e espaços de aprendizagem na interação com os adultos, nos quais as crianças sejam as protagonistas. (p. 16)

Esta conceção de currículo apoia-se em três princípios fundamentais: diferenciação, adequação e flexibilização. A sua implementação deve permitir a adaptação a diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, garantindo-se que todas/os as/os crianças/alunos possam alcançar o sucesso educativo através de estratégias pedagógicas diversificadas e ajustadas às suas realidades. Assim, os desafios do desenvolvimento curricular passam por garantir que ele se mantenha dinâmico e relevante, adaptando-se constantemente às necessidades das/os crianças/alunos, sem perder a sua estrutura e intencionalidade pedagógica. Igualmente, a sua eficácia depende da forma como é gerido pelos educadores e professores, que devem atuar como mediadores ativos na construção de experiências de aprendizagem enriquecedoras e transformadoras norteado pelos conteúdos curriculares preconizados.

1.3. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

A EPE em Portugal é orientada, curricularmente, por um documento de referência elaborado pelo Ministério da Educação as OCEPE. Publicadas pela primeira vez em 1997, foram revistas e atualizadas em 2016, respondendo à evolução dos paradigmas educativos e às novas exigências da sociedade contemporânea portuguesa. As OCEPE apresentam-se como um instrumento de apoio à prática pedagógica do educador, permitindo-lhe planear e organizar a sua ação pedagógica de forma consciente, fundamentada e flexível, baseada nos interesses e necessidades da criança.

Silva et al. (2016), realçam o papel central do educador na promoção dos direitos das crianças, conforme expressos na Convenção sobre os Direitos da Criança (2019), reforçando-se o seu contributo para um crescimento equilibrado, saudável e autónomo. Tal como se afirma:

Garantir à criança o exercício destes direitos tem como consequência considerá-la o principal agente da sua aprendizagem, dando-lhe oportunidade de ser escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo, demonstrando confiança na sua capacidade para orientar a sua aprendizagem e contribuir para a aprendizagem dos outros. (p. 9)

Este documento não propõe um programa rígido a ser executado de forma uniforme, mas sim uma base orientadora que permite ao educador respeitar a especificidade de cada contexto educativo. Como é referido: “não constituem um programa a cumprir, mas sim uma referência para construir e gerir o currículo” (Silva et al., 2016, p. 13). Esta definição do conceito de currículo valoriza a profissionalidade do educador e reconhece a importância da sua autonomia na construção de um currículo significativo e adaptado ao grupo de crianças com quem trabalha.

Logo no início, é salientada a intencionalidade educativa como um dos princípios fundamentais da ação do educador, em que a conceção de “criança [como] um ser único, com características, capacidades e interesses próprios” remete para o planeamento de estratégias pedagógicas que favoreçam o seu desenvolvimento integral e aprendizagem holística (Silva et al., 2016, p. 8). A participação ativa das crianças e dos adultos que com elas interagem nos diferentes contextos da sua vida é igualmente valorizada, promovendo uma aprendizagem partilhada e contextualizada.

O envolvimento das crianças no planeamento e avaliação das atividades é, por isso, entendido como uma estratégia educativa necessária. Este princípio é claramente explicitado quando afirmam que:

A integração do planeamento e avaliação na prática educativa implica o envolvimento ativo dos diferentes participantes: crianças, pais/famílias e outros profissionais. Considerar a criança como agente do processo educativo e reconhecer-lhe o direito de ser ouvida nas decisões que lhe dizem respeito confere-lhe um papel ativo no planeamento e avaliação do currículo, constituindo esta participação uma estratégia de aprendizagem. (Silva et al., 2016, p. 16)

Além da participação das crianças, as autoras das OCEPE descrevem o valor do trabalho colaborativo em parceria com os pais, famílias e outros profissionais. Essa cooperação é vista como um meio de enriquecer o processo educativo, através da partilha de perspetivas, da construção de uma rede de apoio e do alargamento das oportunidades de aprendizagem das crianças. Neste sentido, defende-se que: “A participação destes diferentes intervenientes e de outros membros da comunidade no planeamento, realização e avaliação de oportunidades educativas é uma forma de alargar as interações e de enriquecer o processo educativo.”. (Silva et al., 2016, p. 17)

A organização do ambiente educativo surge, também, como elemento estruturante da ação pedagógica. Os contextos educativos são concebidos como espaços ricos em possibilidades, nos quais o tempo, espaço, relações e interações se articulam de forma a criar oportunidades significativas de aprendizagem. Neste sentido, “as organizações educativas são contextos que exercem determinadas funções, dispendo para isso de tempos e espaços próprios e em que se estabelecem diferentes relações entre os intervenientes” (Silva et al., 2016, p. 21). É responsabilidade do educador garantir que estes ambientes promovem a segurança e bem-estar emocional e social, a exploração, o jogo, a relação e a expressão.

As Áreas de Conteúdo incluem a Formação Pessoal e Social, a Expressão e Comunicação, e o Conhecimento do Mundo. Estas áreas não devem ser entendidas como compartimentos estanques do saber, mas como domínios interligados que se desenvolvem de forma integrada. Na área de Formação Pessoal e Social, destaca-se a importância de promover valores, atitudes e competências relacionais que favoreçam o bem-estar, a convivência democrática e a construção da identidade. Trata-se de assegurar, desde cedo, o exercício efetivo dos direitos de participação, escuta e expressão das crianças.

A Área de Expressão e Comunicação integra quatro domínios: Educação Física, Educação Artística, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, e Matemática. Cada um destes domínios representa uma forma de linguagem e mediação da criança com o mundo, contribuindo para o seu desenvolvimento global da criança. Assim, “constituem formas de linguagem indispensáveis para a criança interagir com os outros, exprimir os seus pensamentos e emoções de forma própria e criativa, dar sentido e representar o mundo que a rodeia” (Silva et al., 2016, p. 43). A Matemática e a Linguagem Oral e Escrita são abordadas numa perspetiva de iniciação, contextualizada em situações significativas e quotidianas da criança, fomentando o raciocínio, a comunicação e a curiosidade.

Na Área do Conhecimento do Mundo, valoriza-se o desenvolvimento do pensamento científico, através da experimentação, da observação e do questionamento. Este domínio pretende estimular a curiosidade e a capacidade investigativa da criança, convidando-a a construir explicações e a procurar compreender os fenómenos naturais, sociais e culturais que a rodeiam.

A terceira secção das OCEPE, Continuidade Educativa e Transições, salienta a importância de apoiar as diferentes transições que marcam a vida da criança, seja a transição diária entre o contexto familiar e a instituição de educação, seja a transição vertical entre etapas educativas. Estas transições devem ser planeadas e acompanhadas de forma sensível, respeitando o ritmo individual de cada criança e promovendo experiências que facilitem a sua adaptação. Como descreve no documento, o papel do educador é “apoiar a transição e assegurar a continuidade não significa antecipar as metodologias e estratégias de aprendizagem consideradas próprias da fase seguinte”, pelo contrário, é garantir que a criança consolida aprendizagens fundamentais e desenvolve as competências necessárias para enfrentar a nova etapa com segurança, confiança e sucesso (Silva et al., 2016, p. 97).

Assim, as OCEPE constituem um referencial pedagógico atualizado e abrangente, que coloca a criança no centro do processo educativo, reconhecendo-lhe um papel ativo e valorizando as suas capacidades. Ao mesmo tempo, conferem ao educador um papel mediador e intencional, responsável por criar ambientes educativos ricos, estimulantes e inclusivos, onde a participação, a escuta, o respeito e a construção conjunta de saberes são os pilares da sua ação educativa.

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

A organização curricular no 1CEB está estruturada de forma a assegurar uma progressiva e sólida construção do conhecimento, respeitando o desenvolvimento global das crianças. De acordo com a LBSE, o Ensino Básico compreende três ciclos sequenciais de estudos, sendo o 1.º Ciclo constituído pelos quatro primeiros anos de escolaridade obrigatória. Esta organização visa uma transição gradual e articulada entre ciclos, permitindo que cada etapa complemente e aprofunde os saberes adquiridos na anterior. No 1CEB, os alunos são acompanhados, em regra, por um único professor, o professor titular de turma, responsável por lecionar todas as componentes curriculares, o que permite uma maior continuidade pedagógica e um acompanhamento mais próximo e consistente. No entanto, este pode ser coadjuvado por professores especializados em componentes como a Educação Artística ou a Educação Física, promovendo um trabalho colaborativo e multidisciplinar.

O currículo do 1CEB está dividido em quatro componentes fundamentais: Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Educação Física, organizadas em torno de programas definidos pelo Ministério da Educação, com conteúdos discriminados por ano de escolaridade. As orientações curriculares visam o desenvolvimento da linguagem oral, da leitura e da escrita, a consolidação das noções básicas de aritmética, o conhecimento do meio físico e social, bem como a valorização das expressões plástica, dramática, musical e motora (Decreto Legislativo Regional (DLR) n.º 11/2020/M, de 29 de julho).

Estas componentes são operacionalizadas através de uma matriz curricular-base, que estabelece as componentes do currículo e a respetiva carga horária semanal, assegurando um equilíbrio entre as diferentes dimensões do desenvolvimento da criança (Figura 1).

Figura 1

Matriz curricular-base para o 1.º CEB

Componentes do currículo		Carga horária semanal (b) (horas)		
		1.º e 2.º ano	3.º e 4.º ano	
Português	Cidadania e Desenvolvimento (f)	7	7	
Matemática		7	7	
Estudo do Meio		3	3	
Expressões Artísticas (Artes Visuais; Expressão Dramática / Teatro, Dança e Música) (c)		TIC (f)	5	5
Educação Física (c)				
Apoio ao Estudo (d)			3	1
Oferta complementar (e)				
Inglês.....		–	2	
Total (g).....		25	25	
Educação Moral e Religiosa (h)		(1)	(1)	

(a) Este ciclo de ensino integra, nos quatro anos de escolaridade, a oferta obrigatória de Atividades de Enriquecimento Curricular, de frequência facultativa, com uma carga horária semanal definida nos termos da legislação em vigor na Região Autónoma da Madeira, a desenvolver no ensino básico, com natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural;

(b) A carga horária semanal indicada constitui uma referência para cada componente de currículo;

(c) É dada a possibilidade à escola de prever coadjuvações na Educação Artística e na Educação Física, sempre que adequado, privilegiando, para o efeito, os recursos humanos disponíveis;

(d) O Apoio ao Estudo constitui um suporte às aprendizagens, assente numa metodologia de integração de várias componentes de currículo, privilegiando a pesquisa, o tratamento e a seleção de informação;

(e) As (as) nova(s) componente(s), criada(s) pela escola no tempo destinado à Oferta Complementar, apresenta(m) identidade e documentos curriculares próprios;

(f) Áreas de integração curricular transversal, potenciadas pela dimensão globalizante do ensino neste ciclo;

(g) Cada escola gere, no âmbito da sua autonomia, os tempos constantes da matriz, para que o total da componente letiva incorpore o tempo inerente ao intervalo entre as atividades letivas com exceção do período de almoço;

(h) Disciplina de oferta obrigatória e de frequência facultativa;

(i) Com a carga horária semanal de 1 hora.

Nota. Retirado do DLR n.º 11/2020/M, de 29 de julho

No que respeita à carga horária semanal, o DLR n.º 11/2020/M, de 29 de julho, estabelece que, nos 1.º e 2.º anos de escolaridade, o tempo mínimo a cumprir é de sete horas para as disciplinas de Português e Matemática, três horas para Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico Motoras, uma hora e meia para Apoio ao Estudo e uma hora para Oferta Complementar. Nos 3.º e 4.º anos, a estrutura mantém-se semelhante, com a introdução de Inglês como disciplina obrigatória, com um mínimo de duas horas semanais. A carga horária total varia, assim, entre 22,5 e 25 horas nos primeiros dois anos de escolaridade e entre 24,5 e 27 horas nos últimos dois. A título opcional, o Inglês pode ainda ser introduzido desde os 1.º e 2.º anos, no âmbito da Oferta Curricular, promovendo uma abordagem inicial precoce à aprendizagem de línguas estrangeiras.

A referida matriz, embora definida nacionalmente, apresenta um caráter flexível, permitindo às escolas e aos docentes, no âmbito da AFC, reorganizá-la parcialmente de forma a melhor responder às características do seu contexto educativo e às necessidades e interesses dos seus alunos (DLR n.º 11/2020/M, de 29 de julho). Esta autonomia reforça o papel do professor enquanto gestor do currículo, conferindo-lhe a possibilidade de ajustar

as práticas educativas à realidade da sua turma, promovendo, com isso, uma maior eficácia pedagógica.

Neste contexto, a organização curricular no 1CEB reflete uma visão integradora e holística da educação, centrada na criança, na articulação entre componentes disciplinares e no respeito pelos ritmos distintos de aprendizagem. O enquadramento legislativo atual não só assegura a consolidação dos saberes fundamentais como também promove a construção de percursos de aprendizagem personalizados e significativos, subjacentes a uma escola inclusiva, exigente e centrada no sucesso de todos os alunos.

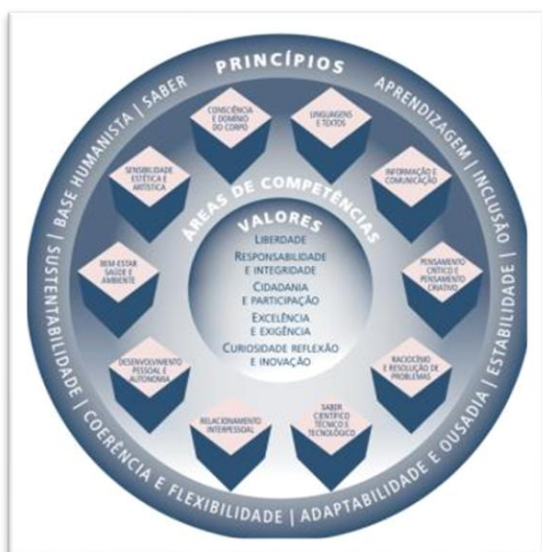
1.4.1. Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

O PASEO constitui-se como um documento nuclear no contexto curricular português, funcionando como referência orientadora para os restantes documentos estruturantes do sistema educativo nacional. A sua principal finalidade é assegurar a todos/as uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva, promovendo aprendizagens significativas ao longo da vida. O PASEO estabelece uma articulação entre currículo e educação para a cidadania, de forma integrada e intencional (Martins et al., 2017).

Este perfil visa garantir que, independentemente do percurso educativo de cada aluno, todas as aprendizagens se encontrem alinhadas com um conjunto estruturado de “Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências” (Martins et al., 2017, p. 9).

Os princípios orientadores do PASEO desempenham um papel central na organização curricular, conferindo sentido às práticas pedagógicas em todas as componentes disciplinares e estruturando a execução do currículo escolar (Martins et al., 2017). Em complemento, a visão de aluno delinea as características desejáveis num cidadão ao concluir a escolaridade obrigatória, privilegiando não só a qualificação individual, mas também o exercício de uma cidadania ativa e responsável (Martins et al., 2017). Com efeito, os valores definidos no PASEO refletem um conjunto de valores e atitudes que os alunos devem desenvolver ao longo da sua trajetória escolar, orientando-se por normas sociais consideradas essenciais à sua formação pessoal e escolar. Estes valores não só influenciam as interações dentro do espaço escolar, como também fomentam comportamentos que deverão perdurar pela vida toda (Martins et al., 2017) (Figura 2).

Figura 2
Esquema conceptual do PASEO



Nota. Martins et al., 2017

De realçar que as “competências assumem um papel determinante no perfil dos alunos durante o percurso escolar, uma vez que agregam competências entendidas como combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados” (Martins et al., 2017, p. 9) (Figura 3).

Figura 3
Modelo teórico de competência



Nota. Martins et al., 2017

Dado o seu caráter normativo, o PASEO exige a construção de estratégias pedagógicas e a seleção de recursos didáticos que assegurem a aquisição e o desenvolvimento destas competências ao longo de todo o percurso escolar, independentemente dos diferentes ritmos e percursos de aprendizagem dos alunos (Martins et al., 2017; DL n.º 11/2020/M, de 29 de julho).

Neste sentido, o papel do professor é determinante na implementação destas diretrizes, exigindo uma prática pedagógica e didática assente em metodologias diversificadas, estratégias flexíveis e abordagens inovadoras que garantam que todos os alunos atinjam, com segurança, os objetivos estabelecidos no PASEO.

Através da sua atuação, os docentes devem assegurar que o currículo não apenas transmita conhecimentos, mas também promova o desenvolvimento global dos alunos, preparando-os para enfrentar desafios em diferentes contextos da vida pessoal, escolar e profissional.

1.4.2. Aprendizagens Essenciais

No âmbito das políticas educativas, foi necessário criar mecanismos que garantissem uma maior coerência e eficácia na gestão e desenvolvimento do currículo. Para apoiar os docentes no processo de planeamento e avaliação, o XXI Governo Constitucional desenvolveu as AE, um documento normativo que orienta a prática pedagógica e didática dos docentes e promove uma abordagem curricular mais flexível e adaptável. A principal intenção deste enquadramento é reforçar a autonomia das escolas, agrupamentos e professores, permitindo-lhes uma maior capacidade de decisão na implementação de estratégias e na organização contextualizada do currículo. Esta perspetiva está patente no DL n.º 55/2018, de 6 de junho, no qual se estabelece que as AE correspondem ao

conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados 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. (DL n.º 55/2018, de 6 de junho, p. 2930)

Neste quadro, a função das AE é múltipla: por um lado, garantem que todos os alunos têm acesso a um conjunto de saberes estruturantes e essenciais, e, por outro, conferem aos professores maior autonomia e responsabilidade na definição de estratégias pedagógicas ajustadas ao seu contexto educativo. Esta lógica vai ao encontro do que defendem Roldão et al. (2017), ao afirmarem que as AE devem caracterizar-se: “(a) pela riqueza e solidez dos conteúdos – os indispensáveis e nucleares para a construção significativa do conhecimento próprio de cada disciplina; e (b) pela riqueza dos processos cognitivos e práticos a desenvolver nos alunos para a aquisição desses conhecimentos.”. (p. 8)

No contexto do 1CEB, o documento AE surge como instrumento chave para orientar a prática docente, ao clarificar as finalidades de cada disciplina e ao enfatizar a importância da compreensão dos conteúdos, o desenvolvimento da capacidade de aplicação

dos conhecimentos em múltiplos contextos, bem como a formação de cidadãos autónomos, críticos e participativos. Estes documentos apelam a uma articulação entre o saber disciplinar e as competências inscritas no PASEO, assegurando que as aprendizagens sejam não só significativas, mas também sustentáveis e duradouras.

Assim, cada conteúdo presente nas AE está associado a um conjunto de objetivos de aprendizagem, que visam garantir que os alunos desenvolvem saberes, capacidades e atitudes transferíveis, ou seja, capazes de serem mobilizadas ao longo da vida, nos domínios pessoal, social e profissional. Nesta linha de ideias, destaca-se também a importância atribuída à diferenciação pedagógica, à promoção de práticas didático-pedagógicas integradoras e à valorização da interdisciplinaridade, criando pontes entre saberes e promovendo a aprendizagem como um processo dinâmico e global.

Por seu turno, no DL n.º 54/2018, de 6 de julho, reforça-se o princípio de que a escola é de todos e para todos, pelo que as AE devem ser adaptadas às necessidades específicas dos alunos, com vista à concretização de uma verdadeira educação inclusiva. Cabe, assim, ao professor garantir a operacionalização das AE através de metodologias didático-pedagógicas diversificadas, estratégias inovadoras e avaliações operacionalizadas numa perspetiva formativas, capazes de envolver os alunos na construção ativa do seu conhecimento.

Neste cenário, o papel do professor assume particular relevância na concretização daqueles princípios. Compete-lhe, igualmente, garantir que as metodologias adotadas estejam alinhadas com os objetivos do currículo, promovendo estratégias diferenciadas que favoreçam a participação ativa dos alunos e assegurem que todos adquirem os conhecimentos e competências essenciais. Através de práticas didático-pedagógicas inovadoras e ajustadas às necessidades e interesses do grupo, os docentes tornam-se, assim, agentes fundamentais na concretização de um ensino de qualidade, que responda eficazmente aos desafios contemporâneos da educação.

1.4.3. A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

A construção de uma escola mais consciente, inclusiva e promotora de valores democráticos tem vindo a ganhar relevo nas últimas décadas. É neste contexto que surge a ENEC, um documento orientador que reflete uma aposta clara do sistema educativo português na formação cívica e ética das crianças e jovens. Criada no seguimento das prioridades estabelecidas pelo XXI Governo Constitucional para a área da educação, esta

estratégia resultou dos contributos de um grupo de trabalho especificamente criado para esse efeito (Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio). A ENEC começou a ser implementada no ano letivo de 2017/2018 nas escolas públicas e privadas que integram o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), articulando-se com outros documentos estruturantes como o PASEO e as AE.

Deste modo, a ENEC estabelece um referencial orientador que visa promover, desde cedo, a construção de uma cidadania ativa, informada e responsável entre crianças e jovens, assumindo-se como um pilar essencial na formação cívica em contexto escolar. Neste sentido, Monteiro et al. (2017) descrevem princípios fundamentais como:

conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses, para que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática, no quadro do sistema educativo, da autonomia das escolas e dos documentos curriculares em vigor. (p. 1)

Este documento organiza os diversos domínios da Educação para a Cidadania em três grandes grupos, tendo em conta a sua pertinência para os diferentes ciclos de ensino e as especificidades de cada etapa educativa (Figura 4). O primeiro grupo contempla domínios de carácter obrigatório e transversal, que devem ser abordados ao longo de toda a escolaridade básica. O segundo grupo inclui áreas que devem ser trabalhadas em, pelo menos, dois ciclos do ensino básico, conforme definido pelas escolas. Já o terceiro grupo abrange domínios de natureza facultativa, cuja implementação depende das prioridades de cada estabelecimento de ensino e do seu projeto educativo (Monteiro et al., 2017). Esta organização pretende garantir uma abordagem estruturada, contínua e contextualizada da cidadania, ao longo do percurso escolar dos alunos. A estrutura que se segue apresenta esta organização de forma esquemática.

Figura 4

Domínios referentes à componente de Educação para a Cidadania

1º Grupo	2º Grupo	3º Grupo
<ul style="list-style-type: none"> •Direitos Humanos; •Igualdade de Género; •Interculturalidade; •Desenvolvimento Sustentável; •Educação Ambiental; •Saúde. 	<ul style="list-style-type: none"> •Sexualidade; •Media; •Instituições e participação democrática; •Literacia financeira e educação para o consumo; •Segurança rodoviária; •Risco. 	<ul style="list-style-type: none"> •Empreendedorismo; •Mundo do Trabalho; •Segurança, Defesa e Paz; •Bem-estar animal; •Voluntariado; •Outras.

Nota. Adaptado de Monteiro et al., 2017, p.7

Portanto, a ENEC revela-se um documento estruturante na promoção de uma educação assente em valores democráticos, solidários e inclusivos. Ao longo das PP a sua aplicação permitiu-me perceber a importância de educar para além dos conteúdos académicos, promovendo também o desenvolvimento pessoal, social e cívico das crianças. Ao integrar os domínios da cidadania nas atividades letivas, procurei, de forma intencional, “cultivar” nos alunos atitudes de respeito, empatia e responsabilidade, preparando-os para uma participação mais consciente na sociedade. Esta experiência reforçou a minha convicção de que a educação para a cidadania deve estar presente no quotidiano da sala de aula, de forma natural e coerente com os contextos e realidades dos alunos, contribuindo para a formação de cidadãos mais justos, críticos e comprometidos com o bem comum.

1.4.4. Autonomia e Flexibilidade Curricular

A necessidade de repensar o currículo escolar, tornando-o mais flexível e ajustado às especificidades de cada contexto educativo, tem sido uma das principais preocupações das políticas educativas contemporâneas, em Portugal. Como defendem Machado e Formosinho (2008), o currículo não pode ser concebido como um modelo uniforme e estandardizado, aplicável de forma idêntica a todas as escolas e realidades. Pelo contrário, deve ser um instrumento dinâmico, adaptável às necessidades dos alunos e às especificidades de cada comunidade educativa. Neste sentido, a autonomia conferida às escolas na gestão curricular permite-lhes construir propostas pedagógicas mais ajustadas ao seu Projeto Educativo (PE), assegurando que todas as aprendizagens promovidas contribuem para a concretização do PASEO.

A AFC assume-se, assim, como um conceito inovador que desafia as escolas a promoverem práticas pedagógicas diferenciadas, contextualizadas e alinhadas com as necessidades reais dos seus alunos. Como referem Morgado e Silva (2018), esta abordagem só faz sentido quando está enraizada na realidade educativa e orientada por princípios de diferenciação e autonomia. Neste contexto, a flexibilização curricular possibilita uma reorganização do currículo que favorece a articulação entre disciplinas, incentivando o desenvolvimento de conhecimentos interdisciplinares e promovendo aprendizagens mais significativas. Esta ideia é reforçada por Lagarto e Alaíz (2019), que defendem que a AFC permite a criação de novos espaços e contextos de aprendizagem, onde a construção do conhecimento se relaciona com o património cultural e social da ação pedagógica (Cosme, 2018).

Assim, a gestão e desenvolvimento curricular flexível e contextualizada tem vindo a ganhar relevância nas políticas educativas, que subjazem o DL n.º 55/2018, de 6 de julho, que define a AFC como a:

faculdade conferida à escola para gerir o currículo dos ensinos básico e secundário, partindo das matrizes curriculares-base, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (artigo 3.º, alínea c).

A implementação de uma abordagem flexível do currículo exige dos professores uma postura pedagógica diferenciadora, capaz de responder às necessidades diversificadas dos alunos. Como afirma Ferreira (2020), esta abordagem implica a:

diferenciação dos processos e das práticas de ensino e de aprendizagem, com as quais os alunos adquirem os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores necessários à sua integração e à participação ativa e responsável na sociedade, bem como à construção de um projeto pessoal de vida. (p. 318)

A concretização desta flexibilidade curricular passa, assim, pela adoção de estratégias pedagógicas inovadoras, sustentadas na colaboração entre professores e na diversificação dos métodos de ensino. É essencial que os docentes desenvolvam práticas pedagógicas que promovam a inclusão de todos os alunos, ajustando os conteúdos e propondo atividades que favoreçam a aprendizagem significativa. Neste sentido, é fundamental recorrer a estratégias diversificadas, garantindo, como refere Ferreira (2020), que “os métodos de ensino promovam aprendizagens significativas em todos os alunos e criem as condições pedagógicas para o seu sucesso escolar” (p. 324). Mas, para que esta

abordagem se concretize de forma eficaz, é imprescindível que os alunos sejam incentivados a desempenhar um papel ativo no seu próprio processo de aprendizagem.

Assim, os professores devem proporcionar oportunidades de aprendizagem para que os alunos participem na resolução de problemas e desenvolvam competências essenciais para a sua formação integral. Como salienta Ferreira (2020), este processo permite “estimular a inteligência, a autonomia e a participação dos seus alunos na gestão do quotidiano da sala de aula” (p. 319).

Neste contexto, a interdisciplinaridade assume-se como um elemento imprescindível na mobilização do currículo, proporcionando oportunidades de aprendizagem integradas e contextualizadas entre as componentes curriculares. A aprendizagem baseada em problemas e a metodologia de trabalho de projeto surgem, assim, como abordagens pedagógicas particularmente eficazes na concretização dos princípios da flexibilidade curricular (Ferreira, 2020).

Conclui-se que a AFC constitui um instrumento pedagógico fundamental para a construção de uma prática educativa mais inclusiva e adaptada às necessidades dos alunos. Os documentos orientadores, em articulação com a legislação em vigor, incentivam os docentes a desenvolver estratégias pedagógicas que assegurem a articulação horizontal e vertical do currículo (Ferreira, 2020).

1.5. O Docente no Processo de Ensino e Aprendizagem

O papel do docente no processo de ensino e aprendizagem assume uma relevância incontornável na construção de experiências educativas significativas. Mais do que um transmissor de conhecimentos, o educador é um mediador que orienta, escuta e estimula o desenvolvimento global das crianças. Neste capítulo, pretende-se refletir sobre o perfil profissional do Educador de Infância e do Professor do 1CEB, analisando as competências, atitudes e saberes que sustentam uma prática pedagógica intencional, ética e transformadora. Aprofundar-se-á a importância da dimensão reflexiva do docente, compreendida como um processo contínuo de análise, questionamento e melhoria da sua ação educativa. Assim, este capítulo procura evidenciar o compromisso profissional dos docentes com uma Educação que respeita, desafia e acompanha cada criança no seu percurso único de aprendizagem.

1.5.1. O Perfil Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O educador de infância e o professor do 1CEB assumem papéis fundamentais no percurso formativo e de aprendizagem das crianças, sendo figuras centrais no desenvolvimento desses processos ancorados na aquisição de competências sociais e pessoais e, ainda, na construção identitária dos alunos. Embora atuem em contextos diferentes, os seus perfis profissionais estão interligados por uma missão comum: proporcionar experiências educativas significativas e integradas, que respondam às necessidades e potencialidades de cada criança/aluno.

O perfil específico do educador de infância é definido no DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, onde se destaca a importância de uma ação pedagógica atenta, flexível e adaptada às características individuais de cada criança e grupo. Compete-lhe observar e compreender o comportamento e as interações das crianças, planificar atividades nos diferentes domínios do desenvolvimento, fomentar a cooperação e a autonomia, e promover um ambiente acolhedor que valorize a diversidade e a participação ativa. Para além disso, o educador é responsável por envolver as famílias e a comunidade no processo educativo, estabelecendo uma relação de continuidade entre os contextos de vida da criança.

Já o professor do 1CEB, segundo o mesmo diploma, partilha muitos destes princípios, mas assume também a responsabilidade acrescida na articulação curricular e na promoção de aprendizagens académicas formais. Cabe-lhe assegurar a consolidação de competências fundamentais, como a leitura, a escrita, o cálculo e o raciocínio lógico, bem como favorecer a compreensão do mundo natural e social. O professor deve, igualmente, utilizar os conhecimentos prévios dos alunos e as suas dificuldades como ponto de partida para a construção das aprendizagens, valorizando a interdisciplinaridade e promovendo a ligação entre os diferentes ciclos de ensino.

Ambos os profissionais devem, ainda, estar atentos ao desenvolvimento integral das crianças, promovendo contextos que favoreçam a autonomia, a criatividade, o pensamento crítico e a capacidade de cooperação. Como refere Marques (2000), ao descrever o papel do professor na atualidade, este deve ter em consideração os

(...) interesses dos alunos, tendo em vista o desenvolvimento do seu potencial, a formação livre da sua personalidade e o desenvolvimento de competências metacognitivas e de descoberta do saber [...] caracterizam-se uma maior individualização das tarefas de aprendizagem, valorização do trabalho em pequenos

grupos, papel facilitador e orientador do professor e respeito pelos ritmos de cada aluno. (p. 94)

O DL n.º 240/2001, que estabelece o perfil geral de desempenho do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, apresenta um referencial comum à prática docente. Este documento reforça a identidade profissional do docente como um agente educativo reflexivo, responsável por ensinar, mediar e facilitar aprendizagens relevantes, sempre atento às transformações sociais e às exigências da escola contemporânea. O professor é, assim, entendido como um “profissional de educação, com a função específica de ensinar” (DL 240/2001, p. 5573), mas também com a responsabilidade de promover a inclusão, a cidadania e a equidade no acesso ao conhecimento.

Neste sentido, quer o educador de infância, quer o professor do 1CEB, devem assumir um papel ativo e consciente na construção de ambientes de aprendizagem ricos, desafiantes e afetivos, que favoreçam o envolvimento das crianças e o seu crescimento enquanto cidadãos críticos e responsáveis. A complementaridade entre ambos revela -se primordial para garantir a continuidade educativa entre os ciclos e a coerência no percurso escolar das crianças, consolidando as bases para o sucesso no seu percurso escolar e ao longo da vida.

1.5.2. Docente Reflexivo: Promovendo o Processo de Aprendizagem

A profissão docente, pela sua exigência e complexidade, requer um contínuo processo de reflexão sobre a prática educativa. Ser educador/professor, hoje, ultrapassa a promoção de aprendizagens e a transmissão de conteúdos programáticos, implica antes de mais um exercício constante de análise crítica, de tomada de consciência sobre as escolhas pedagógicas e das suas consequências para os processos de aprendizagem das/os crianças/alunos. Como refere Alarcão (2000) “refletir para agir autonomamente parece ser uma das expressões-chave no contexto educativo internacional deste final do século XX” (p. 174).

Nesta senda, emerge a figura do docente reflexivo, concebido como um profissional capaz de pensar sobre a sua prática, contextualizar o conhecimento, integrar a teoria na ação e reajustar os seus métodos face às necessidades e interesses dos seus educandos. A prática pedagógica torna-se, assim, um terreno de indagação, onde a ação se transforma num espaço de questionamento, experimentação e desenvolvimento profissional. Para além

de ser um observador atento, o docente deve assumir uma postura reflexiva, questionando continuamente as suas práticas e demonstrando abertura à mudança. Um professor reflexivo analisa criticamente o seu ensino, procurando melhorar de forma constante, sem se limitar à aplicação de métodos predefinidos ou fórmulas prontas (Alarcão & Tavares, 2003).

De acordo com Alarcão (2000), os docentes assumem um papel insubstituível na construção e estruturação do conhecimento pedagógico, precisamente porque:

reflectem na e sobre a interacção que se gera entre o conhecimento científico (...) e a sua aquisição pelo aluno, reflectem na e sobre a interacção entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. (p. 176)

Esta perspectiva rompe com a imagem do docente como mero executor de programas educativos pré-estabelecidos, reforçando a sua posição como agente ativo e crítico do processo educativo, uma vez que “aceita-se o sujeito em formação, quer ele seja o professor (...) como pessoa que pensa, e dá-se-lhe o direito de construir o seu saber” (Alarcão, 2000, p. 175).

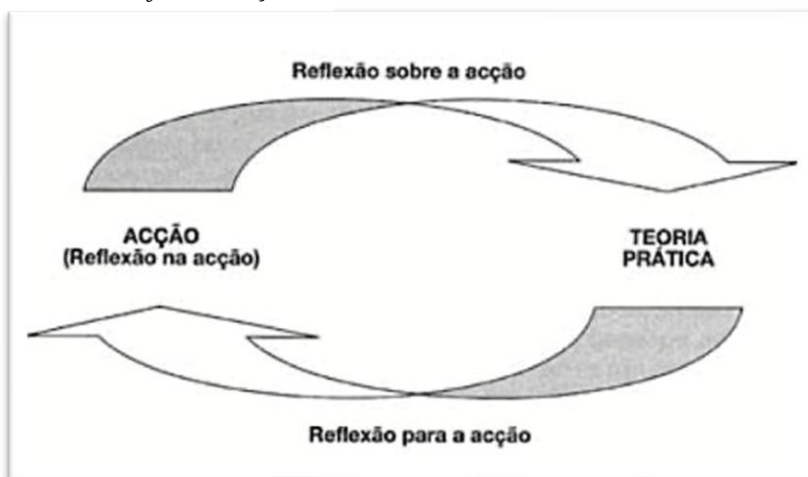
A docência reflexiva assenta, portanto, na capacidade de interligar o saber académico e científico com as especificidades da prática quotidiana. Um docente que reflete é, também, um professor quem questiona, que procura alternativas, que reconhece os erros como oportunidades de crescimento e que se dispõe a alterar os seus procedimentos para melhor responder às exigências do contexto educativo em que atua. Trata-se de um processo que exige disponibilidade para a mudança, abertura à diversidade de perspectivas e uma atitude investigativa sobre a própria atuação.

Conforme Nunes (2000, p. 13) descreve no seu modelo de ciclo da reflexão, a prática docente assenta num processo dinâmico que articula continuamente a ação com a teoria, através de três momentos fundamentais: reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão para a ação. Este ciclo, representado na figura abaixo, evidencia que o conhecimento profissional não se limita à aplicação de teorias externas, mas emerge da própria experiência vivida, numa constante vai e vem entre prática e reflexão. A reflexão na ação ocorre durante a própria prática, quando o docente, no decurso da sua ação pedagógica, ajusta decisões em tempo real. Já a reflexão sobre a ação implica um olhar retrospectivo e analítico sobre o que foi feito, permitindo a compreensão crítica dos efeitos das opções pedagógicas tomadas. Por fim, a reflexão para a ação projeta-se no futuro, orientando o planeamento de novas práticas, informadas pelas aprendizagens e

conhecimentos anteriores. Este processo circular traduz-se, assim, num saber experiencial, enraizado na vivência concreta do contexto educativo e determinante na construção de soluções para os desafios pedagógicos (Figura 5). A capacidade de descrever e interpretar conscientemente as próprias ações potencia a emergência de estratégias inovadoras, mais ajustadas às realidades específicas das/os crianças/alunos e às exigências educativas e didáticas em constante mutação.

Figura 5

Ciclo da reflexão-ação



Nota. Nunes, 2000

Alarcão (2000) defende, ainda, que o docente deve ser simultaneamente “um prático e um teórico da sua prática”, sendo que “a reflexão sobre o seu ensino é o primeiro passo para quebrar o acto de rotina, possibilitar a análise de opções múltiplas para cada situação e reforçar a sua autonomia face ao pensamento dominante de uma dada realidade” (p. 82-83). Esta autonomia crítica é basilar para que o docente não se limite à aplicação mecânica de teorias, mas seja capaz de as adaptar à sua comunidade educativa, transformando-as em práticas significativas e contextualizadas.

É neste ponto que a formação contínua assume especial relevância. Formar docentes reflexivos é formar profissionais capazes de agir com intencionalidade, de avaliar o impacto das suas decisões pedagógicas e de reconstruir, a cada dia, a sua prática educativa. A reflexão torna-se, assim, um instrumento de emancipação e de profissionalização docente, promovendo uma melhoria sustentada na qualidade da/o educação/ensino.

Por fim, é importante sublinhar que a atitude reflexiva do docente pode estender-se às/aos crianças/ alunos, estimulando o seu pensamento crítico, a autonomia e a capacidade de refletir sobre as suas próprias aprendizagens. Quando o docente incorpora a reflexão

como parte integrante da sua prática, transmite a ideia de que o conhecimento é uma construção contínua, feita de interrogações, descobertas, progressos e revisões constantes.

Neste quadro, a docência assume-se como um processo dinâmico, exigente e profundamente transformador, na qual a reflexão revela-se como um instrumento de análise, mas também como uma verdadeira atitude profissional imbuída eticamente, face ao ensino e à aprendizagem.

Capítulo II | Estratégias Pedagógicas Essenciais à Prática Docente

2.1. Educar e Ensinar com Significado: Princípios da Aprendizagem Significativa

Quando se fala em educação, é inevitável regressar a questões essenciais, a saber: Como se transforma um conteúdo num conhecimento real? Que competências procuramos “cultivar” nas crianças/alunos? Como é que podemos educar/ensinar de forma mais eficaz e com impacto na vida das crianças/alunos? Estas são perguntas complexas, muitas vezes sem respostas imediatas. Perante tais desafios, é comum ver-se nas práticas educativas uma tendência para a memorização de conteúdos e a repetição mecânica, onde os alunos decoram conceitos sem os compreenderem verdadeiramente. Mas será este o caminho mais adequado para preparar crianças e jovens para um pensamento crítico, autónomo e significativo?

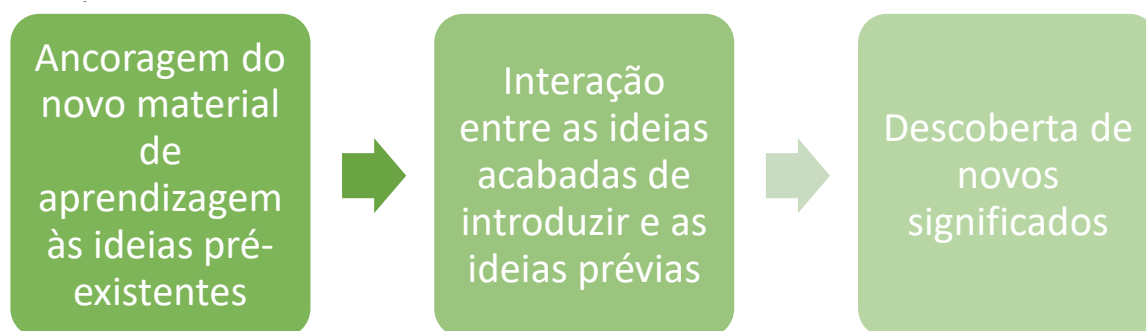
É neste quadro que ganha especial relevância a Teoria da Aprendizagem Significativa, desenvolvida por David Ausubel na década de 60, como resposta crítica ao paradigma behaviorista então vigente. Esta abordagem defende que a aprendizagem ocorre de forma mais eficaz quando os novos conteúdos se integram de forma lógica e substancial aos conhecimentos que os alunos já possuem, permitindo-lhes atribuir um significado pessoal ao que aprendem (Pocinho, 2018). Tal como refere Ausubel (2003, p. 62), “o fator mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe. Averigue isso e ensine-o em conformidade.” Em contraste com a aprendizagem mecânica (caracterizada pela simples memorização de informação descontextualizada) a aprendizagem significativa valoriza a compreensão e a interligação de ideias, promovendo uma construção mais sólida e duradoura do conhecimento (Valadares, 2014).

Para Ausubel (2003) o conhecimento não se encontra disperso, mas sim organizado de forma hierárquica e integrada na mente humana, como se fosse um sistema de categorias

interligadas. De forma figurada, a mente assemelha-se a uma caixa de quebra-cabeças onde cada nova informação deve encaixar-se coerentemente. A aprendizagem significativa, segundo Ausubel (2003), ocorre precisamente quando essas novas ideias se articulam com os conceitos já existentes, ou conhecimentos prévios, permitindo a reorganização e o enriquecimento da estrutura cognitiva. Através da Figura 6, baseada em Ausubel (2003) podemos observar o processo que ocorre na aprendizagem significativa.

Figura 6

Processo da aprendizagem



Nota. Adaptado de Ausubel (2003, p. 8)

Esta ligação entre o que já se sabe e o que se aprende é mediada por elementos chamados *subsunções*, ou seja, conceitos previamente adquiridos que servem de âncora à nova informação. Como explicam Moreira e Masini (2006), a aprendizagem significativa acontece quando “uma nova informação ancora-se em subsunções relevantes preexistentes na estrutura cognitiva de quem aprende” (p. 17).

Assim, para que este tipo de aprendizagem se concretize, é necessário que duas condições estejam reunidas, a saber: a criança/o aluno deve demonstrar uma atitude positiva e disponibilidade para aprender; e o conteúdo deve ser potencialmente significativo, ou seja, suscetível de estabelecer ligações lógicas com os conhecimentos prévios. Para tal, torna-se essencial que o aluno esteja ativamente envolvido no processo, o que requer motivação, empenho e tempo para pensar e refletir sobre o que já sabe. Nesse sentido, Valadares (2014) sublinha que a aprendizagem significativa exige não apenas a predisposição para aprender, mas também a oportunidade de explorar, comparar e reorganizar os saberes prévios à luz da nova informação.

Não se trata apenas de apresentar a matéria, mas de criar oportunidades para que o aluno relacione, compreenda e, acima de tudo, atribua sentido ao que aprende. Desta forma, o papel do docente ganha um novo significado. Mais do que um transmissor de saberes, o docente torna-se um facilitador, alguém que reconhece o ponto de partida das/os crianças/alunos e as/os acompanha na construção de novas aprendizagens. Cabe-lhe

selecionar estratégias adequadas, promover a mobilização de conhecimentos anteriores e criar contextos onde a aprendizagem aconteça de forma ativa, reflexiva e integrada. Como salienta Valadares (2014), cada aluno chega à escola com uma “bagagem” própria de experiências e significados construídos desde cedo, sendo necessário que o professor investigue essas ideias pré-existentes para que possa orientar o processo de ensino de forma eficaz. Algumas dessas concepções iniciais podem até funcionar como “bloqueios à aprendizagem cientificamente correta” (p. 11), pelo que o docente deve procurar proporcionar atividades que levem os alunos a atribuir “significados cada vez mais exatos do ponto de vista científico” (p. 11).

A teoria de Ausubel (2003) ao valorizar a construção de significados a partir da experiência do sujeito, oferece um contributo valioso para uma educação que respeita os ritmos, os saberes e as formas de pensar de cada criança/aluno, uma educação verdadeiramente centrada no aprendiz. Neste sentido, a Teoria da Aprendizagem Significativa pode também ser entendida como uma base sólida para práticas didático-pedagógicas de natureza interdisciplinar, uma vez que favorece a articulação entre diferentes áreas do saber. Ao relacionar conteúdos novos com conhecimentos prévios, criam-se pontes entre distintas disciplinas, potenciando aprendizagens mais integradas, contextualizadas e duradouras.

Ao longo das minhas práticas, tentei incorporar os princípios da aprendizagem significativa nas práticas pedagógicas que desenvolvi. Desde a planificação até à realização implementação das atividades, tive sempre como objetivo criar contextos de aprendizagem que fizessem sentido para as crianças e lhes permitissem estabelecer ligações com os seus conhecimentos prévios, interesses e vivências. Acredito que, quando as/os crianças/alunos conseguem relacionar o que aprendem com o que já sabem ou experienciaram, o processo torna-se não só mais eficaz, mas também mais motivador. Neste sentido, empenhei-me em promover momentos de diálogo sobre os conhecimentos prévios das crianças/alunos, exploração ativa e reflexão, valorizando aquilo que cada criança traz consigo. Esta preocupação acompanhou-me tanto na PE como no 1CEB, reforçando a minha convicção de que ensinar é, acima de tudo, ajudar a dar significado ao mundo.

2.2. A Interdisciplinaridade: Um Caminho para a Integração dos Saberes

A interdisciplinaridade tem vindo a afirmar-se como um dos pilares fundamentais da uma abordagem educativa mais integrada, significativa e alinhada com as exigências do século XXI. Este conceito, embora não recente, adquire hoje um renovado destaque, sobretudo quando se procura promover aprendizagens relevantes, contextualizadas e capazes de responder à complexidade do mundo contemporâneo.

Segundo Salvador (2006), a própria etimologia da palavra “interdisciplinaridade” encerra em si um significado revelador, o prefixo “inter” remete para a ideia de ligação, a palavra “disciplina” refere-se a um campo de saber específico, e o sufixo “dade” indica movimento. Assim, compreende-se que a interdisciplinaridade “seria, portanto, o movimento existente entre determinadas disciplinas” pelo menos duas. Este movimento não elimina a existência das disciplinas, antes enfatiza os pontos de contacto e de convergência entre elas.

É neste enquadramento que o DL n.º 55/2018, de 6 de julho, reforça a importância da flexibilidade curricular, concedendo às escolas maior autonomia para ajustarem as suas práticas didático-pedagógicas às necessidades e interesses dos alunos. Tal flexibilidade visa precisamente criar condições favoráveis ao desenvolvimento de projetos interdisciplinares, potenciando uma abordagem educativa que se articula com as AE, valorizando simultaneamente os contextos e as especificidades de cada comunidade educativa.

A interdisciplinaridade assume, assim, um papel central na construção de uma escola mais aberta ao diálogo entre saberes. Longe de sugerir que “tudo tem relação com tudo”, esta abordagem exige, como referem Souza et al. (2020), a identificação de pontos de convergência efetivos entre diferentes componentes do currículo. Trata-se, por conseguinte, de uma prática que vai além da simples justaposição de conteúdos ou da realização de atividades em conjunto, é um processo reflexivo e intencional de articulação entre disciplinas, com o intuito de aprofundar a compreensão dos fenómenos estudados.

Neste sentido, a interdisciplinaridade surge como uma estratégia didático-pedagógica capaz de tornar o conhecimento mais significativo e contextualizado para os alunos. Ao serem convidados a aplicar os conteúdos escolares em situações reais e a relacioná-los com as suas experiências de vida, os alunos desenvolvem aprendizagens mais duradouras, motivadoras e alinhadas com a sua realidade e, conseqüentemente, com os seus conhecimentos prévios. Esta perspetiva não só contribui para a construção de um saber

mais integrado e profundo, como também favorece o desenvolvimento global dos estudantes.

Conforme aponta Thiesen (2008), permite estimular a criatividade, o pensamento crítico e a capacidade de resolução de problemas (competências essenciais numa sociedade em constante transformação). Além disso, promove a cooperação entre docentes de diferentes componentes, o que pode gerar dinâmicas pedagógicas mais ricas e inovadoras.

É facto que a abordagem interdisciplinar, centrada no aluno como sujeito ativo da sua aprendizagem, atribui um novo sentido ao ensino. Ao reconhecer a singularidade de cada criança, esta prática educativa procura respeitar as suas necessidades individuais e valorizar as suas potencialidades, promovendo uma aprendizagem mais humanizada e inclusiva.

Vaideanu (2006) afirma que:

não anula a disciplinaridade; o que se faz é derrubar as barreiras entre as disciplinas e evidenciar a complexidade, a globalidade e o carácter fortemente imbricado da maioria dos problemas concretos a resolver. Isto é, dá uma visão mais clara da unidade do mundo, da vida e das ciências. (p. 169)

Trata-se, portanto, de uma proposta educativa que convida à superação de uma visão fragmentada do saber, em favor de uma compreensão holística, integrada e coerente da realidade.

Nesta linha, Brown (2006) reforça a importância de os alunos serem expostos ao conteúdo de disciplinas combinadas, “de modo a formarem um todo coerente, implicando uma concentração das experiências da aprendizagem” (p. 38). Ao proporcionar um olhar articulado sobre o conhecimento, a interdisciplinaridade potencia o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais, favorecendo aprendizagens mais sólidas e com maior aplicabilidade.

Assim, a interdisciplinaridade representa um caminho promissor para uma educação mais holística, onde o saber é construído de forma cooperativa, significativa e conectada com o mundo. Ao promover a articulação entre as diferentes áreas do currículo, respeitando a identidade de cada disciplina, mas potenciando os seus pontos de encontro, constrói-se uma escola mais próxima da vida, da complexidade e das necessidades dos alunos.

Ao longo de todas as minhas práticas, tanto em contexto da EPE como no 1CEB, procurei dar especial atenção à interdisciplinaridade, assumindo-a como uma das dimensões centrais da prática pedagógica. Compreendendo o seu potencial na promoção de aprendizagens mais significativas e contextualizadas, empenhei-me em criar propostas

que integrassem diferentes áreas do saber de forma articulada e intencional. Esta preocupação esteve sempre presente na planificação e implementação das minhas intervenções, permitindo desenvolver práticas mais coerentes com os interesses e necessidades das crianças, e mais próximas da realidade complexa e interligada que caracteriza o mundo em que vivemos.

2.3. Aprendizagem Cooperativa: Construir Saberes em Conjunto

O cenário educativo tem vindo a evoluir, embora, em muitas escolas portuguesas, ainda persista um modelo centrado no docente como principal agente transmissor de conhecimento. Este modelo, conhecido como ensino “tradicional”, promove uma aprendizagem marcadamente individualista e competitiva, onde as/os crianças/alunos são frequentemente reduzidas ao papel de recetores passivos da informação. De acordo com Lopes e Silva (2009), o modelo tradicional limita as oportunidades dos alunos para participarem em experiências de cooperação, dificultando o desenvolvimento de responsabilidades partilhadas e a criação de relações interpessoais positivas no grupo.

Neste contexto, torna-se imperioso refletir sobre a adoção de metodologias mais inclusivas, ativas e significativas, sendo a aprendizagem cooperativa uma dessas possibilidades. Esta metodologia pressupõe uma mudança na lógica da sala de atividades/aula, permitindo que as/os crianças/alunos deixem de estar isoladas no seu processo de aprendizagem e passem a aprender uns com os outros, assumindo-se como verdadeiros parceiros na construção da/o aprendizagem/conhecimento. Freixo e Fontes (2004) consideram que a aprendizagem cooperativa constitui uma área de ação educativa orientada para a/o aprendizagem/ensino em grupo, na qual as crianças aprendem umas com as outras, ampliando assim as suas experiências no percurso educativo/escolar.

Apesar das vantagens reconhecidas da aprendizagem cooperativa, Lopes e Silva (2009) apontam que a sua implementação em contexto de sala de atividades/aula continua a ser pouco frequente entre os docentes, sendo, por vezes, aplicada de forma pouco sistemática. No entanto, quando devidamente aplicada, esta metodologia revela-se uma mais-valia, não só por promover a entreatajuda e o envolvimento ativo das/os crianças/alunos, mas também por responder à diversidade presente nas salas de aula, uma vez que “os alunos [e as crianças] podem ajudar-se no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o professor [ou educador]” (Lopes & Silva, 2009, p. 4).

A aprendizagem cooperativa implica, assim, uma transformação do papel do aprendiz, que deixa de ser um mero recetor de conteúdos para se tornar agente ativo do seu próprio percurso de aprendizagem. Nas palavras de Freitas e Freitas (2003, p. 9), os alunos são convidados a participar em “uma série de atividades, através de uma metodologia servida por um conjunto de técnicas específicas a utilizar em situações educativas”, onde desenvolvem não só conhecimentos curriculares, mas também competências sociais como o respeito, a empatia, a comunicação e a responsabilidade partilhada.

Segundo Monereo e Gisbert (2002), o docente deve possuir um conhecimento aprofundado sobre as metodologias que aplica, demonstrando flexibilidade e capacidade crítica para realizar alterações sempre que necessário, atuando assim de forma consciente e estratégica no processo de aprendizagem cooperativa. Cabe-lhe planear, orientar e ajustar continuamente as estratégias utilizadas, tendo em conta o contexto e os perfis dos seus alunos.

Para que a aprendizagem cooperativa seja eficaz, Freitas e Freitas (2003) propõem uma sequência de atitudes fundamentais: desde a apresentação clara dos objetivos da atividade, à constituição equilibrada dos grupos, passando pela explicação rigorosa das tarefas e pela promoção da participação ativa de todos os elementos. No final, é essencial garantir momentos de avaliação partilhada e autoavaliação, que reconheçam o esforço coletivo e individual.

Cabe ao educador ou professor propor atividades que estimulem a criatividade e a autonomia das crianças, incentivando-as a imaginar, construir, explorar e reinventar. Neste sentido, Lopes e Silva (2008) sublinham que a forma como o docente compreende a criança no seu modo de agir autónomo influencia diretamente o ambiente de aprendizagem, destacando que “de aprender a aprender, de reagir ao que está certo e errado, fará diferença na sala de aula” (p. 32). É um papel que exige sensibilidade, escuta ativa e capacidade de adaptação, promovendo um ambiente onde todos os alunos sintam que têm um lugar, uma voz e um contributo valioso a dar.

Como refere Roldão (2000), é fundamental “desconstruir o ensino tradicional e experimentar novos métodos que respondam às necessidades presentes nas salas de aula”, despertando o gosto por aprender e abrindo caminho a uma educação mais inclusiva, colaborativa e significativa.

Ao longo da PP, tanto em contexto da EPE como no 1CEB, procurei integrar estratégias de aprendizagem cooperativa em diversas atividades. Esta abordagem ganhou particular relevância durante a PP I, uma vez que identifiquei, nesse grupo, específico de

crianças, dificuldades ao nível da interação social, da partilha e do trabalho em equipa. Esta constatação levou-me a desenvolver o meu projeto de investigação precisamente em torno da aprendizagem cooperativa, aprofundando o seu potencial educativo de forma intencional e sistemática. Nas práticas subsequentes, ainda que sem o mesmo grau de aprofundamento, percebi que os valores inerentes à cooperação como a entreajuda, a escuta ativa e o respeito mútuo, foram incutidos de forma transversal e, por vezes, até involuntária, nas dinâmicas de grupo. A aplicação desta metodologia revelou-se particularmente enriquecedora, pois observei um maior envolvimento das crianças, uma melhoria nas relações entre pares e uma maior abertura à partilha de ideias. A cooperação emergiu não apenas como uma técnica de trabalho, mas como uma atitude, promovendo um ambiente mais empático, inclusivo e respeitador. Esta vivência permitiu-me compreender o verdadeiro impacto da aprendizagem cooperativa, não só no desenvolvimento cognitivo das crianças, mas também nas suas competências sociais e emocionais, confirmando a importância de criar contextos educativos onde todos possam aprender com todos.

2.4. O Poder Motivador do Jogo no Processo de Ensino-Aprendizagem

A infância é, por natureza, um tempo de descoberta, movimento e imaginação, em que brincar e jogar assumem um lugar de destaque no quotidiano das crianças. Estes dois elementos constituem-se como direitos fundamentais da infância, tal como consagrado no artigo 31.º da Convenção sobre os Direitos da Criança (Assembleia Geral das Nações Unidas, 2019), no qual se afirma que todas as crianças devem usufruir de tempo para repousar, brincar e participar em atividades culturais e recreativas adequadas à sua idade: “à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística” (p. 25). Nesta linha do pensamento, Kishimoto (2010) reconhece o brincar como uma experiência espontânea e prazerosa da infância, em que se adquire saberes e códigos sociais, enquanto potencia a expressão emocional e a comunicação com o mundo.

Apesar da vasta investigação que sublinha os benefícios do jogo e da brincadeira no crescimento integral da criança (Pessanha, 2001; Smith, 2006; Condessa, 2009; Neto, 2009), ainda persiste, em certos contextos educativos, uma visão redutora da atividade lúdica como mero entretenimento ou tempo de descanso. Como alertava Pessanha (2001), enquanto na Pré-Escolar o lúdico tende ainda a ser valorizado, no 1.º Ciclo do Ensino

Básico é frequentemente relegado para os intervalos, sendo comum ouvir expressões como “na sala trabalha-se, brincar é lá fora” (p. 153)., refletindo a resistência à sua integração no processo formal de ensino e aprendizagem

Esta desvalorização revela-se problemática, sobretudo quando se reconhece que a atividade lúdica promove o bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem da criança. Como afirmou Jacquin (1963) citado por Rino (2004), o jogo atua como um verdadeiro motor de crescimento, favorecendo o desenvolvimento das funções psicológicas, morais e intelectuais, funcionando como “o poder de um exercitador universal: facilita tanto o progresso de sua personalidade integral, como o progresso de cada uma de suas funções psicológicas, intelectuais e morais” (p. 9). Neste sentido, Neto (2009) evidencia que o ato de brincar desempenha um papel crucial na vida das crianças, desde os primeiros anos, promovendo o amadurecimento neurológico, o desenvolvimento da linguagem, a construção da identidade, a interação social e a regulação emocional. Com efeito, acrescenta que “ao longo do tempo (maturação, crescimento e aprendizagem), a criança vai desenvolvendo múltiplas capacidades adaptativas através do jogo, que serão decisivas no sucesso de tarefas quotidianas, escolares, artísticas, linguísticas e emocionais, entre outras” (p. 20).

Reconhecendo que o jogo é um estímulo essencial para o crescimento da criança (Jarvis et al., 2011), torna-se imperativo que os educadores e professores proporcionem ambientes que favoreçam a exploração lúdica, com materiais e propostas que incentivem a criatividade, a curiosidade e o envolvimento ativo. Jarvis et al. (2011) reforçam esta perspetiva ao sublinhar a importância de contextos dinâmicos, capazes de sustentar aprendizagens significativas.

Dado o seu papel estruturante, o jogo e o brincar constituem-se também como valiosos instrumentos pedagógicos. A aprendizagem pode e deve ser estimulada por via de atividades lúdicas, capazes de despertar nas crianças o interesse e o gosto pelo conhecimento. Segundo Cordazzo e Vieira (2007), “utilizar a brincadeira como um recurso é aproveitar a motivação interna que as crianças têm para tal comportamento e tornar a aprendizagem de conteúdos escolares mais atraente” (p. 98). Também Pessanha (2001) sublinha que “nas primeiras fases do ensino, o papel da actividades lúdicas deve ser valorizado, podendo coexistir com o prazer de aprender e encarado como sendo capaz de facilitar a aprendizagem e o domínio de competências” (p. 51).

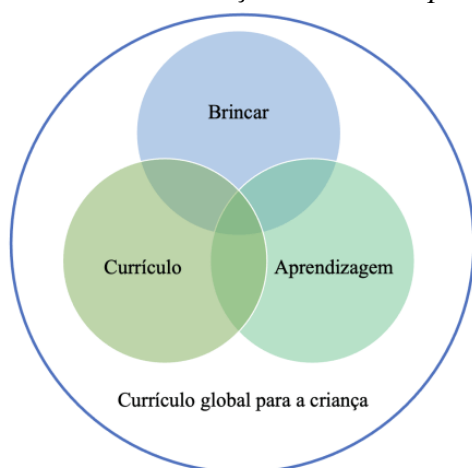
Ao recorrer ao lúdico, o educador/professor está igualmente a convocar os saberes, interesses e experiências prévias das crianças/alunos. Esta abordagem permite que o

processo educativo parta das motivações individuais, promovendo a construção de conhecimentos através da ação e da descoberta. Como afirmam Hohmann e Weikart (2003), “os seus interesses pessoais e as suas questões e intenções levam à exploração, experimentação e construção de novos conhecimentos e compreensões” (p. 23), tornando a aprendizagem mais espontânea. Neste sentido, Vale (2002) afirma que a criança, quando aprende com prazer, tende a desenvolver um gosto crescente pelo saber.

A motivação para aprender está, portanto, intimamente ligada ao modo como os contextos educativos são organizados. Tezani (2006) defende que o sucesso educativo/escolar depende da predisposição da criança para a aprendizagem, sendo por isso responsabilidade do educador criar cenários estimulantes, com propostas que despertem o pensamento, a ação e a reflexão. Nessa linha, Hohmann e Weikart (2003) sublinham que “(...) a aprendizagem pela ação é fundamental ao completo desenvolvimento do potencial humano, (...) a aprendizagem activa ocorre de forma mais eficaz em contextos que providenciam oportunidades de aprendizagem adequadas do ponto de vista do desenvolvimento” (p. 19). Portanto, contextos ricos em oportunidades lúdicas e de exploração natural e livre de iniciativa da criança. Moyles (2005), afirma que o brincar não deve ser visto como oposto ao currículo, mas antes como um elemento que se entrelaça com os conteúdos e objetivos educativos, criando uma harmonia entre aprender e brincar (Figura 7).

Figura 7

Modelo de orientação curricular para os primeiros anos



Nota. Adaptado de Moyles, 2005, p. 15

Esta valorização da ludicidade encontra-se nos documentos orientadores da prática pedagógica em Portugal. Com efeito nas OCEPE defende-se a importância da brincadeira como veículo para aprendizagens integradas e significativas, reconhecendo o seu potencial para abordar todas as áreas de conteúdo (Silva et al., 2016).

Contudo, para que o brincar cumpra de facto a sua função educativa, é necessário que os profissionais da educação compreendam o seu valor e saibam orientar as atividades de forma consciente e intencional. Como sublinha Abbott (2006), assegurar um brincar de qualidade implica que o educador conheça os princípios que o sustentam, as suas funções e o papel que deve assumir nesse processo, integrando o passado, o presente e o futuro da criança na ação educativa (Figura 8).

Figura 8

Dimensões do brincar no ensino básico



Nota. Adaptado de Abbott, 2006, p. 96

2.5. Narrativas com Propósito: A Literatura para a Infância como Ferramenta Educativa

A literatura para infância assume na criança, desde tenra idade, um papel central no desenvolvimento e aprendizagem sendo um instrumento privilegiado de aquisição de saberes, de estímulo à imaginação e de formação de valores. Ao proporcionar o contacto com histórias (contadas ou lidas) o educador de infância e o professor do 1.º Ciclo contribuem ativamente para o crescimento intelectual, emocional e social da criança, sendo este contacto com os livros e com a palavra escrita, e dita, um elo entre o mundo real e o mundo simbólico.

Na EPE, a prática de contar histórias constitui-se como um momento estruturante da rotina educativa, ao mesmo tempo lúdico e educativo, permitindo à criança explorar novas linguagens, ampliar o vocabulário, desenvolver a criatividade e adquirir gosto pela leitura.

Nas OCEPE destaca-se este aspeto:

é através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. As histórias lidas ou contadas pelo/a educador/a, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscita o desejo de aprender a ler. (Silva et al., 2016, p. 66)

Neste sentido, contar histórias não é apenas uma prática lúdica ou imagética, mas uma oportunidade pedagógica. Como refere Mata (2008), “é indiscutível e de largo consenso a importância da prática de leitura de histórias, enquanto atividade regular, agradável e que proporciona interações e partilha de ideias, conceções e vivências” (p. 78). Esta partilha afetiva entre adulto e criança, mediada pelo livro, fortalece vínculos, promove a escuta ativa e abre espaço para o pensamento crítico e a expressão de emoções.

Além disso, a leitura de histórias promove, desde cedo, o desenvolvimento de competências linguísticas essenciais para a expressão e comunicação. Santos (2010) destaca que contribui não só para o “desenvolvimento da linguagem e o enriquecimento do vocabulário” como também para “a criação de hábitos de leitura” (p. 14). A criança, mesmo antes de saber ler autonomamente, começa a adotar atitudes de leitor, observando e imitando o adulto seu modelo de referência. Assim, “a criança apesar de ainda não ler [...] desenvolve comportamentos e atitudes características de um leitor, baseada na observação daquele que elege como modelo e lhe serve como ponto de referência” (Santos, 2010, p. 13).

A importância do contacto desde cedo com os livros é reforçada nas OCEPE quando é referido: “o facto de as crianças terem algum conhecimento e compreensão sobre as funções da leitura, antes de iniciarem a escolaridade obrigatória, facilita a aprendizagem, refletindo-se no seu desempenho” (Silva et al., 2016, p. 67). Deste modo, a leitura partilhada (aquela que ocorre entre adulto e criança) num momento de escuta e interação torna-se um meio eficaz para introduzir sons, letras, palavras e frases. Como exemplifica Dias (2015), a educadora pode introduzir vocabulário novo e contextualizado, ajudando a criança a expandir a sua linguagem de forma significativa, por exemplo, abordando o conceito de “veículo” com exemplos como camiões, carros ou ambulâncias.

Cabe ao educador, então, aproveitar o natural entusiasmo das crianças pelas histórias e transformar estes momentos em experiências enriquecedoras, repletas de sentido e prazer. Como refere Mata (2008), a leitura pode tornar-se “fonte de inúmeras reflexões e partilhas e um elemento central na formação de ‘pequenos leitores envolvidos’ que conseguem aproveitá-la para irem muito mais além do que aquilo que está escrito nas páginas que a registam” (p. 80).

No 1CEB, a leitura continua a ser uma prática central, com uma importância ainda mais estruturante no processo de ensino e aprendizagem. A criança, que agora já inicia a leitura autónoma, continua a beneficiar da escuta de histórias, bem como da análise e interpretação dos seus conteúdos. Tal como na EPE, o recurso à literatura para a infância, neste nível de ensino, deve ser planeado com intencionalidade, adequando-se aos interesses dos alunos e aos conteúdos curriculares.

Segundo Albuquerque (2000), a narração de histórias tem sido cada vez mais integrada como uma estratégia pedagógica eficaz, adotada por educadores e professores do 1CEB. Essa seleção deve ser criteriosa, respeitando o universo de interesses das crianças, para que a história tenha sentido e desperte nelas uma curiosidade genuína. Tal como defende Silva (2011), “a literatura infantil contada, dramatizada e narrada contribui para o desenvolvimento dos alunos” (p. 20).

Através das histórias, é possível não apenas consolidar aprendizagens e desenvolver, também, valores, atitudes, emoções, relações interpessoais estruturantes, bem como conteúdos disciplinares transversais. Como afirmam Dias e Neves (2012), “uma história é um recurso psicopedagógico que abre espaço para a alegria e o prazer de ler, compreender, interpretar a si próprio e a realidade” (p. 22). Ao articular elementos da ficção com experiências reais vividas pelas crianças, a leitura torna-se um meio poderoso de reflexão e construção de conhecimento.

Adicionalmente, quando os temas das histórias se relacionam com as aprendizagens académicas, por exemplo, quando se abordam noções de Ciência, Matemática ou linguagem, os alunos tendem a compreender mais facilmente os conceitos, pois são apresentados num contexto narrativo, mais próximo da sua realidade e da sua imaginação. Assim, a literatura torna-se uma mediadora entre o saber formal e as vivências da criança, funcionando como um “veículo” para e da aprendizagem.

A literatura para a infância, tem, portanto, um potencial transformador. Ela ajuda a construir leitores críticos, sensíveis, curiosos e reflexivos. Desde o berço até aos primeiros anos do ensino formal, as histórias desempenham um papel insubstituível na vida da

criança, educam, emocionam, questionam, explicam e, sobretudo, encantam. O desafio do docente é, assim, dar continuidade a esta relação mágica entre a criança e o livro, sem nunca perder de vista a intencionalidade pedagógica e a sensibilidade para o mundo interior de cada criança/aluno, num contributo claro para a formação da criança leitora.

Durante as PP, tanto em contexto de EPE como no 1CEB, verifiquei que o recurso à literatura para a infância como base para a introdução de conteúdos foi uma estratégia particularmente eficaz. As histórias, escolhidas intencionalmente e adequadas aos interesses dos grupos, funcionaram como catalisadoras da atenção e do entusiasmo das crianças, tornando-se um recurso didático de grande valor. Esta abordagem revelou-se uma mais-valia, não só por facilitar a compreensão dos conteúdos, mas também por promover um maior envolvimento afetivo e cognitivo nas aprendizagens. O interesse demonstrado pelas crianças confirmou a importância de partir de elementos significativos, sendo as histórias uma ponte entre o imaginário da criança e o conhecimento formal. Esta prática transversal, aplicada ao longo das diferentes PP de estágio, contribuiu para criar ambientes de aprendizagem mais motivadores, participativos e afetivamente enriquecedores.

Capítulo III | Investigação-Ação: Transformando a Educação

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

3.1 Metodologia de Investigação-Ação

A palavra “investigar” é um vocábulo com origem no latim, “in-vestigāre”, e significa seguir uma pista, procurar algo (Cardoso & Rego, 2017).

Relativamente à I-A, Cardoso (2014) define-a como um processo investigativo conduzido por indivíduos envolvidos numa situação específica. Este processo ocorre no local da ação, abordando questões do seu quotidiano profissional, com o objetivo de aprimorar pedagogicamente uma situação específica, em que “o investigador reflete sobre a ação antes e depois, numa visão integrada da teoria e prática” (pp. 35-36).

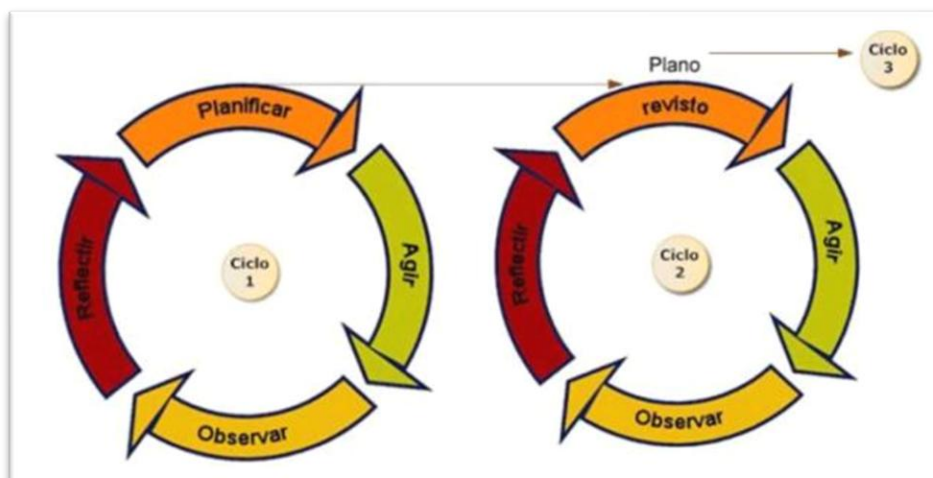
A participação dos docentes na I-A revelou-se como uma metodologia de formação particularmente eficaz em Portugal. Esta abordagem investigativa no contexto profissional docente, proporciona-lhes a oportunidade de compreenderem de forma sistemática e aprofundada a sua própria PP. Este processo é primordial para a renovação da metodologia de ensino e aprendizagem e contribui significativamente para o aperfeiçoamento do desempenho profissional dos docentes (Cardoso, 2014).

Neste processo, é habitual recorrer-se a uma variedade de técnicas de recolha de dados, como forma de “colher” evidências na fase de reconhecimento e de avaliação da I-A, tais como, notas de campo, diários, pesquisa documental, fotografias, transcrições e gravações áudio e/ou vídeo, entrevistas, questionários, entre outros (Máximo-Esteves, 2008).

Conforme afirma Benavente (2015) “a investigação não acontece fora do tempo e do espaço (...) partimos sempre de uma situação, de um ponto de vista, de um conjunto de saberes” (p. 10).

Coutinho et al. (2009), referem que na I-A observamos um conjunto de fases que se desenvolvem de forma contínua resumindo-se, basicamente, na sequência de planificação, ação, observação (avaliação) e reflexão (teorização). Este conjunto de procedimentos em movimento circular dá início a um novo ciclo que, por sua vez, desencadeia novas espirais de experiências de ação reflexiva (Figura 9).

Figura 9
Espiral de ciclos da IA



Nota. Coutinho et al., (2009, p. 366)

Assim, foi através da observação participante, diálogos com a educadora cooperante e recolha de dados sobre a prática pedagógica que formulei a questão de partida e dei início ao projeto de I-A, no contexto de PP I.

3.2 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

O paradigma de investigação qualitativa é de extrema importância no campo da educação, uma vez que permite uma análise aprofundada do objeto da investigação. Desta forma é possível melhorar aspetos que de alguma maneira se constituam como um obstáculo à aprendizagem das crianças/alunos através de estratégias com intencionalidade educativa como por exemplo: organização do espaço, materiais e rotinas, aumentar os momentos de socialização, ter em conta as vozes das crianças, solicitar que estas deem a sua opinião, brinquem com os seus pares, entre outros aspetos pedagógicos (Camilo, 2020).

No âmbito do projeto de I-A, desenvolvido no contexto da PP I, recorri a diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados para obter uma compreensão abrangente e aprofundada acerca do grupo de crianças, os seus interesses e necessidades. Para tal, recorri à observação participante, entrevista informal, diários de bordo (DB), registos fotográficos e, ainda, às produções/ações das crianças como evidências para a recolha de informações.

3.2.1. Observação Participante

Tal como refere Flick (2004), o ato de observar faz parte do quotidiano das pessoas e que se sistematizado metodologicamente pode ser aplicado na investigação qualitativa.

Como referem Carmo e Ferreira (1998) observar é escolher informação adequada recorrendo à “teoria e à metodologia científica” (p. 111) com vista a “descrever, interpretar e agir” (p. 111) sobre um determinado contexto ou situação.

May (2001), por seu turno, defende que a observação participante é adequada ao investigador que deseja compreender um determinado meio social que, à partida, não conhece totalmente e que lhe permitirá integrar-se progressivamente nas atividades das pessoas que nele vivem, estabelecendo um relacionamento multilateral a longo prazo com o propósito de desenvolver um entendimento científico acerca daquele grupo.

A observação participante foi, assim, primordial para a recolha de dados durante a PP I, pois foi através desta metodologia que pude identificar a problemática pedagógica que deu origem à formulação da questão de I-A.

3.2.2. Entrevista Informal

Segundo indica Máximo-Esteves (2008), a entrevista é um dos instrumentos mais utilizados na investigação no âmbito educacional.

Mattos (2011) refere que esta abordagem metodológica não segue um guião predefinido, mas ocorre de forma espontânea e contínua, em que o investigador questiona em contexto aquilo que considera mais relevante para a sua pesquisa.

Seguindo esta linha de pensamento, obtive informações significativas sobre as crianças da sala onde realizei a PP I, permitindo-me assim adequar a minha ação pedagógica quando questionava o grupo ao longo das estratégias e atividades realizadas, durante o estágio.

3.2.3. Diários de Bordo

No panorama educativo, de acordo com Máximo-Esteves (2008), “Os diários são os instrumentos metodológicos que os professores utilizam com mais frequência para registar os dados de observação” (p. 88).

Como referem e Weber (1998), as notas de campo são consideradas como um “diário de bordo” onde se anotam, dia após dia, com estilo telegráfico, os eventos da observação e a progressão da investigação. É o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha de dados (Bogdan & Biklen, 1994).

Com efeito, as notas de campo constituíram-se como um ponto de partida para a elaboração dos meus diários de bordo. Estas destacaram-se pelo seu carácter descritivo e

pormenorizado dos acontecimentos registados na dinâmica da sala. No que diz respeito ao registo, as notas de campo podem ser feitas durante as observações sistematizadas ou, no caso de incidentes críticos durante a observação participante, acresce que devem ser registadas por escrito assim que possível após a ação pedagógica.

O diário difere das notas de campo pelo seu lado mais particular, emocional e não tanto factual, tal como explica Spradley (1980) citado em Esteves (2008), “(...) o diário representa o lado mais pessoal do trabalho de campo, uma vez que inclui os sentimentos, as emoções e as reações a tudo o que rodeia o professor-investigador” (p. 89).

Destarte, o caderno que utilizava todos os dias serviu de DB de estágio, no qual registei, e analisei posteriormente, os momentos que considerei pertinentes no quotidiano do estágio, seguindo o meu enfoque objetivo na *praxis* e, simultaneamente, emocional da situação. Acredito, assim, que o DB é um recurso metodológico de elevado potencial investigativo devido à natureza do seu conteúdo, que combina a descrição (notas de campo), a interpretação, a reflexão e a reinterpretção do observado subjacentes às decisões pedagógicas tomadas.

3.2.4. Produções das Crianças

É crucial que se recorra à análise dos artefactos produzidos pelas crianças, quando o foco da aprendizagem é centrado na aprendizagem da criança (Máximo-Esteves, 2008). Efetivamente, por meio deste projeto de I-A, o objetivo primordial foi promover o desenvolvimento e aprendizagens na Área de Formação Pessoal e Social, com foco particular nas competências sociais e cooperativas. Neste contexto, em diversas atividades realizadas, foi-me possível observar e analisar as interações e relações que se desenrolaram na sala da EPE Margaridas, dia após dia durante os meses de estágio, bem como serviu para a partir dessa análise para perceber a evolução da questão inicial deste projeto.

3.2.5. Registo de Imagens Fotográficas

Considerarei relevante integrar, ao longo da minha prática, as notas de campo/diários de bordo com o registo fotográfico, pois segundo Bogdan e Bicklen, (1994) a utilização da fotografia representa um avanço na pesquisa, uma vez que possibilita aos investigadores compreender e estudar aspetos da vida dos indivíduos que não seriam acessíveis por meio de outras abordagens. Como se costuma dizer, as imagens muitas vezes comunicam mais do que as palavras.

De acordo com Máximo-Esteves (2008), “os registos fotográficos podem também ter como finalidade ilustrar, demonstrar e exhibir, como acontece habitualmente nas exposições retrospectivas de qualquer projeto ou período escolar” (p. 91). Concordando com a perspetiva desta autora, integrei no meu projeto este instrumento de recolha de dados, constituindo-se como oportunidade para refletir e (re)analisar os momentos do trabalho direto com as crianças. Este recurso, portanto, possibilitou uma análise mais profunda e uma revisão dos eventos ocorridos durante a PP I e a interação com as crianças. Sobre esta matéria, Bohdan e Biklen (1994) referem que “A fotografia está intimamente ligada à investigação qualitativa (...) dá (...) fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas indutivamente.” (p. 183). Deste modo, as fotografias foram fundamentais para o processo de I-A, sendo que foram uma ferramenta indispensável para capturar e documentar aspetos essenciais da prática, enriquecendo assim a compreensão e a análise do problema em estudo.

3.3. Análise e Tratamento de Dados

Conforme defendem Bohdan e Biklen (1994), a técnica de análise de conteúdo, enquanto forma de análise de dados, pode ser definida como “o processo de busca e de organização sistemática de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de permitir ao investigador apresentar aos outros aquilo que encontrou” (p. 205).

Ao longo da PP, revelou-se crucial realizar uma análise contínua e sistemática dos dados recolhidos. Esta abordagem foi fundamental para aprofundar a compreensão, verificando minuciosamente se as informações recolhidas estavam alinhadas com os objetivos e o progresso do projeto de I-A. Esta prática proporcionou-me *insights* valiosos, permitindo ajustes pedagógicos necessários para otimizar o desenvolvimento e o impacto do projeto educacional em questão no grupo de crianças.

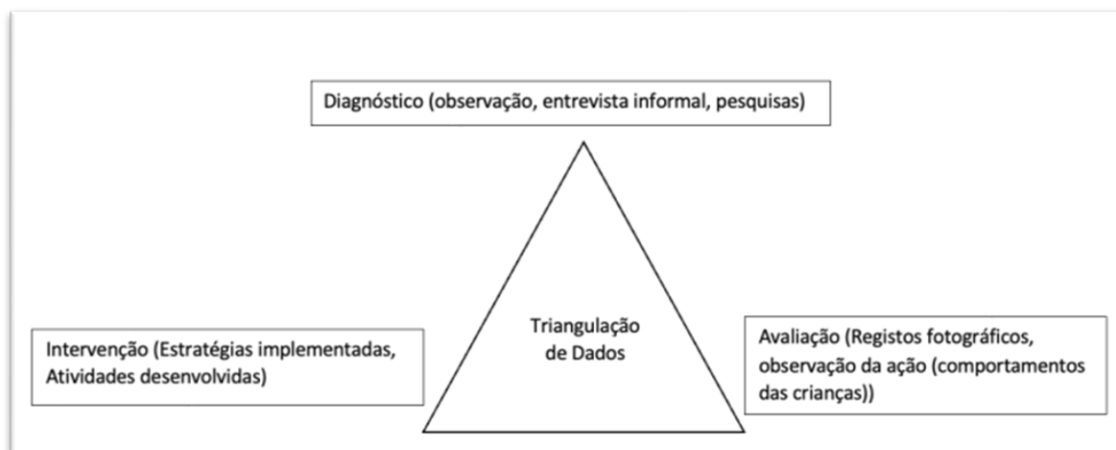
Foram utilizados diferentes instrumentos de recolha de dados com o intuito de triangular as diversas informações obtidas, assegurando assim a validade dos dados. A triangulação, enquanto critério adotado, contribui para elevar a qualidade da investigação interpretativa (Cohen et al., 2001).

A utilização de diversos tipos de dados oferece ao investigador a oportunidade de explorar diferentes perspetivas, enriquecendo assim a validade da investigação em curso.

Neste projeto de I-A a combinação de vários instrumentos e métodos de recolha de dados possibilitou a aplicação da triangulação (Figura 10).

Figura 10

Triangulação dos dados



Com efeito, “A triangulação é uma das técnicas mais comuns da metodologia qualitativa. O seu princípio consiste em recolher e analisar os dados a partir de diferentes perspetivas para os contrastar e interpretar.” (Aires, 2011, p. 55).

A interpretação dos dados recolhidos não se baseou num processo de confirmação ou negação de hipóteses previamente formuladas. Pelo contrário, as abstrações foram desenvolvidas à medida que os dados recolhidos foram sendo agrupados (Bogdan & Biklen, 1994).

Os resultados obtidos a partir das atividades planeadas e realizadas com o intuito de desenvolver as competências cooperativas e sociais nas crianças foram positivos e reveladores da adequação das estratégias pedagógicas adotadas.

A leitura da narrativa sobre a amizade e a partilha, além de oferecer um momento agradável, tornou-se um espaço no qual as crianças aprenderam sobre a importância da cooperação e da partilha. Durante esta atividade, cada criança foi incentivada a praticar a empatia, a colaborar e a trocar ideias, resultando um ambiente de união e respeito mútuo.

A criação do “Correio da Amizade” resultou numa iniciativa particularmente eficaz. As crianças não apenas gostaram da ideia de trocar as cartas, como também expressaram entusiasmo em partilhar os seus pensamentos e sentimentos uns com os outros. Essa atividade não apenas fortaleceu os laços afetivos entre elas, como também promover a prática da empatia e o desenvolvimento da competência saber comunicar de maneira mais aberta e afetuosa.

Por fim, é relevante destacar que, por meio da implementação de diversas estratégias pedagógicas ao longo do meu estágio, pude observar uma maior consciencialização das crianças em relação ao valor da partilha. Notavelmente, essas estratégias contribuíram para fortalecer as competências sociais e cooperativas das crianças e também para criar um ambiente mais colaborativo e solidário. A prática regular de atividades que envolviam o valor da partilha enriqueceu as suas experiências, mas também as capacitou para desenvolver relações interpessoais mais positivas, demonstrando assim um progresso nos seus comportamentos sociais. Essa consciência aperfeiçoada sobre a importância da partilha, entre as crianças, não apenas reflete o sucesso das estratégias implementadas para atingir esse fim, mas também destaca a capacidade de influenciar positivamente o desenvolvimento integral das crianças no contexto da EPE e em outros contextos das suas vidas.

**PARTE II - PRÁTICA PEDAGÓGICA- MOMENTOS E
PERCURSOS DE APRENDIZAGEM, OS MEUS E OS
DELES**

Capítulo IV | Prática Pedagógica I na Pré-Escolar¹

4.1. Contextualização da Prática Pedagógica I

A minha experiência de estágio no contexto de EPE, realizada no âmbito da Unidade Curricular de PP I, foi enriquecedora para o meu percurso académico e pessoal. Durante 135 horas, entre 2 de outubro e 4 de dezembro de 2024, tive a oportunidade de estagiar e acompanhar de perto o dia a dia das crianças de uma sala de EPE, observando e participando ativamente no seu processo de aprendizagem e no desenvolvimento das crianças. As atividades pedagógicas decorreram às segundas, terças e quartas-feiras, das 9h15m às 16h30m, o que me permitiu criar laços de afeto e respeito com o grupo de crianças, compreender as suas dinâmicas e responder às suas necessidades e interesses, de forma adequada e significativa para as crianças.

Este capítulo tem como objetivo refletir sobre esta etapa, abordando a caracterização do meio envolvente, o estabelecimento de educação, assim como a organização do ambiente educativo, nomeadamente a organização e gestão do espaço, do tempo e a caracterização do grupo. Além disso, apresenta-se o projeto de I-A e os respetivos momentos de aprendizagem proporcionados, a sua avaliação, a participação na comunidade e, por fim, a reflexão crítica sobre todo o percurso de estágio de PP I.

4.1.1. Caracterização do Meio Envolve do Infância

O infância onde realizei a PP I, está localizado na freguesia de São Martinho, no concelho do Funchal, a segunda maior freguesia do município, com uma área de 782 hectares. Conforme os Censos de 2021, esta freguesia conta com 26 931 habitantes, dos quais 4 644 frequentam o 1CEB, refletindo-se na importância da rede educativa local.

Esta freguesia dispõe de diversas infraestruturas de apoio à população, incluindo serviços essenciais como correios, farmácias, supermercados, mercearias, cafés, pastelarias e restaurantes. A nível de saúde, conta com um centro de cuidados médicos e uma unidade de apoio especializada.

¹ No âmbito deste relatório, e em respeito pelas orientações da Universidade da Madeira relativas à proteção de dados pessoais, optou-se por salvaguardar a identidade de todos os intervenientes. Assim, não são incluídos nomes, referências diretas ou qualquer informação que possa permitir a identificação de crianças, alunos, profissionais ou instituições envolvidas na prática pedagógica da estagiária, assegurando-se, deste modo, o anonimato e a confidencialidade exigidos.

Além destes serviços, a freguesia oferece um leque variado de instituições sociais, culturais e desportivas, que promovem o bem-estar e o dinamismo da comunidade. Entre elas, encontram-se espaços dedicados ao associativismo, atividades recreativas e práticas desportivas, proporcionando oportunidades de envolvimento e participação a diferentes faixas etárias.

No que respeita à rede educativa, a freguesia dispõe de várias instituições de educação e ensino que abrangem diferentes níveis de escolaridade. Para além dos infantários, existem duas escolas do 1CEB, uma Escola Básica e Secundária e uma Escola de Ensino Profissional.

4.1.2. Caracterização do Infantário

O infantário onde realizei o estágio localiza-se na freguesia de São Martinho, no concelho do Funchal. É um estabelecimento de educação privado que acolhe crianças desde a creche até ao jardim de infância, proporcionando um ambiente educativo estruturado e adaptado às diferentes faixas etárias.

A valência de creche é composta pelos Berçários I, II e III, bem como por duas salas de transição, enquanto a valência de jardim de infância conta com quatro salas para crianças com idades entre os 3, 4 e 5 anos. O infantário divide-se em dois edifícios distintos: um destinado à creche e outro ao jardim de infância, ambos devidamente equipados para responder às necessidades das crianças e garantir um ambiente seguro e estimulante.

No edifício da creche, a cave inclui diversas áreas funcionais, como a cozinha, a despensa, a lavandaria, o refeitório para o pessoal, instalações sanitárias, um quarto de arrumação e um vestiário partilhado pela equipa docente e não docente. No rés do chão, encontram-se cinco salas de atividades pedagógicas, um espaço polivalente, uma copa, uma arrecadação, um quarto de banho para adultos e instalações sanitárias para crianças equipada com bancadas para muda de fraldas.

No edifício do jardim de infância, o rés do chão possui uma sala de atividades pedagógicas, dois refeitórios para as crianças e duas instalações sanitárias. No primeiro andar, constam quatro salas de atividades e mais uma instalação sanitária para as crianças. No sótão deste edifício situa-se o gabinete da direção com um espaço para reuniões do pessoal, docente e não docente.

Os espaços exteriores são amplos e adaptados às diferentes idades das crianças, proporcionando oportunidades para a exploração livre do espaço e da natureza e

consequente desenvolvimento motor das crianças (Figura 11). O infantário dispõe de dois jardins ludicamente equipados, um para a creche e outro para o jardim de infância, uma horta pedagógica, uma cozinha de lama e uma casinha de madeira, elementos que enriquecem o ambiente educativo e promovem experiências lúdicas e de aprendizagem ricas, na natureza ao ar livre.

Figura 11

Espaços exteriores do Infantário



4.1.3. Caracterização do Espaço e Tempo Pedagógico da Sala

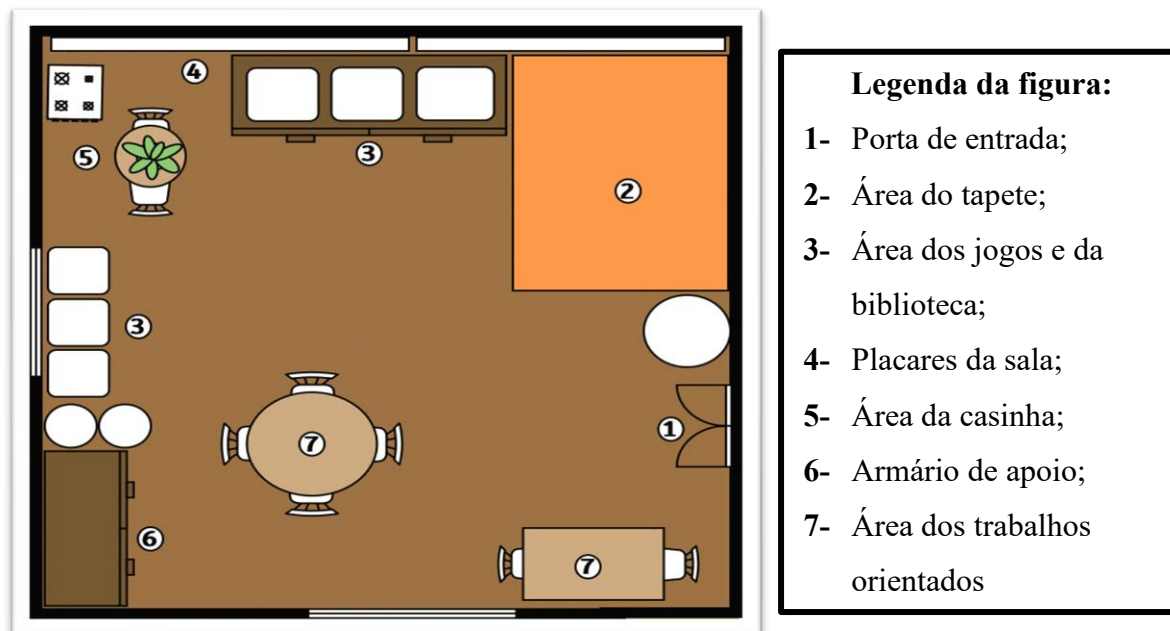
Hohmann e Weikart (2007) destaca a importância de proporcionar às crianças um ambiente de aprendizagem rico em materiais variados, permitindo-lhes explorar, manipular e brincar livremente, ao seu próprio ritmo. Nesse sentido, a organização do ambiente educativo da sala das Margaridas² foi pensada de acordo com as características e necessidades do grupo de crianças, refletindo as intenções educativas e a sua dinâmica pedagógica.

A organização do espaço foi cuidadosamente planeada para estimular as crianças a utilizarem as diversas áreas, promovendo aprendizagens a diversos níveis (Figura 12). Como referem Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), “O ambiente físico e material das salas em creche [ou jardim de infância] deverá refletir a crença na competência participativa

² Nome fictício atribuído à Sala onde decorreu o estágio de PP I.

da criança e criar múltiplas oportunidades ao nível dos seus processos de aprendizagem e desenvolvimento” (p. 30).

Figura 12
Planta da sala



A sala possuía duas janelas que garantiam luminosidade natural, uma porta e, nas paredes, encontravam-se diversos placares: um destinado à apresentação do quadro de aniversários, três para exposição das produções das crianças e um outro para expor informações.

A decoração da sala tinha como tema “os piratas”, uma temática apreciada pelas crianças, sendo complementada ao longo do ano letivo consoante as diferentes épocas festivas.

Os materiais pedagógicos e lúdicos estavam distribuídos pela sala de forma visível e acessível a todas as crianças, tendo sido selecionados segundo a faixa etária e a segurança do grupo. A personalização do ambiente educativo era valorizada de modo a promover a construção da identidade das crianças, uma vez que fomentar a autonomia e a independência contribuía para o seu desenvolvimento.

À medida que as necessidades e interesses do grupo surgiam, a funcionalidade, a adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais iam sendo ajustadas. Assim, a reflexão sobre o espaço, os materiais e a sua organização permitiam evitar ambientes estereotipados e pouco estimulantes para as crianças. Neste sentido, Silva et al. (2016) sublinham a importância de uma reflexão contínua sobre a funcionalidade e a adequação dos espaços, de modo a ajustá-los em função das necessidades e do

desenvolvimento das crianças. As autoras alertam ainda para o facto de que, em muitos contextos educativos, persistirem diferenciações de género nos papéis atribuídos às crianças, o que reforça a necessidade de repensar a organização dos espaços e materiais para garantir experiências mais equitativas e estimulantes.

Um dos espaços centrais da sala era a zona do tapete, onde se encontrava um colchão laranja e, ao lado, um *puff* branco, pensado para garantir o conforto de uma criança com Medidas Adicionais de Suporte à Aprendizagem e Inclusão (Figura 13). Este espaço era frequentemente utilizado para momentos de acolhimento, jogos e aprendizagens em grupo. Aqui, as crianças desenvolviam competências como o respeito pelas regras de convivência, a escuta dos outros e a interação lúdica com os colegas através de brincadeiras como legos, puzzles, jogos de encaixe e exploração de histórias.

Figura 13

Área do tapete



Nas proximidades deste espaço, situava-se a área destinada às brincadeiras simbólicas, equipada com uma cama com bonecas, uma pequena mesa e um armário com utensílios de cozinha (Figura 14). Através do faz-de-conta, as crianças recriavam situações do quotidiano, explorando diferentes papéis e desenvolvendo a criatividade, bem como competências sociais.

Figura 14
Área da casinha



Para atividades mais orientadas pelos adultos, existia um espaço com duas mesas: uma redonda, estrategicamente posicionada junto a duas grandes janelas que garantiam uma boa iluminação natural, e outra retangular, situada ao lado da porta da sala (Figura 15). Ambas eram utilizadas para a realização de atividades plásticas e produções orientadas pelos adultos da sala, proporcionando momentos de expressão e experimentação, essenciais para o desenvolvimento das competências motoras e criativas, entre outras.

Figura 15
Área dos trabalhos e ou produções das crianças



Junto ao tapete central e à área da casinha, encontrava-se a área dos jogos e da biblioteca (Figura 16). Aqui, as crianças tinham acesso a jogos de formas diversas, de encaixe, puzzles e outros materiais lúdicos. As atividades desenvolvidas nesta área promoviam o pensamento lógico, a concentração, a imaginação, a linguagem oral e a motricidade fina e grossa.

Figura 16

Área dos jogos e da biblioteca



As rotinas educativas desempenham um papel crucial na organização estrutural das práticas pedagógicas, transformando as incertezas em algo previsível, o que proporciona segurança e autonomia às crianças. Assim como a organização do espaço, as atividades de rotina diária são essenciais para a orientação das crianças ao permitir prever o contexto onde as elas se movimentam e agem. No caso da EPE, o tempo pedagógico assume uma importância ainda maior, pois organiza o dia e a semana de forma a respeitar os ritmos individuais de cada criança, promovendo o seu bem-estar e favorecendo as suas aprendizagens (Oliveira-Formosinho et al., 2012).

As rotinas devem ser perceptíveis e previsíveis para a criança, no entanto, devem ser flexíveis para ir ao encontro das necessidades da mesma. O educador necessita de saber como irá decorrer o seu dia, mas terá de ter a capacidade de conseguir modificar e alterar as rotinas sempre que for necessário, de forma a ajustá-las às necessidades específicas das crianças.

É através das rotinas diárias que as crianças começam a adquirir hábitos e formas de estar, aprendendo a socializar-se, a saber ser e saber estar. Deste modo, a implementação/construção de uma rotina educativa deve ser realizada desde cedo, pois

ajuda as crianças a sentirem-se seguras, confiantes e a adquirirem o sentido de controlo e continuidade do seu quotidiano. Assim, ao apropriar-se da rotina, ou seja, da sequência de acontecimentos, a criança conseguirá antever o que vai suceder e, desta forma, irá sentir-se mais confortável e segura.

Nas figuras 17 e 18 apresentam a rotina diária da sala onde decorreu a PP I, bem como o horário das atividades de enriquecimento curricular.

Figura 17

Rotina diária da Sala das Margaridas

Tempo	Atividades
7h30m	Abertura do infantário
8h00m-10h00m	Acolhimento
9h30m-10h00m	Lanche da Manhã e Higiene
10h00m-11h30m	Atividades orientadas/Exploração livre
11h30m-12h00m	Almoço
12h00m-15h00m	Higiene e Sesta
15h30m-16h00m	Lanche da tarde e Higiene
16h00m-18h30m	Brincadeiras livres e exploratórias

Nota. Rotina do grupo acedida a partir do PCG

Figura 18

Atividades de Enriquecimento Curricular

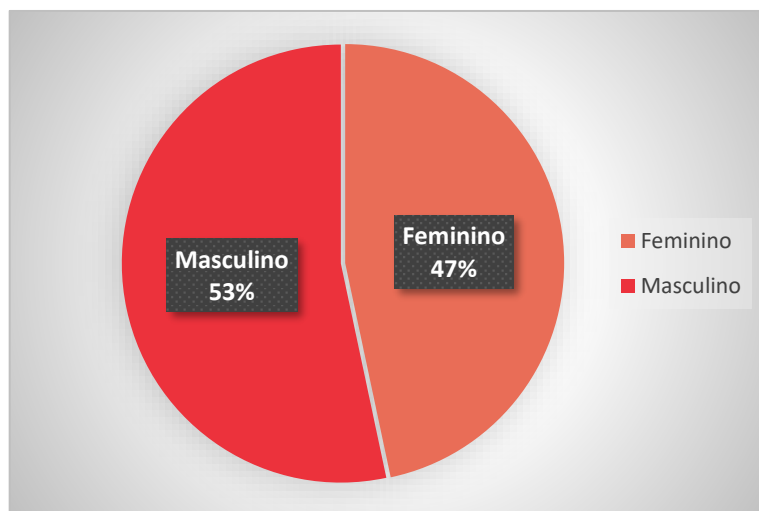
Horário	Atividade
terça-feira: 10h30m-11h00m	Inglês
quarta-feira: 10h30m-11h00m	Música
segunda-feira: 14h45m-15h30m quarta-feira: 14h45m-15h30m	Natação
quinta-feira: 10h45m-11h15m	Motricidade
quinta-feira: 16h00m-16h50m	Futebol
sexta-feira: 10h00m-10h30m	Jamkids
sexta-feira: 16h00m-16h50m	Judo

Nota. Rotina do grupo acedida a partir do PCG

4.1.4. Caracterização do Grupo de Crianças ³

A sala de jardim de infância na qual realizei o estágio era composta por 15 crianças com idades entre os 3 e os 4 anos. Deste total, 7 eram do género feminino e 8 do género masculino (Figura 19).

Figura 19
Constituição do grupo da PP I



Destas crianças, duas recebiam apoio individualizado de uma professora da Educação Especial o que confirma a necessidade de diferenciação pedagógica face à diversidade e a singularidade de cada criança no grupo. De forma geral, o grupo era bastante ativo e dinâmico, sendo constituído por crianças sociáveis, participativas, afetivas e com uma grande curiosidade. Além disso, as atividades de expressão plástica e de exploração sensorial despertavam evidentemente o seu entusiasmo.

Na Área de Formação Pessoal e Social, grande parte do grupo já identificava as suas características individuais, como o nome, a idade e o sexo, reconhecendo semelhanças e diferenças em relação aos outros. Algumas crianças verbalizavam as suas necessidades relacionadas com o bem-estar físico, embora duas ainda não tivessem iniciado o controlo dos esfíncteres, devido à maturidade ainda em desenvolvimento. Eram capazes de expressar emoções e sentimentos, assim como reconhecer os dos outros. Demonstravam também preferências e gostos, evidenciando confiança ao experimentar novas atividades.

Nas tarefas diárias, já começavam a agir de forma mais autónoma, embora algumas ainda precisassem de apoio durante as refeições e na higiene. O grupo interiorizava os diferentes momentos da rotina e a sua sucessão, mas enfrentava dificuldades na partilha de

³ A caracterização do grupo tem por base o Projeto Curricular de Grupo (PCG).

brinquedos e na espera pela sua vez em atividades e jogos, sendo necessário o apoio do adulto para mediar conflitos e garantir o cumprimento das regras.

Na Área de Expressão e Comunicação, revelavam entusiasmo por atividades físicas e exploração visual, como pintura, desenho, colagens e modelagem, embora a escrita ainda se expressasse através de garatujas. O jogo dramático tornava-se mais complexo, com maior envolvimento em histórias e representações. No campo da expressão verbal, algumas crianças já formavam frases completas e questionavam sobre novas palavras ou situações, apesar de ainda existirem dificuldades na comunicação. Apreciavam histórias e começavam a identificar posições relativas, como “ao lado”, “à frente” e “atrás”, além de compararem altura, largura e comprimento de objetos ou construções.

Na Área do Conhecimento do Mundo, o grupo mostrava grande curiosidade pelo ambiente envolvente. Adoravam brincar no jardim, explorando o espaço e participando ativamente no processo de descoberta.

4.1.4.1 Documentos de Desenvolvimento Curricular: Projeto Curricular de Grupo

O Projeto Curricular de Grupo (PCG) da sala, intitulado “Uma Aventura, Uma Descoberta”, foi concebido tendo em conta a faixa etária das crianças e as suas características e interesses de aprendizagem. A ideia central deste PCG baseia-se na importância da exploração ativa como forma de aprendizagem, incentivando as crianças a descobrirem o mundo através da interação com o meio e com os seus pares.

A exploração do meio desempenha um papel indispensável no desenvolvimento da criança permitindo que ela construa o seu conhecimento, reorganize os seus esquemas de pensamento e procure soluções para os novos desafios. Como referido por Oliveira-Formosinho (2012), a criança deve ser vista como protagonista do seu próprio processo de aprendizagem, sendo o educador responsável por criar oportunidades que estimulem a sua participação ativa.

Desta forma, o planeamento das atividades foi estruturado para permitir que cada criança tivesse um papel ativo na construção do seu percurso de aprendizagem. A aprendizagem pela ação, defendida por Hohmann e Weikart (2007), sustenta que a criança aprende através da interação com objetos, pessoas e acontecimentos, o que reforça a importância do brincar como meio privilegiado de aquisição de novas competências.

Além das atividades planeadas promover aprendizagens e bem-estar, este projeto manteve um caráter flexível, permitindo a introdução de novos conteúdos e aprendizagens

emergentes, conforme os interesses demonstrados pelas crianças ao longo do ano. Também foram integradas festividades e momentos especiais, de modo a enriquecer as experiências vividas no contexto educativo da sala.

Os principais objetivos do projeto incluíram, a saber:

- ⇒ Promover a autoestima e a autonomia;
- ⇒ Desenvolver a relação entre as crianças e fomentar o respeito pelo outro;
- ⇒ Estimular a imaginação, a criatividade e a comunicação verbal e não verbal;
- ⇒ Incentivar a responsabilidade e o cuidado com os materiais e espaços;
- ⇒ Responder à necessidade de descoberta, fomentando a curiosidade e o prazer pela brincadeira.

Este PCG assumiu-se, assim, como um guia orientador na PP, proporcionando um ambiente rico em estímulos e desafios, no qual a criança foi incentivada a explorar, experimentar e aprender de forma significativa.

4.2. Projeto de Investigação-Ação

4.2.1. Enquadramento do Problema e Questão de Investigação-Ação

Durante a semana de observação-participante, após um diálogo esclarecedor com a educadora cooperante e a leitura detalhada do PCG, sinalizei diversas necessidades no grupo de crianças em questão, passíveis de serem tidas em conta para o projeto de I-A.

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

O grupo evidenciava alguns comportamentos menos positivos de interação com os seus pares e, desta forma, decidimos abordar pedagogicamente esta dimensão das interações sociais e promover competências sociais e cooperativas no grupo, mais especificamente, a partilha, valor enquadrado na Área de Formação Pessoal e Social, sendo que este comportamento social das crianças, precisa da atenção e orientação por parte do adulto.

Saber partilhar é um valor humano primordial no desenvolvimento pessoal e social das crianças, contribuindo para a construção de competências interpessoais significativas, podendo ser aprendidas “da mesma forma que as escolares” (Lopes & Silva, 2009, p. 34).

Como refere Macintyre (2001), entre os 2 e os 6 anos, é comum que as crianças apresentem traços de egocentrismo, sendo que elas se focam principalmente nas suas próprias preocupações e interesses, em contraste com o que os outros desejam ou sentem.

Ao abordarmos esta questão com as crianças desde cedo, resultará em benefícios a longo prazo, uma vez que as competências sociais adquiridas durante a infância desempenham um papel importante na formação do caráter e na adaptação e integração em diversos contextos sociais ao longo da vida.

O desenvolvimento destas competências deve ser proporcionado por todos os professores e educadores em todas as situações, tanto de aprendizagem académica como em momentos informais de brincadeira, pois se estas competências não forem desenvolvidas de um modo sistemático e sólido, pode ser prejudicial mais tarde, na idade adulta, no desenvolvimento social e nas interações sociais do indivíduo (Baptista et al., 2011).

O projeto de I-A, realizado no âmbito da PP I, teve como ponto de partida o valor da partilha. Este foi trabalhado com as crianças como um gesto voluntário, que envolve dar algo que se tem, seja um objeto, um espaço ou até a atenção a outra pessoa, mesmo quando esse bem estava inicialmente em sua posse. A partilha foi, assim, explorada como uma atitude de generosidade e convivência, essencial para o crescimento pessoal e social dos mais pequenos.

Segundo Hohmann et al. (2009), a partilha faz-se num clima de apoio à reciprocidade, no dar e receber mútuo, não só entre crianças, mas também entre crianças e os adultos. É importante que os adultos tenham em atenção as suas atitudes e que tanto estes como as crianças trabalhem em conjunto para os mesmos objetivos. Experiências como partilhar os materiais, partilhar experiências nas conversas de grupo, na realização de atividades protagonizadas pelas crianças e adultos, faz com que as mesmas vão adquirindo estas atitudes paulatinamente com o tempo.

Face a esta problemática, a formulação da questão de I-A permite centrar o trabalho pedagógico numa só área, delimitando, desta forma, a abordagem investigativa do projeto, o que facilitou a organização do mesmo e orientou para os dados necessários recolher (Coutinho, 2011, p. 45).

Desta forma, a I-A teve o seu ponto de partida num problema detetado no grupo de crianças da sala das Margaridas, questão essa à qual procurei obter respostas pedagógicas. A explicitação clara e rigorosa do problema de I-A, é crucial em qualquer investigação, sendo que nessa formulação está, inevitavelmente, delimitado o objeto de estudo. Nesse

sentido, e após a observação e análise dos dados referentes às necessidades do grupo, surgiu a questão que orientou o projeto de I-A da PP I investigação: *Que estratégias pedagógicas podem favorecer a partilha?*

4.2.2 Fases do Projeto

A I-A é um processo dinâmico e cíclico que permite ao educador observar, refletir e ajustar continuamente a sua prática, garantindo uma abordagem pedagógica mais consciente, adequada e eficaz. Como destaca Máximo-Esteves (2008), este processo desenvolve-se numa lógica espiralada, passando por sucessivas fases de planificação, ação, observação e reflexão, voltando-se ao ciclo anterior, o que possibilita uma adaptação constante às necessidades das crianças e ao contexto educativo das mesmas.

Esta metodologia de trabalho docente tem como objetivo central “operar mudanças nas práticas tendo em vista alcançar melhorias de resultados [...] porque há necessidade por parte do professor/investigador, de explorar e analisar convenientemente e com consistência todo o conjunto de interações ocorridas durante o processo” (Coutinho et al., 2009, p. 366). Assim, a I-A não se limita a um planeamento estático, mas sim a um movimento contínuo de transformação pedagógica, promovendo com isso uma prática intencional e fundamentada.

Para garantir uma organização eficaz e uma visão clara das diferentes etapas do projeto, foi elaborado um cronograma, onde estão representadas as várias fases do processo de I-A (Figura 20). A primeira etapa consistiu na observação inicial da situação educativa e correspondente recolha de dados, essencial para compreender o ambiente educativo do grupo e identificar as principais necessidades das crianças. A partir da análise das informações recolhidas, foi formulada a questão-problema, orientando a revisão teórica sobre o tema do desenvolvimento das interações sociais na infância, mediante a promoção da partilha como valor indispensável para a convivência em grupo.

Com base nos resultados e nesta fundamentação, iniciou-se a planificação e implementação das atividades, sempre sustentadas na observação contínua e ajustadas de acordo com o processo de aprendizagem das crianças. A reflexão sobre as estratégias adotadas foi um elemento determinante ao longo de todo o percurso da minha ação pedagógica, permitindo reajustes e melhorias constantes na mesma. Além disso, a troca de ideias e o diálogo constante com a educadora cooperante foram determinantes para que a

prática fosse adaptada às características do grupo e às dinâmicas específicas da sala e da instituição educativa.

Este percurso, que envolveu momentos de planeamento, ação, observação e reflexão, possibilitou não só uma maior compreensão das práticas educativas, mas também uma melhoria significativa na minha atuação pedagógica.

Figura 20

Fases de concretização do projeto

CRONOGRAMA											
FASES	PROCEDIMENTOS	DURAÇÃO									
		OUTUBRO				NOVEMBRO				DEZEMBRO	
		1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª
PLANEAR	Observação										
	Identificação do Problema										
	Formulação da Questão										
	Revisão Preliminar da Literatura										
	Definição das Estratégias										
AGIR	Operacionalização das Estratégias										
REFLETIR	Recolha e Análise de Dados										
	Avaliação do projeto										

4.2.3. Estratégias de Ação

A prática educativa exige que o educador adote estratégias de pedagógicas ajustadas ao grupo de crianças, garantindo um ambiente de aprendizagem estimulante e participativo. Como defende Roldão (2009), a intencionalidade pedagógica passa pela seleção criteriosa de metodologias que incentivem a participação ativa das crianças, promovendo o desenvolvimento das suas próprias aprendizagens. Partindo desta premissa, a construção do projeto de I-A centrou-se nos interesses e curiosidades do grupo, procurando responder às suas necessidades através da implementação de estratégias pedagógicas diversificadas.

Deste modo, o tema central do projeto centrou-se no desenvolvimento de competências sociais e cooperativas das crianças, com especial enfoque no valor da partilha. Procurou-se criar oportunidades para que, de forma natural e integrada no quotidiano das crianças, estas fossem incentivadas partilhar materiais, brinquedos e outros recursos, promovendo igualmente a cooperação e o respeito mútuo.

No início do projeto, foram definidos objetivos subjacentes a estratégias para responder à questão-problema, enriquecer a PP e manter as crianças envolvidas no processo da sua aprendizagem, nomeadamente:

- a) Sensibilizar para a importância da partilha, através da leitura e exploração de histórias;
- b) Criar momentos estruturados de interação social, recorrendo a atividades colaborativas;
- c) Fomentar o diálogo e a reflexão sobre as experiências de partilha no quotidiano;
- d) Criar espaços e disponibilizar materiais que incentivem a partilha espontânea.

4.3. Momentos de Aprendizagem

Neste tópico, apresento algumas atividades desenvolvidas ao longo da implementação do projeto, concebidas para dar resposta à problemática identificada no início da PP I e para fomentar o envolvimento ativo das crianças. Cada um destes momentos de aprendizagem foi cuidadosamente planeada com o intuito de estimular a partilha e a cooperação, criando oportunidades de aprendizagem espontâneas ou planeadas para que as crianças interagissem com os seus pares e adultos de forma positiva, desenvolvendo competências sociais fundamentais para a vida. Assim, descreverei as atividades realizadas, destacando a sua intencionalidade pedagógica e os impactos observados na aprendizagem e desenvolvimento das crianças da sala das Margaridas.

4.3.1. “Os esquilos que não sabiam partilhar”

O primeiro momento de aprendizagem teve como ponto de partida a leitura do livro “Os esquilos que não sabiam partilhar”, de Rachel Bright (Figura 21). A escolha desta história prendeu-se com a necessidade de abordar a temática da partilha de uma forma envolvente, imagética e acessível às crianças, utilizando personagens cativantes e ilustrações expressivas que despertassem o seu interesse, facilitando a compreensão da mensagem subjacente ao valor da partilha.

Figura 21

Leitura da história “Os esquilos que não sabiam partilhar”



A leitura não se limitou à narração da história, pois foi acompanhada por momentos de questionamento e reflexão, incentivando a participação ativa das crianças e permitindo-lhes estabelecer ligações entre a narrativa e as suas próprias experiências de vida. Assim, foi proposto um momento de reflexão no qual as crianças foram convidadas a partilhar situações do seu quotidiano em que experienciaram dificuldades em partilhar brinquedos, materiais ou outros recursos. Esta conversa revelou-se enriquecedora para a expressão dos seus sentimentos e para que tomassem consciência da importância da partilha e reconhecessem estratégias para lidar com situações no futuro em que este valor estivesse em causa. Através do diálogo, tornou-se evidente que algumas crianças já possuíam uma noção clara da importância da partilha, enquanto outras necessitavam de mais apoio para valorizar e interiorizar este valor.

A observação atenta durante este momento de reflexão através do diálogo acerca da mensagem da história contada, permitiu compreender as dinâmicas sociais presentes no grupo, identificando tanto os comportamentos espontâneos de partilha como as dificuldades que surgiam acerca da compreensão do valor da partilha no seu quotidiano.

4.3.2. “O Correio da Amizade”

O segundo momento de aprendizagem teve como atividade central o “Correio da Amizade”, que visava promover a troca de mensagens entre as crianças, incentivando a expressão dos seus sentimentos, a partilha de experiências e o apoio mútuo entre os colegas. Pretendia-se reforçar o uso da comunicação empática, bem como promover a aprendizagem

e o desenvolvimento de competências sociais essenciais para a convivialidade em grupo, como a cooperação e a partilha. Através da criação deste “Correio”, procurou-se promover, igualmente, um ambiente positivo de apoio emocional, em que as crianças, de forma lúdica e interativa, fortalecessem os laços de amizade com os seus pares e aprender a partilhar.

Para a construção do “Correio da Amizade”, preparamos um grande painel utilizando duas cartolinas brancas, que serviria como “parede” do “Correio”, no qual cada criança tinha o seu próprio envelope (Figura 22). Este momento foi planeado de forma a ser participativo, em que as crianças escolhiam as cores e decorar os seus envelopes, personalizando-os de acordo com os seus gostos e escolhas.

Figura 22

Escolha da cor e identificação dos envelopes



No final da atividade, questionei as crianças sobre o motivo de estarmos a construir um “Correio”. Pretendia não apenas que aprendessem o conceito de partilha, mas sim que compreendessem o propósito mais amplo deste valor nas suas ações quotidianas. Procurei que elas pensassem sobre o que representa a construção do Correio, o que é que realmente estava por detrás desta construção, e o que significava partilhar através de algo tão simples, mas tão importante, como uma carta para outrem. Após a colaboração de todas as crianças na realização da atividade, questionei-os:

: “Para que serve o correio?”. O P. respondeu muito rapidamente: ‘Serve para cartas.’

A partir desta resposta, aproveitei o momento para explicar-lhes que o correio é uma das formas de partilhar, nem que seja através de uma carta.

(Diário de Bordo, PP I, 13 de novembro de 2023).

No dia 14 de novembro de 2023, realizamos mais uma etapa da atividade do “Correio da Amizade”.

As crianças refletiram sobre o verdadeiro significado do “Correio da Amizade” e sobre a importância da partilha através do gesto de entregarem uma carta a um colega da sala. Para além de “enviar” uma carta, pretendia-se que percebessem que este gesto representava uma forma de, partilhar, comunicar sentimentos, fortalecer relações e demonstrar carinho pelos amigos. Para iniciar a atividade do “Correio da Amizade”, questionei as crianças:

“Lembram-se para que é que serve este Correio?”. A M. respondeu: “Escrever cartas para os amigos.

(Diário de Bordo, PP I, 14 de novembro de 2023).

Esta resposta foi o ponto de partida para uma conversa sobre o objetivo da atividade. Salientei que, através das cartas, as crianças poderiam expressar os seus sentimentos de amizade, quer através de desenhos, quer através de palavras, ou mesmo combinando as duas formas. Assim, esta abordagem não só incentivou a criatividade e a expressão emocional, como também contribuiu para o desenvolvimento de competências comunicativas e sociais, fundamentais para a convivência no grupo. De acordo com Ladd e Coleman (1993) citado por Spodek e Saracho (1998), os professores e educadores desempenham um papel principal neste processo, proporcionando oportunidades ricas para a interação entre pares e fomentando o crescimento social das crianças.

Para garantir que todos participassem de forma justa e que nenhuma criança ficasse sem carta, adotei uma estratégia que tornava o processo mais envolvente e equitativo. Coloquei dentro de um saco as fotografias de todas as crianças, permitindo que cada uma retirasse, de forma aleatória, a foto do colega a quem entregariam a carta (Figura 23). Desta forma, evitava-se que as crianças escolhessem apenas os amigos mais próximos, garantindo que todos recebessem uma mensagem especial.

Figura 23

Sorteio para cada criança descobrir a quem vai escrever a carta



Além disso, para manter o mistério e criar um elemento surpresa, as crianças não podiam revelar a identidade do destinatário até ao momento da abertura das cartas. Para facilitar a identificação e evitar esquecimentos, escrevemos discretamente o nome da criança que elaborou a carta.

Para a realização da atividade, organizamos as crianças em dois momentos distintos: um pequeno grupo iniciava a escrita e ilustração das cartas, enquanto os restantes exploravam livremente os cantinhos da sala.

No entanto, durante este período, um imprevisto acabou por influenciar a dinâmica da atividade. Uma das crianças, que apresenta necessidades educativas especiais, estava a construir uma torre de legos quando a estrutura desmoronou, causando-lhe grande frustração. A sua dificuldade em regular a emoção rapidamente impactou o ambiente da sala, gerando desconforto e tornando mais desafiante a concentração das restantes crianças na elaboração das cartas. O choro persistente interferiu na comunicação e na partilha de ideias, uma situação que, embora desafiante, é comum quando trabalhamos com crianças com diferentes necessidades. Nestes momentos, é necessário adotar estratégias que permitam dar resposta às emoções da criança sem comprometer o envolvimento do grupo na atividade. Assim, mantivemos a calma, validando os sentimentos da criança enquanto assegurava que a dinâmica da atividade prosseguia, garantindo um ambiente de equilíbrio e inclusão para todos. Apesar deste momento desafiante, a experiência do “Correio da Amizade” decorreu com grande entusiasmo por parte das crianças e conforme acabavam

de realizar a sua carta dirigiam-se ao correio e colocavam no envelope do colega que os saiu à sorte (Figura 24).

Figura 24

Colocação da carta no correio do colega



No dia seguinte, assim que chegou o momento da atividade orientada, as crianças, entusiasmadas, começaram imediatamente a perguntar se já podiam abrir as cartas que os colegas lhes tinham escrito (Figura 25). A expectativa era visível em cada criança, refletindo a curiosidade e a alegria de descobrir não só quem lhes tinha escrito, mas também o que estava representado na sua carta. Este momento revelou-se particularmente especial, pois, para além do simples ato de receber uma mensagem, proporcionou uma experiência de valorização mútua e fortalecimento dos laços de amizade entre o grupo.

Figura 25

Entrega e explicação da carta ao colega



Destaco, por exemplo, a carta do P., que desenhou um brinquedo especial para o seu amigo e acrescentou uma frase que justificava a escolha. Já o M., sabendo do gosto da sua amiga pela música, desenhou uma viola, demonstrando uma atenção genuína às preferências do outro. Estes pequenos gestos demonstraram não só criatividade, mas também empatia e consideração pelo outro, reforçando o impacto da atividade na aprendizagem social do grupo.

Ao longo deste momento, percebemos que a troca de cartas ia além do simples ato de desenhar ou escrever. Havia uma construção de relações, uma valorização do outro e uma compreensão crescente do significado da partilha.

Através desta abordagem ativa da aprendizagem, a construção do “Correio da Amizade” promoveu a aprendizagem da importância da partilha, da cooperação e do respeito pelo outro, promovendo aprendizagens que transcendem o espaço da sala de atividades e se refletem no cotidiano das crianças.

Dado que estas competências sociais desempenham um papel decisivo na adaptação e integração dos indivíduos ao longo da vida, torna-se imprescindível promover o seu desenvolvimento de forma contínua e intencional. Segundo Baptista et al. (2011), cabe aos professores e educadores fomentar o desenvolvimento destas competências tanto em momentos estruturados de educação e ensino como nas interações informais, garantindo que as crianças adquiram bases sólidas para uma convivência saudável. Se não forem desenvolvidas de forma consistente, estas competências podem comprometer, no presente e no futuro, as relações interpessoais e a participação ativa na sociedade.

4.4. Projeto com a Comunidade

No âmbito da PPI, surgiu a proposta de desenvolver um projeto que envolvesse a comunidade educativa, promovendo a interação entre crianças, famílias e equipa pedagógica. Assim, em parceria com uma colega de estágio, idealizámos uma atividade que, para além de estimular a criatividade e o espírito de cooperação, reforçasse valores essenciais como a partilha, o respeito pelo meio ambiente e a importância da reutilização de materiais.

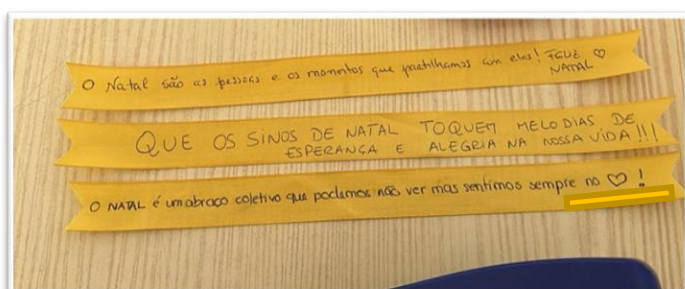
O projeto, intitulado “Natal Sustentável: Criação de Enfeites Recicláveis”, contou com a participação ativa das crianças de duas salas, envolvendo também as educadoras, os assistentes operacionais e os encarregados de educação. Como referem as OCEPE (Silva et al., 2016), a “colaboração dos pais/famílias, e também de outros membros da

comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (p. 30).

A atividade iniciou-se com um desafio lançado às famílias: cada encarregado de educação foi convidado a partilhar uma frase significativa sobre o Natal, que depois seria escrita numa fita de cetim para integrar a decoração da árvore (Figura 26). Esta pequena contribuição teve um impacto especial, pois permitiu aproximar ainda mais as crianças da sua própria identidade familiar, promovendo uma ligação afetiva entre a escola e o lar.

Figura 26

Fita com mensagem natalícia escrita pelos encarregados de educação



Nos dias 27, 28 e 29 de novembro, passámos à fase de construção dos enfeites natalícios, onde as crianças tiveram a oportunidade de pintar e decorar bolas, estrelas e flocos de neve, utilizando exclusivamente materiais recicláveis (Figura 27 e 28). Durante este processo, as crianças exploraram texturas, misturaram cores e desenvolveram um maior sentido de autonomia ao participarem ativamente em todas as etapas.

Figura 27

Pintura dos enfeites natalícios



Figura 28*Decoração dos enfeites natalícios*

Com esta abordagem, não só trabalhámos a criatividade e a motricidade fina, como também sensibilizámos os mais pequenos para a importância de dar uma nova vida a materiais que, de outra forma, seriam descartados. Como defende Fernandes (2001, p. 173), “crianças e adultos vivem num ambiente que é construído e destruído em cada instante (...) Todos somos solidariamente responsáveis por esse ambiente.” Assim, ao proporcionar esta experiência, reforçámos que a Educação Ambiental não deve estar confinada aos muros da escola, mas sim afirmar-se como um compromisso coletivo entre educadores, crianças e famílias, promovendo práticas mais sustentáveis dentro e fora do contexto educativo.

O ponto alto do projeto aconteceu no dia 4 de dezembro, com a montagem e decoração de um pinheiro de Natal no polivalente do infantário (Figura 29).

Figura 29*Decoração do pinheiro*

As fitas com as frases escritas pelos pais foram os primeiros elementos a serem colocadas na árvore, simbolizando a ligação entre a família e a escola.

Para enriquecer ainda mais a experiência, acompanhámos a atividade com a música “Cores de Natal” dos BBtwins, criando um ambiente imersivo e dinâmico. À medida que a canção mencionava elementos natalícios como bolas vermelhas, flocos de neve e estrelas douradas, as crianças eram desafiadas a colocar o seu enfeite na árvore. Este momento tornou a atividade ainda mais interativa e envolvente, incentivando a participação ativa de todas as crianças. Como agentes ativos no seu próprio desenvolvimento, é fundamental que as crianças sejam reconhecidas como participantes na construção da sua identidade pessoal e social, e não apenas como recetoras de informação. Neste sentido, cabe ao educador adotar uma abordagem pedagógica diferenciada, criando oportunidades que motivem e estimulem cada criança a expressar-se e a envolver-se ativamente na vida do grupo (Tomás & Fernandes, 2013).

No final, percebemos que este projeto não só enriqueceu as aprendizagens das crianças, como também fortaleceu os laços dentro da comunidade educativa. O envolvimento de todos demonstrou que, quando existe colaboração e partilha, a escola torna-se um espaço ainda mais humano e acolhedor, onde se criam memórias que perduram no tempo. Para além disso, este projeto evidenciou que a sensibilização para a sustentabilidade pode e deve ser trabalhada desde a infância, mesmo que, à primeira vista, pareça um desafio abordar certos conceitos ambientais com crianças tão pequenas. Como refere Almeida (2002), a Educação Ambiental pode apresentar um nível elevado de abstração, mas o papel do educador é encontrar estratégias que tornem esses temas acessíveis, partindo do contexto imediato e das experiências vividas pelas crianças. Ao integrarmos esta temática no nosso projeto, proporcionámos às crianças uma compreensão concreta e significativa sobre a reutilização de materiais e a importância das pequenas ações na construção de um mundo mais sustentável. Desta forma, não só fomentámos a criatividade e a cooperação, como também estimulámos o sentido de responsabilidade e cidadania desde cedo.

5. Reflexão Crítica sobre a Prática Pedagógica I

Durante a PP, tive a oportunidade de observar e refletir sobre diversos aspetos do grupo. De um modo geral, as crianças evidenciavam desenvolvimento e serem possuidoras de conhecimentos e competências adequadas à sua faixa etária, com necessidades e

interesses muito distintos, o que representou um desafio para a minha ação pedagógica. Esta diversidade exigiu uma abordagem flexível na implementação das atividades e estratégias diferenciadas, garantindo a participação ativa e o envolvimento de todas as crianças nas atividades realizadas, propostas ou emergentes do contexto educativo do grupo da Margaridas.

Das 15 crianças, duas delas possuem diagnósticos ao nível do seu desenvolvimento, que requerem Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão, mediante o apoio individualizado de uma professora da Educação Especial. De forma geral, este grupo era dinâmico sendo constituído por crianças sociáveis, participativas, afetivas e muito curiosas.

Nesta reflexão, saliento apenas algumas ideias chave do que foi a minha experiência de formação em contexto da PP I, detalhadamente descrita nos meus DB. Gostava de salientar a extrema importância desta aprendizagem de 120 horas numa sala de Pré-Escolar, etapa imprescindível na minha formação académica, representando um “mergulho profundo” na realidade do ambiente pedagógico deste nível de educação.

Esta integração no ambiente educativo da EPE proporcionou-me uma compreensão prática dos desafios e dinâmicas inerentes ao contexto educativo, sendo que, as teorias e conceitos adquiridos durante as aulas de mestrado ganharam vida, transformando-se em experiências reais e indispensáveis para a minha futura vida profissional.

Inicialmente, dediquei-me a acompanhar de perto cada criança e o funcionamento da instituição, revelando-se importante para compreender as dinâmicas individuais e coletivas, preparando o ambiente educativo para ações pedagógicas eficazes. A observação minuciosa das crianças proporcionou-me uma visão aprofundada das suas personalidades, interesses e estilos de aprendizagem. Ao observar as suas interações, expressões faciais e participação nas atividades, pude estabelecer ligações significativas entre estas variáveis, compreendendo melhor as necessidades específicas de cada uma e do grupo em geral. Essa abordagem individualizada, mas contextualizada, permitiu, a meu ver, uma ação prática mais personalizada, adaptada às características e ritmos de desenvolvimento e aprendizagem de cada criança.

Fiquei extremamente satisfeita com o resultado das atividades implementadas com as crianças que necessitavam de um apoio mais direcionado, devido aos diagnósticos específicos do seu desenvolvimento. Presenciar o progresso/evolução da participação ativa dessas crianças nas atividades pedagógicas realizadas, não só reforça a evidência da minha dedicação no desempenho das minhas funções enquanto estagiária, mas também sublinha a resiliência e a capacidade única de cada uma destas crianças em superar desafios. Este

sucesso não é apenas das crianças, é também a evidência dos resultados obtidos com o impacto positivo que a dedicação e a abordagem pedagógica, cuidadosamente planeada e concretizada, tem nas suas vidas.

Simultaneamente, o conhecimento da organização e funcionamento da instituição de educação, incluindo a dinâmica da equipa de docentes e não docentes, a organização das atividades e a gestão do tempo, oferece *insights* valiosos para realizar o estágio. Identificar pontos fortes e áreas de melhoria, na estrutura institucional do local onde estagiei fez-me compreender de forma mais ampla e profunda o contexto em que a minha prática de estágio seria implementada.

Com base nas observações realizadas de forma contínua, planeei atividades e estratégias pedagógicas direcionadas às necessidades de aprendizagem identificadas no grupo, ou seja, atribui “um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (Silva et al., 2016, p. 13). O desenvolvimento de competências pedagógicas foi um dos aspetos positivos que destacou neste percurso na PP I. A adaptação de atividades em conformidade com as necessidades e interesses das crianças, revelou-se indispensável para a criação de um ambiente educativo estimulante, sendo a colaboração da equipa pedagógica determinante para a construção de estratégias pedagógicas eficazes e ajustadas ao grupo, promovendo uma troca de ideias enriquecedora neste meu percurso de formação inicial.

A interação direta com as crianças também desencadeou o desenvolvimento de competências interpessoais e pedagógicas valiosas para a minha formação docente. A capacidade de estabelecer vínculos afetivos, compreender as singularidades de cada criança e ajustar as práticas pedagógicas no momento, foram aspetos da minha ação pedagógica aperfeiçoada durante esta experiência de estágio, que levarei para o meu futuro desempenho profissional.

Fiquei extremamente satisfeita, com a implementação bem-sucedida de algumas estratégias pedagógicas, como a exploração da pintura, a introdução de atividades de recorte, a utilização de estímulos sensoriais e a incorporação de dinâmicas lúdicas na rotina educativa da sala das Margaridas.

Ao diversificar as abordagens pedagógicas, tentei não apenas captar a atenção das crianças para aprender, mas também despertar o seu interesse para participar ativamente. A introdução da expressão plástica através da pintura permitiu-lhes expressar-se artisticamente, enquanto as atividades de recorte estimularam, por exemplo, a coordenação motora fina. As experiências sensoriais proporcionaram um ambiente enriquecedor para novas aprendizagens, explorando os seus sentidos de forma lúdica e educativa. As

atividades lúdicas, por sua vez, foram fulcrais para cativar o entusiasmo e promover a concentração, tornando o processo de aprendizagem mais participativo. Conforme afirma Haetinger (2004), as atividades lúdicas destacam-se por estimular a imaginação, proporcionando uma transformação significativa na relação da criança com o objeto de aprendizagem. Elas possibilitam a interação ativa da criança com o conteúdo de aprendizagem, realçando a importância do planejamento estratégico das ações pedagógicas para alcançar as aprendizagens almejadas.

Observar o interesse crescente e consequente envolvimento ativo das crianças pelas atividades propostas emergentes no cotidiano das crianças na sala das Margaridas ou reforçou a convicção de que a diversificação de estratégias é imprescindível para uma aprendizagem eficiente e prazerosa e, ainda, mais consolidada.

Contudo, não obstante os aspectos positivos desta PP I, surgiram desafios, nomeadamente ao nível da gestão do tempo na realização das atividades pedagógicas. A existência de inúmeras atividades de enriquecimento curricular na instituição de educação exigiu uma adaptação constante da minha ação pedagógica e a procura de soluções eficazes. A pressão resultante da participação das crianças nessas atividades extras, causou-me momentos de preocupação, mas consegui encontrar alternativas/soluções para gerir essas condicionantes.

A diversidade de estilos de aprendizagem das crianças também se revelou um desafio para a minha prática. A necessidade de compreender e atender às particularidades de cada criança exigiu um esforço adicional de atenção e estratégias de interação, sendo primordial para o êxito do processo educativo das crianças. Conforme revela Marchão (1997) no seu estudo, as competências profissionais consideradas essenciais para a atuação na pré-escolar enfatizam a importância de observar, analisar, refletir e avaliar o percurso de aprendizagem e do desenvolvimento da criança. Isso baseia-se na compreensão de que apenas por meio dessas boas práticas é possível adquirir um conhecimento profundo sobre a área de ação, diagnosticar e agir eficazmente, bem como avaliar a própria atuação do educador de infância. Esta abordagem metodológica, adotada por mim, visou garantir uma resposta pedagógica sistemática, adequada e promotora do bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento das crianças da sala onde estagiei.

Quanto ao projeto com a comunidade que tinha de desenvolver nesta instituição, em parceria com a minha colega de curso, decidimos por uma atividade que envolveu a minha sala e a da minha colega que realizava o estágio na mesma instituição. O propósito central dessa dinâmica conjunta foi sensibilizar as crianças para a importância da

reutilização de materiais na criação de decorações e enfeites para, neste caso, uma árvore de Natal. Reconhecendo a relevância de promover práticas sustentáveis desde a infância, optamos por abordar o tema da reciclagem, de forma lúdica e envolvesse a participação ativa das crianças. Além de promovermos a aprendizagem acerca da consciência ambiental, com esta atividade pretendemos reforçar o sentido de comunidade entre as salas envolvidas, destacando-se a importância de trabalharmos em parceria, em prol de objetivos comuns, com promoção de valores como a cooperação.

Durante a PP, que perdurou durante quase três meses, tive a oportunidade de vivenciar uma experiência prática que, sem dúvida, se destacou como a mais enriquecedora da minha formação acadêmica. Este período de estágio representou um passo basilar para o meu futuro desempenho profissional, proporcionando-me o contacto direto e imersivo no campo da Educação devido às horas que estive em contacto com o real com as crianças em contexto educativo.

Um dos pontos altos desta experiência prática de formação inicial, foi a inesquecível relação que estabeleci com as crianças. Embora tenha enfrentado desafios, entre os quais a gestão do tempo pedagógico, este foi o que mais me marcou, mas considero que cada obstáculo foi também uma oportunidade de crescimento. De facto, as dificuldades na organização das atividades diárias contribuíram para a minha formação, tornando-me, creio, uma futura profissional mais resiliente e capaz de lidar eficazmente com os desafios emergentes do contexto educacional.

Ao lidar com estas dificuldades, pude perceber o importante papel do educador, como mediador de conhecimentos e como agente chave no desenvolvimento integral das crianças, ajudando a formar cidadãos críticos, responsáveis e preparados para a vida e os desafios do mundo. O educador de infância é um profissional da educação responsável por organizar e conduzir atividades educativas, tanto em nível individual quanto coletivo.

Assim, este estágio não foi apenas uma Unidade Curricular como outras de carácter mais teórico, mas sim com uma componente prática forte, o que considero ter sido muito valiosa, formando não apenas as minhas competências e saberes teórico/práticos, mas também a minha visão sobre o significado e a importância da profissão de educador de infância. Sinto-me agora mais preparada e confiante para seguir adiante no meu futuro percurso profissional, ciente da relevância do meu papel na educação e formação das crianças e conseqüentemente nas gerações futuras.

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

5.1. Contextualização da Prática Pedagógica II

A minha experiência no contexto do ICEB, no âmbito da Unidade Curricular de PP II, representou uma fase muito enriquecedora no meu percurso académico e pessoal. Ao longo de 135 horas, entre 4 de março e 13 de maio de 2024, tive a oportunidade de acompanhar de perto a rotina diária de uma turma do 1.º ano, participando ativamente no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento das crianças. As atividades decorreram às segundas, terças e quartas-feiras, no período da manhã, entre as 08h15m e as 13h15m.

Esta experiência permitiu-me estabelecer uma relação de proximidade com o grupo, compreender melhor a sua dinâmica e adaptar a minha ação pedagógica de forma a responder às suas necessidades e interesses. Como afirmam Ferreira et al. (2011), citados por Silva (2015), “saber mais sobre o meio local é saber mais sobre os seus alunos e isso é um fator determinante para uma melhor relação de ensino/aprendizagem” (p. 29). De facto, ao conhecer melhor o contexto em que as/os crianças/alunos estão inseridas/os, torna-se mais fácil entender as suas necessidades individuais e coletivas, o que permite uma adaptação mais correta das práticas pedagógicas e favorece uma ação mais próxima e ajustada às suas realidades.

Este capítulo tem como objetivo refletir sobre esta vivência, abordando a organização do ambiente educativo, o contexto onde a escola se insere, a gestão dos espaços e dos tempos, bem como a caracterização do grupo de alunos com quem desenvolvi a minha ação pedagógica.

5.1.1. Caracterização do Meio Envolverte

A escola onde decorreu a PP II está inserida na freguesia do Caniço, concelho de Santa Cruz (Figura 30). Com uma área de 12 km², esta freguesia contava, em 2011, com 23.368 habitantes, sendo uma das mais populosas do concelho. O seu território apresenta um relevo acidentado, atingindo cerca de 600 metros nos pontos mais elevados. O Caniço está delimitado a sudeste pelo oceano Atlântico, a nascente pela freguesia de Gaula, a norte pela freguesia da Camacha e a poente pelo concelho do Funchal.

Figura 30

Freguesia do Caniço, Concelho de Santa Cruz



Nota. https://pt.wikipedia.org/wiki/Santa_Cruz_%28freguesia%29

Caracteriza-se por um forte desenvolvimento urbano e demográfico, sendo o segundo maior polo turístico da Madeira, com maior concentração na zona costeira, nomeadamente no Caniço de Baixo. Além das áreas residenciais, alberga zonas industriais e um comércio diversificado, particularmente na sua área central, onde se encontram serviços essenciais como centros comerciais, supermercados, bancos, correios e estabelecimentos de restauração.

O concelho de Santa Cruz, onde o Caniço se insere, dispõe de diversas instituições que contribuem para o bem-estar da população, incluindo unidades de saúde, escolas, creches, lares de idosos, associações culturais e desportivas. A freguesia conta ainda com infraestruturas como a Junta de Freguesia, centros comerciais (*Caniço Shopping* e *Caniço Golden*), espaços públicos ajardinados, um núcleo museológico e uma rede viária bem estruturada que facilita a ligação com outros pontos da ilha.

A presença destas instituições e serviços enriquece a comunidade educativa, proporcionando oportunidades para atividades dinâmicas e projetos pedagógicos que envolvem os alunos na realidade local. Assim, a escola beneficia de um meio envolvente que favorece o desenvolvimento integral das crianças, promovendo aprendizagens significativas e interações ricas e constantes com a comunidade.

5.1.2. Caracterização da Instituição Educativa

A instituição onde realizei a PP II é um estabelecimento público que abrange a EPE e o 1CEB. Fundada em 1940, destaca-se pela diversidade dos seus espaços, distribuídos por vários edifícios que oferecem salas amplas, bem iluminadas e arejadas (Tabela 1). Além disso, está equipada com uma variedade de recursos e instalações ajustadas às necessidades das crianças.

Tabela 1
Espaços Escolares

Salas de Pré-Escolar	4
Salas de Aula	13
Gabinete Administrativo	1
Sala de apoio/Reuniões	1
Biblioteca	1
Cozinha	1
Refeitórios	2
Arrecadações	2
Campo Coberto	1
Campo de Cimento	1
Parque Infantil	1
Casas-de-banho	8

Apesar da qualidade das infraestruturas, um dos desafios ainda presentes passa pela necessidade de tornar alguns espaços mais acessíveis a crianças com mobilidade reduzida. O horário de funcionamento decorre das 8h30m às 18h30m, permitindo um período alargado de permanência das crianças na instituição de educação e conseqüentemente para o desenvolvimento das atividades curriculares e de enriquecimento curricular diversificadas.

Para além das unidades curriculares obrigatórias, os alunos têm acesso a atividades de enriquecimento curricular como Inglês, Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), Biblioteca, Expressão Plástica, Educação Física, Expressão Musical e Estudo Orientado, este último destinado a apoiar o progresso escolar das crianças.

Durante a PP II, o projeto educativo em vigor tinha como tema orientador “Aprender com Valores”. A visão e missão desta instituição centram-se na promoção da solidariedade, do respeito e da inclusão, criando um ambiente de aprendizagem significativo e adaptado às necessidades das/os crianças/alunos e da comunidade

envolvente. Com valores como igualdade, responsabilidade, ética e cidadania, a escola pretende formar indivíduos críticos, criativos e preparados para enfrentar os desafios de uma sociedade em constante evolução.

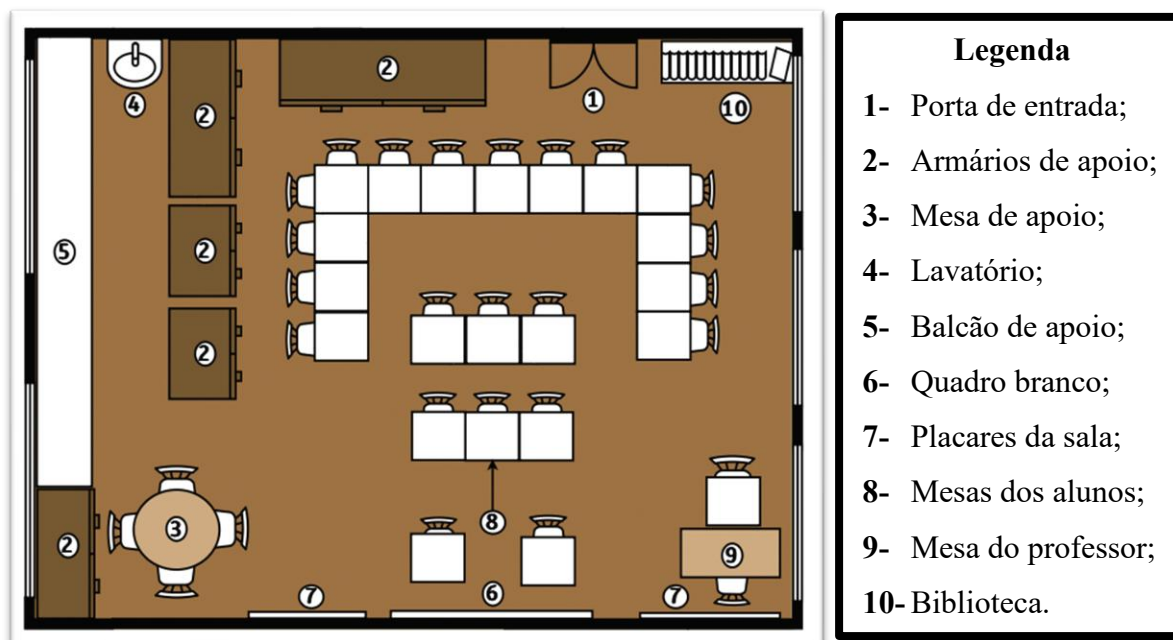
5.1.3. Caracterização do Espaço e Tempo Pedagógico do 1.º ano de Escolaridade

A organização da sala de aula deve ser planeada de modo a favorecer diferentes formas de aprendizagem, garantindo que todos os alunos tenham as oportunidades equitativas de participação nas atividades e no desenvolvimento dos seus conhecimentos. “Esta desempenha um papel determinante na criação de um ambiente que facilita ou, pelo contrário, dificulta as aprendizagens. Assim, a sua disposição deve ser ajustada em função das atividades planeadas pelo professor e dos interesses e características dos alunos, de modo a potenciar a participação ativa destes no processo educativo e de aprendizagem (Neves, 2014).”

A sala onde desenvolvi a PP II situava-se no segundo andar do bloco um da instituição de ensino, localizada no topo das escadas, à direita (Figura 31). Este espaço era partilhado por duas turmas distintas: o 1.º B, turno da manhã, e o 3.º A, no período da tarde.

Figura 31

Planta da sala do 1.ºB

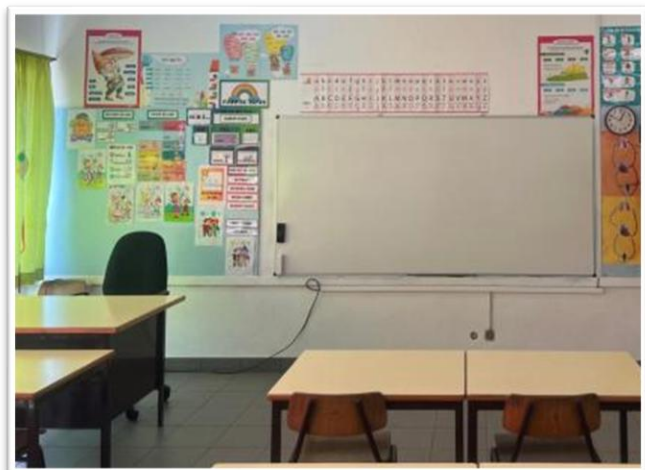


À entrada da sala, destacava-se um quadro branco, acompanhado por vários placares expositivos que serviam para apresentar cartazes informativos e trabalhos

elaborados pelos alunos de ambas as turmas (Figura 32). Estes elementos visuais não só reforçavam a memorização dos conteúdos, como também incentivavam um ambiente motivador e interativo.

Figura 32

Vista da parte frontal da sala do 1.º B



As mesas da sala estavam dispostas maioritariamente em forma de “U”, permitindo que os alunos mantenham contacto visual entre si e com o quadro (Figura 33). Esta disposição foi iniciativa da professora cooperante pois conseguia obter um ambiente colaborativo e facilitava-lhe uma melhor circulação pela sala. No centro do “U”, encontram-se algumas mesas organizadas grupos de três, proporcionando um espaço mais flexível. Ao lado do quadro branco, observa-se a secretária da professora, posicionada junto às janelas, garantindo uma visão ampla de toda a sala e facilitando a organização dos materiais pedagógicos. As janelas, cobertas por cortinas coloridas, oferecem uma iluminação natural significativa, contribuindo para um ambiente agradável e acolhedor.

Figura 33

Disposição das mesas dos alunos



Do lado direito da sala, existia uma mesa redonda, utilizada para diferentes atividades, como trabalhos de grupo, apoio individualizado ou momentos de partilha (Figura 34). Neste espaço, encontrava-se ainda um pequeno lavatório, permitindo a higienização das mãos, e alguns móveis que organizavam materiais essenciais ao funcionamento da turma. Cada aluno dispunha de uma caixa individual para guardar os seus materiais, promovendo a autonomia e a organização pessoal.

Figura 34

Lado direito da sala



Na parte traseira da sala, estavam dispostos diversos móveis que armazenavam materiais didáticos utilizados por ambas as turmas. Estes móveis estavam ao alcance das crianças, permitindo-lhes um acesso autónomo aos recursos necessários para as atividades letivas.

Relativamente aos materiais disponíveis, a sala estava bem equipada, proporcionando um vasto leque de recursos que enriqueciam o processo de ensino-aprendizagem. Os alunos tinham acesso a folhas, lápis de cor, tesouras, colas e outros materiais essenciais para trabalhos manuais. Além disso, a sala dispunha de uma minibiblioteca à entrada, composta por diversas obras de literatura para a infância, permitindo momentos de leitura e exploração textual. Também estavam disponíveis jogos didáticos e materiais manipuláveis, promovendo aprendizagens mais dinâmicas e interativas.

No que diz respeito aos recursos tecnológicos, a sala contava com um projetor, que se revelava um instrumento valioso para a dinamização das aulas. No entanto, a ausência de ligação à internet representava um desafio, exigindo que tanto eu como a professora cooperante utilizássemos os dados móveis dos nossos telemóveis para aceder a conteúdos digitais e tornar as aulas mais interativas.

De uma forma geral, a sala de aula encontrava-se bem organizada e equipada, proporcionando um ambiente favorável ao desenvolvimento das aprendizagens. A disposição do mobiliário, a acessibilidade dos materiais e a criação de um espaço estruturado foram fatores determinantes para o envolvimento ativo dos alunos, contribuindo para um ambiente educativo enriquecedor e inclusivo. A adequação do ambiente da sala de aula às atividades planeadas pelo professor é essencial para estimular a motivação dos alunos e promover um ensino mais adequado. Nesse sentido, a disposição do espaço, a organização das áreas de trabalho, a qualidade da iluminação e o conforto térmico desempenham um papel determinante no envolvimento dos alunos e na realização das tarefas propostas (Ribeiro et al., 2021).

O professor pode gerir o currículo de forma articulada e adaptável, integrando estratégias que favoreçam aprendizagens mais eficazes. Esta gestão passa pela reorganização das disciplinas, promovendo momentos de trabalho interdisciplinar, ajustando a carga horária consoante as necessidades pedagógicas e estabelecendo conexões entre diferentes áreas do conhecimento, permitindo uma abordagem mais transversal e coerente do currículo. (Cohen & Fradique, 2018).

O horário da turma do 1.º ano estava estruturado de forma a promover um equilíbrio entre as atividades letivas e as de enriquecimento curricular. As aulas decorriam no período da manhã, entre as 08h15m e as 13h15m, com um intervalo de 30 minutos, das 10h30m às 11h. Durante a tarde, após o almoço, os alunos participavam nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), que se prolongavam até às 18h30m.

As AEC proporcionavam oportunidades diversificadas de aprendizagem, incluindo Apoio ao Estudo, Inglês, Biblioteca, Expressão Plástica, TIC e Expressão Físico Motora. Estas atividades visavam complementar o percurso educativo, estimulando o desenvolvimento de competências transversais.

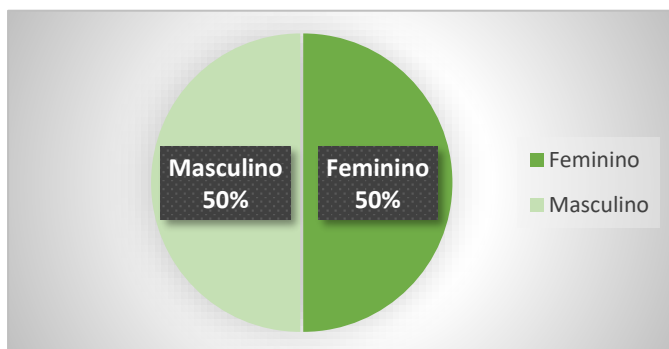
Importa salientar que o horário da turma apresentava alguma flexibilidade, permitindo ajustes consoante as necessidades pedagógicas e o ritmo de aprendizagem dos alunos (Figura 35). Esta abordagem está em conformidade com o DLR n.º 11/2020/M de 29 de julho, que reforça a importância da autonomia curricular na adaptação das matrizes curriculares-base, de acordo com as especificidades de cada escola. Neste contexto, o professor desempenha um papel decisivo na organização e gestão curricular, garantindo uma abordagem dinâmica e adequada ao perfil da turma.

Figura 35*Horário curricular e enriquecimento curricular semanal*

HORÁRIO					
	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
8h15m- 10h30m	Curricular	Curricular	Curricular	Curricular	Curricular
10h30m-11h00m	INTERVALO				
11h00m-13h15m	Curricular	Curricular EDF (11h30m- 12h30m)	Curricular	Curricular Inglês (11h00m- 12h00m)	Curricular Música (12h30m- 13h30m)
13h15m-14h30m	ALMOÇO				
14h30m-15h30m	Clube	Clube	Biblioteca	Estudo	Clube
15h30m-16h30m	Inglês	Estudo	EDF	Expressão Plástica	Clube
16h30m-17h00m	INTERVALO				
17h00m-18h00m	Estudo	Expressão Plástica	Informática	Música	EDF
18h00m-18h30m	OTL	OTL	OTL	OTL	OTL

5.1.4. Caracterização da Turma

A turma do 1.º B era composta por um total de vinte e dois alunos, sendo onze raparigas e onze rapazes (Figura 36).

Figura 36*Constituição da turma do 1.ºB*

Após observar a turma e em conversa com a professora cooperante, fui capaz de construir uma caracterização do grupo.

De uma forma geral, o comportamento da turma era positivo, embora alguns alunos se destacassem por serem mais conversadores, a maioria respeitava as regras tanto dentro da sala de aula como nas atividades externas. As crianças eram bastante curiosas e sociáveis, tendo conseguido adaptar-se bem ao ritmo do 1CEB. Mostravam grande interesse pelo que aprendiam, o que se refletia num bom aproveitamento nas diversas áreas

do conhecimento, além de demonstrarem um crescimento contínuo no aperfeiçoamento do seu ritmo de trabalho e autonomia.

A turma era apoiada por professores auxiliares, os quais desempenhavam um papel essencial no acompanhamento do desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos.

Relativamente a alguns alunos em particular, dois se destacavam por beneficiarem de medidas de apoio à aprendizagem. O primeiro aluno apresentava dificuldades na linguagem expressiva, assim como na motricidade fina e global, o que o levava a retrair-se em situações de correção ou quando não recebia a atenção que gostaria. No entanto, era muito esforçado e procurava acompanhar o grupo. Para o apoiar, eram realizadas atividades focadas no desenvolvimento da comunicação e da linguagem, incluindo a consciência fonológica e a articulação de palavras.

O segundo aluno demonstrava grande interesse nas atividades escolares e evoluiu significativamente em áreas como atenção e concentração. No entanto, apresentava algumas dificuldades motoras, bem como um desequilíbrio na atividade entre os hemisférios do corpo. A sua constante agitação dificultava a sua capacidade de permanecer sentado e focado por longos períodos. Este aluno seguia um regime de medicação e beneficiava de diversas medidas de apoio, como diferenciação pedagógica, acomodações curriculares e intervenções focadas no seu desenvolvimento escolar e comportamental, além de receber apoio psicopedagógico.

De um modo geral, a turma era um grupo coeso, com grande potencial e motivação para a aprendizagem. As dificuldades apresentadas por alguns alunos eram acompanhadas com cuidado e com intervenções pedagógicas que visavam garantir o progresso de todos os membros do grupo. A diversidade de necessidades era bem gerida e as estratégias adotadas tinham sido eficazes no favorecimento do desenvolvimento individual e coletivo dos alunos.

5.2. Momentos de Aprendizagem

5.2.1. Tangram das Sílabas

A atividade “Tangram das Sílabas” foi dinamizada no dia 24 de abril de 2024, no âmbito da componente de Português, com articulação direta com a Matemática, numa proposta de natureza interdisciplinar. O principal objetivo foi consolidar a identificação e construção das sílabas “za, ze, zi, zo e zu”, a partir da exploração do grafema “z”, enquanto

se promovia o desenvolvimento de competências associadas à organização espacial, ao raciocínio geométrico e à motricidade fina, através do manuseamento do tangram.

A aula teve início com a apresentação de um estímulo visual no quadro: a letra “z” construída com peças do tangram, o que desde logo despertou a curiosidade e interesse dos alunos. As primeiras reações não se fizeram esperar:

“Parece um raio!”, “É um z de zebra?”, comentários que revelaram desde logo motivação, envolvimento e abertura para a aprendizagem

(Diário de Bordo, PP II, 24 de abril de 2024).

Posteriormente, os alunos organizaram-se em pares (onze grupos no total) e foram desafiados a construir as sílabas indicadas, utilizando o tangram como material principal. Para apoiar a realização da tarefa, cada par recebeu imagens de apoio a com a letras “z” e as vogais “a, e, i, o, u” (Figura 37). O desafio consistia em selecionar, posicionar e articular corretamente as peças do tangram para representar cada sílaba, o que exigiu concentração e, sobretudo, uma colaboração ativa entre os elementos de cada grupo.

Figura 37

Construção das sílabas com o tangram



Ao longo da atividade, foi evidente o entusiasmo generalizado, manifestando tanto nas expressões dos alunos como nas suas interações. Comentários como:

“Acho que se juntarmos esta peça aqui, fica um “ze”!” ou “Não consigo fazer o “zi”, ajuda-me!” ilustram o diálogo cooperativo que se estabeleceu, promovendo o desenvolvimento de competências sociais como a escuta ativa, a empatia, a negociação de ideias e a entreaajuda

(Diário de Bordo, PP II, 24 de abril de 2024).

Apesar do envolvimento e entusiasmo demonstrados, alguns alunos demonstraram dificuldades em manter a legibilidade das sílabas ao articular as peças geométricas, o que exigiu da minha parte um acompanhamento próximo e contínuo. Durante a atividade, desloquei-me entre os grupos com o intuito de orientar, apoiar e incentivar os alunos a persistirem perante os desafios, promovendo, assim, a autorregulação e a superação de obstáculos.

Do ponto de vista pedagógico, esta atividade permitiu desenvolver um leque diversificado de competências. Na componente de Português, os alunos reforçaram a correspondência entre fonema e grafema, ao associarem o som **z** à sua representação gráfica e às sílabas formadas com diferentes vogais. Simultaneamente, mobilizaram os conhecimentos matemáticos no domínio da geometria, ao manipularem as formas do tangram, trabalhando conceitos como a orientação espacial, simetria e composição de figuras. Esta proposta revelou-se, assim, um exemplo claro de abordagem interdisciplinar, promovendo aprendizagens integradas e contextualizadas.

Para além das dimensões cognitivas, a atividade contribuiu significativamente para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. O trabalho em pares proporcionou momentos ricos de cooperação, escuta e responsabilidade partilhada, permitindo que cada criança se sentisse envolvida e valorizada no processo de construção conjunta do conhecimento.

A participação ativa dos alunos, a alegria nas interações e a satisfação evidenciada pelo sucesso alcançado confirmaram o impacto positivo desta proposta.

“o exercício foi muito mais do que apenas uma atividade fonológica, tornou-se um momento de verdadeira cooperação e descoberta.”

(Diário de Bordo, PP II, 24 de abril de 2024).

5.2.2. Monta a Flor

A atividade “Monta a Flor” foi dinamizada no dia 6 de maio de 2024, no âmbito da componente de Matemática, e articulada com o domínio da Educação Literária, através da leitura da obra “Essa flor é minha!”, de Nicola Slater (Figura 38). Esta proposta teve como ponto de partida a exploração prévia do texto literário, cuja narrativa (centrada nos sinais da primavera e no ciclo da natureza) criou um ambiente emocionalmente envolvente e intelectualmente estimulante, favorecendo uma transição significativa para o desafio matemático.

Figura 38

Leitura da história “Esta flor é minha”



A história funcionou como um elo pedagógico entre a literatura e a matemática, favorecendo uma abordagem interdisciplinar onde o conhecimento é construído de forma integrada. Como refere Gomes (1996), as histórias podem ser “um ponto de partida para atividades [...] e uma possibilidade de articulação da temática do conto com temas afins de outras áreas disciplinares” (p. 43).

A partir deste contexto, deu-se início à atividade “Monta a Flor”, com os alunos organizados em pares. Cada par recebeu uma flor desmontada, composta por um centro, onde estava inscrito um valor (20, 30 ou 40), e várias pétalas, cada uma contendo uma soma. O desafio consistia em montar corretamente a flor, escolhendo e posicionando apenas as pétalas cujas somas correspondessem ao valor indicado no centro (Figura 39).

Figura 39

Alunos a realizarem as operações e a montarem a flor



A explicação inicial foi feita com recurso ao quadro, onde illustrei o funcionamento do jogo, esclarecendo eventuais dúvidas. Em seguida, os alunos iniciaram o trabalho em pares, manifestando desde o primeiro momento grande envolvimento, entusiasmo e espírito colaborativo.

O ambiente em sala tornou-se dinâmico e participativo, com os alunos a verbalizarem os seus raciocínios e a partilharem estratégias.

“Já temos duas pétalas que dão 20! Falta só mais uma!”; “Se pusermos 15 e 15, já dá 30! Está certo!” e “Esta não dá...vamos experimentar com aquela que tem 17.”.

(Diário de Bordo PP, II, 06 de maio de 2024).

Este tipo de verbalizações revelou a forma como os alunos se envolveram ativamente no processo de aprendizagem, testando hipóteses, corrigindo erros e reformulando estratégias. A componente manipulativa e lúdica do jogo contribuiu significativamente para manter a motivação e para facilitar a compreensão dos conteúdos matemáticos, nomeadamente no que respeita ao cálculo mental, à decomposição de números e à verificação de resultados. O trabalho em pares potenciou ainda a entajuda, o respeito mútuo e a capacidade de comunicação, promovendo o desenvolvimento de

competências sociais importantes. Como afirmam Freixo e Fontes (2004), “esta metodologia constitui uma das ferramentas mais importantes para se garantir o sucesso dos alunos, tanto a nível cognitivo como a nível da aquisição e desenvolvimento de competências sociais” (p. 31).

Ao longo da atividade, acompanhei de forma próxima o percurso dos vários pares, deslocando-se pelos grupos, oferecendo apoio sempre que necessário e promovendo a autorregulação e a autonomia dos alunos. Foi dado feedback formativo, orientando os alunos na verificação das somas e incentivando a persistência perante os desafios.

Do ponto de vista pedagógico, esta proposta mostrou-se especialmente enriquecedora, não só por permitir reforçar os conteúdos de matemática trabalhados, mas também pela forma como cruzou diferentes áreas do saber. A articulação entre a história e a tarefa matemática veio sublinhar a importância de criar experiências de aprendizagem com sentido, ligadas ao quotidiano e aos interesses das crianças, tornando o conhecimento mais próximo e envolvente.

“o entusiasmo com que participaram e a forma como verbalizaram as suas estratégias demonstram que aprender Matemática pode e deve ser uma experiência prazerosa e desafiante”

(Diário de Bordo PP, II, 06 de maio de 2024).

No final da aula, foi notório o sentimento de realização por parte dos alunos, visível na satisfação pelo sucesso alcançado. Este momento reforça a importância de práticas pedagógicas que integram o jogo, a cooperação e a emoção como elementos fundamentais da aprendizagem. Cerquetti-Aberkane e Berdonneau (2001) sublinham que o jogo é “uma oportunidade para desenvolver um grande número de competências ou habilidades transversais” (p. 44), o que justifica plenamente a sua integração em contextos educativos.

5.2.3 Explorar, Tocar e Aprender o H

No dia 29 de abril de 2024, desenvolvi uma atividade dedicada à introdução do grafema “h”, com os objetivos de promover o reconhecimento e a escrita correta deste grafema, desenvolver a consciência fonológica, estimular a oralidade e fomentar o gosto pela aprendizagem através de estratégias diversificadas e lúdicas.

A aula iniciou-se com um momento de surpresa para despertar a curiosidade e o entusiasmo dos alunos. Escondi previamente cartões debaixo das mesas, cada um com uma imagem de um objeto e a palavra com o grafema “h” e, no verso, o trajeto do grafema (Figura 40). Esta abordagem revelou-se altamente eficaz na aprendizagem dos alunos, ao permitir que tivessem um primeiro contacto com o novo grafema de forma ativa e multissensorial.

Figura 40

Caça aos cartões



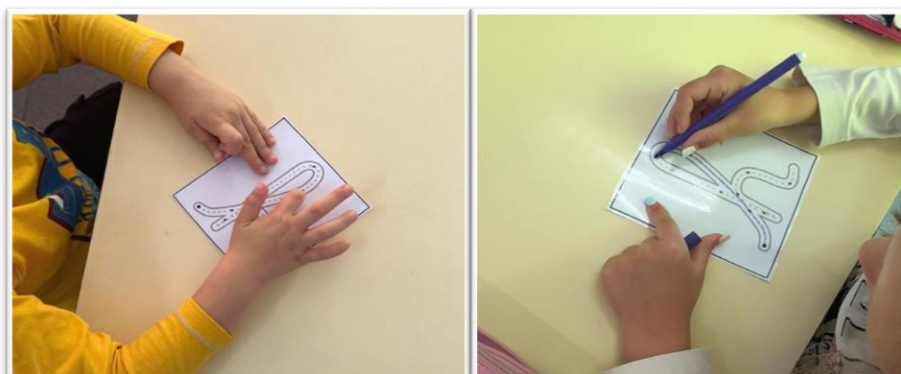
“despertou a curiosidade e o entusiasmo dos alunos” e constituiu uma rutura positiva com a rotina habitual de início de aula.

(Diário de Bordo, PP II, 29 de abril de 2024).

Expliquei-lhes como realizar o movimento do grafema e, ao explorarem o seu traçado com o dedo e com uma cor de feltro, os alunos tiveram a oportunidade de interiorizar sensorialmente a forma da letra de maneira sensorial (Figura 41). Esta estratégia revelou-se particularmente eficaz nesta etapa inicial da aprendizagem da escrita, promovendo o envolvimento ativo e facilitando a memorização do gesto gráfico.

Figura 41

Contorno da letra com o dedo e com a cor de feltro



De seguida, vimos um vídeo sobre o som associado ao grafema “h” (Figura 42). Apesar de este grafema não ter som, o vídeo possibilitou a articulação entre imagem, som e prática, facilitando a compreensão da sua utilização.

Figura 42

Apresentação do vídeo sobre o grafema “h”

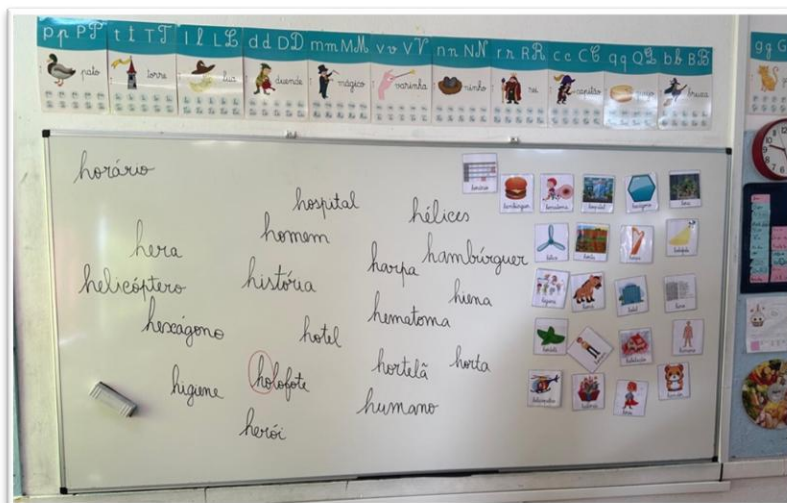


“a articulação entre imagem, som e prática foi essencial para facilitar a compreensão deste grafema, cuja ausência de som pode gerar alguma confusão nos primeiros contactos”.

(Diário de Bordo, PP II, 29 de abril de 2024).

Posteriormente, cada aluno descreveu oralmente a imagem do cartão, permitindo que os restantes colegas identificassem a palavra e o novo grafema nela presente. Esta partilha promoveu o desenvolvimento da oralidade, do vocabulário e da cooperação entre pares. As palavras identificadas foram escritas no quadro, e, a partir delas, orientou-se a descoberta das sílabas “ha, he, hi, ho, hu”, promovendo a consciência fonológica e a divisão silábica (Figura 43).

Figura 43
Palavras encontradas com a letra “h”



Este momento, além de fortalecer o espírito colaborativo, contribuiu para a construção de competências essenciais no domínio da leitura e da escrita, tal como referi no meu diário de bordo,

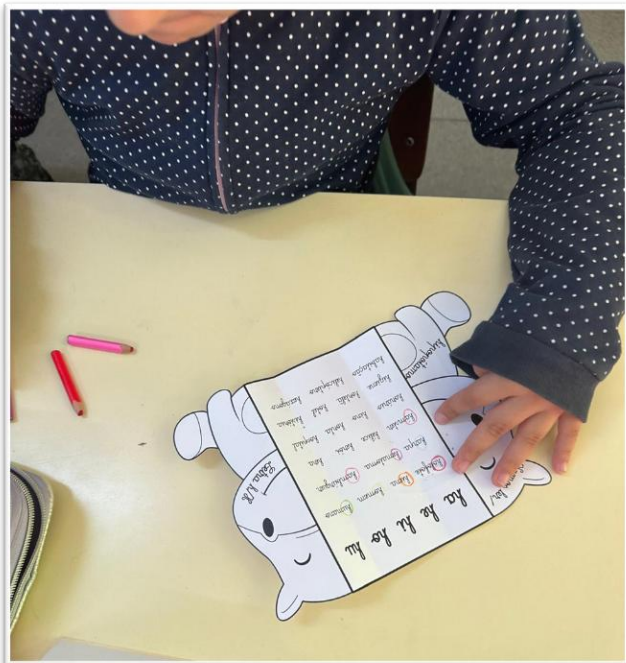
“contribuiu para a consciência fonológica e para o desenvolvimento de competências da divisão silábica, fundamentais para a leitura e a escrita”.

(Diário de Bordo, PP II, 29 de abril de 2024).

Para consolidar a aprendizagem, distribuí a cada aluno um *flipbook* com as palavras trabalhadas. Nesta atividade, eles tinham de circundar as sílabas que haviam sido identificadas anteriormente (Figura 44). Este recurso lúdico-didático foi muito bem acolhido e constituiu um momento de sistematização da aprendizagem, reforçando a autonomia, a motivação e o prazer pela descoberta.

“esta tarefa, para além de promover a autonomia, constituiu um momento de sistematização da aprendizagem, enquanto reforçava a motivação e o prazer pela descoberta”.

(Diário de Bordo, PP II, 29 de abril de 2024).

Figura 44*Realização do flipbook da letra “h”*

Em termos globais, a aula foi positiva e revelou-se especialmente rica do ponto de vista pedagógico. Destacou-se pelo seu carácter ativo, participativo e diferenciador, indo além do treino mecânico da escrita e proporcionando uma aprendizagem com sentido.

“esta aula destacou-se pela sua natureza vivencial, ativa e diferenciadora, evidenciando que o ensino do “código” pode e deve ultrapassar o simples treino mecânico, transformando-se numa experiência lúdica e envolvente para os alunos”.

(Diário de Bordo, PP II, 29 de abril de 2024).

Contudo, alguns alunos revelaram alguma dificuldade em compreender a ausência de som do grafema “h”, sendo necessário retomar esta temática futuramente para reforçar essa noção. Além disso, a gestão do tempo foi desafiante, tendo sido necessário agilizar algumas tarefas para que fosse possível concretizar todos os momentos previstos de aprendizagem planeados.

5.4. Reflexão Crítica sobre a Prática Pedagógica II

O estágio no ICEB é determinante na formação dos futuros docentes, proporcionando um contacto direto com a realidade diversificada da sala de aula, permitindo a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos ao longo da formação académica. Ao longo desta reflexão, irei relatar a minha experiência ao longo do estágio, abordando os desafios encontrados, as estratégias pedagógicas implementadas e as aprendizagens adquiridas que marcaram este processo.

Durante a PP, deparei-me com vários desafios que exigiram estudo, adaptação, flexibilidade e reflexão constante. Desde o primeiro momento, compreendi que cada turma tem a sua dinâmica própria a vários níveis, e que o sucesso do ensino depende em grande medida da capacidade do professor de ajustar estratégias e metodologias de ensino e aprendizagem às características, interesses e necessidades dos alunos.

Nesta turma como existia uma grande diversidade de perfis de aprendizagem dos alunos, recorreremos a uma abordagem pedagógica flexível e ajustada às necessidades de cada um dos alunos, pois, como referem Grave-Resendes e Soares (2002, p. 14), “os alunos aprendem melhor quando o professor toma em consideração as características próprias de cada um (...) quando os professores respeitam a individualização”.

Durante o estágio, um dos desafios mais significativos foi lidar, precisamente, com os diferentes ritmos de aprendizagem destes alunos. Enquanto alguns evidenciavam maior facilidade na alfabetização, outros necessitavam de mais tempo e apoio individualizado para adquirir as mesmas aprendizagens. Encontrar um equilíbrio que permitisse acompanhar todos e cada um, sem que ninguém se sentisse desmotivado ou sobrecarregado, foi uma preocupação constante. Neste sentido, como destaca Perrenoud (2001) citado por Sá (2001, p. 12), a diferenciação pedagógica passa por “fazerem progredir no currículo cada criança em situação de grupo, através da seleção apropriada de métodos de ensino, adequados às estratégias de aprendizagem (e de estudo) do aluno”.

Para responder a esta diversidade sinalizada na turma, foi necessário ajustar o ritmo e a gestão do tempo das atividades às características dos alunos. De facto, como Richards e Lockhart (2007) afirmam “as decisões relacionadas com o ritmo são importantes, porque ensinar envolve monitorizar a vontade dos alunos para aprender e também decidir sobre a altura apropriada para completar uma tarefa e, deste modo, transitar para outra atividade antes que a atenção dos alunos se comece a dispersar.” (p. 122).

Trabalhar com crianças com idades entre os 6 e os 10 anos exigiu de mim um planeamento estruturado da ação pedagógica, mas que ao mesmo tempo permitia flexibilidade na implementação da mesma. Scott e Ytreberg (1990) afirmam que, no que se refere à duração das atividades em sala de aula, “os professores precisam de se lembrar de manter atividades de cerca de 10-15 minutos para idades entre os 8 e os 10 anos. Isto porque as crianças têm pouco tempo de concentração e quando uma atividade tem uma duração mais longa surge a desmotivação e o desinteresse” (p. 6). Com base nesta perspetiva, compreendi, contextualmente, a importância de equilibrar momentos de ensino e aprendizagem mais estruturados com momentos de aprendizagem práticos e emergentes, de forma a manter o interesse para aprender com a participação ativa dos alunos.

Um aspeto que nesta PP se destacou foi a diferenciação pedagógica. Face a uma turma tão diversificada nas suas características, rapidamente percebi que os alunos tinham ritmos de aprendizagem muito distintos. Esta realidade careceu de uma constante adaptação na abordagem dos conteúdos curriculares e na procura de estratégias de apoio individualizado. Além disso, tornei-me mais consciente da necessidade de criar desafios de aprendizagem diferenciados, de modo a motivar tanto os alunos que precisavam de um acompanhamento mais próximo, quanto aqueles que mostravam um progresso na aprendizagem mais célere. Esta circunstância permitiu-me aprender que é importante estar sempre atento aos sinais evidenciados pelos alunos, ajustando a minha abordagem sempre que necessário, procurando garantir que todos se sentissem incluídos e motivados no processo de aprendizagem.

Para mitigar estas problemáticas, adotei diversas estratégias pedagógicas ao longo do estágio. A diferenciação do ensino foi uma das mais relevantes. Assim, procurei desenvolver o processo de ensino aprendizagem em conformidade com o ritmo de cada aluno, tendo em mente o que defende Pessanha (2001, p. 97), “será dever do educador encarar as suas opções pedagógicas numa atitude aberta e flexível, tentando conciliar o processo educativo com as dinâmicas sociais e históricas da sociedade em que se insere.”

Durante o estágio, tive a oportunidade de planear e executar diversas atividades que se revelaram eficazes no processo de aprendizagem dos alunos. Segundo Braga (2004) a planificação é um “instrumento de trabalho, sempre aberta a novas experiências e a qualquer tipo de inovação, pelo que é uma atividade flexível, interativa, aberta e incompleta” (p. 72).

Nesse contexto, a implementação de aulas de carácter lúdico, mais prático, e didático revelou ser uma alternativa eficaz para abordar esse repto de motivar os alunos

para a aprender A utilização de atividades lúdicas em sala de aula, conforme destaca Salomão e Martini (2007, p. 2) é “um recurso metodológico capaz de propiciar uma aprendizagem espontânea e natural.

Acresce que a promoção de uma comunicação aberta com todos os alunos foi determinante para o sucesso acadêmico dos alunos, pois permitiu incentivá-los a participar ativamente e a comunicar dentro da sala de aula, criando um ambiente seguro onde todos se sentissem confiantes e à vontade para partilhar as suas ideias e dúvidas, sem constrangimentos. Neste percurso, a colaboração de outros profissionais da escola, especialmente a minha professora cooperante e demais colegas, revelou-se imprescindível para a minha formação inicial. A partilha de experiências, orientações e estratégias pedagógicas, foram uma fonte de enriquecimento para o meu desenvolvimento de futura profissional durante o estágio, ajudando-me a encontrar respostas adequadas às questões que surgiram ao longo deste processo.

A gestão comportamental das interações dos alunos foi também um aspeto que marcou a minha experiência de formação inicial em contexto de estágio. Lecionar o 1.º ano de escolaridade do Ensino Básico significa lidar com crianças que estão ainda a aprender as regras básicas de convivência no ambiente escolar formal, como saber esperar a sua vez para falar, respeitar o espaço dos colegas e manter a atenção e concentração durante as tarefas de aprendizagem. Houve momentos em que tive de reformular estratégias no momento, utilizar reforços positivos e encontrar formas de tornar as regras mais compreensíveis e naturais para os alunos, procurando criar um ambiente de aprendizagem mais harmonioso.

Para além dos desafios, este estágio contribuiu claramente para o desenvolvimento da minha identidade de futura professora. De facto, vivi momentos de grande realização, como quando testemunhei um aluno a superar uma dificuldade, mostrar entusiasmo por uma atividade ou fazer uma descoberta por si próprio. Cada progresso, por mais pequeno que fosse, reforçou a minha convicção de que a educação é um processo de construção e partilhada, no qual o papel do professor não é apenas ensinar conteúdos, mas também inspirar, apoiar e orientar.

No final deste percurso, saio ainda mais motivada e convicta da minha escolha profissional, com a certeza de que quero continuar a aperfeiçoar as minhas competências docentes e a evoluir como futura profissional no campo da educação, contribuindo com isso para um ensino mais humano, dinâmico e de qualidade.

Por fim, percebi que ser professora estagiária implica muito mais do que simplesmente aplicar conhecimentos teóricos adquiridos durante a formação acadêmica. É com efeito um período de aprendizagem prática constante, de adaptação e crescimento pessoal e profissional. Exige observação, experimentação e uma grande capacidade de autorreflexão, pois cada dia traz novos desafios e aprendizagens. No final deste percurso, sinto que desenvolvi não só competências de prática pedagógica, mas também de maior sensibilidade para compreender e responder às necessidades das crianças, reforçando a minha paixão pela docência.

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

6.1. Contextualização da Prática Pedagógica III

A minha experiência no contexto do 1 CEB, no âmbito da Unidade Curricular de PPIII, representou uma etapa marcante no meu percurso académico e pessoal. Durante 135 horas, entre 8 de outubro e 4 de dezembro de 2024, tive a oportunidade de integrar ativamente a dinâmica de uma turma do 4.º ano, acompanhando o seu quotidiano escolar e participando diretamente no processo de ensino-aprendizagem. As atividades decorreram às segundas, terças e quartas-feiras, no período da tarde, entre as 13h30m e as 18h30m.

Uma vez que esta PP se realizou na mesma instituição que a PPII, não descreverei o meio envolvente nem a instituição educativa em questão, uma vez que essas informações já foram previamente apresentadas no ponto 5.1.1.. Assim, este capítulo visa refletir sobre a experiência vivida, explorando a organização do ambiente educativo, a gestão dos espaços e dos tempos, bem como a caracterização do grupo de alunos com quem desenvolvi a minha ação pedagógica.

6.1.1. Organização do Espaço e o Tempo Pedagógico do 4.º ano

As antigas escolas primárias, atualmente designadas como escolas básicas, são frequentemente recordadas por muitos adultos como a sua segunda casa, um espaço onde, em criança, adquiriram aprendizagens essenciais para a vida em sociedade (Pouca, 2012). Esta memória procura perpetuar-se ainda hoje no ambiente escolar do 1CEB.

Dada a relevância deste ambiente no percurso educativo dos indivíduos, torna-se necessário que a estrutura física da escola, bem como a sua organização, manutenção e segurança, favoreçam a motivação e a vontade de aprender dos alunos. Um espaço bem

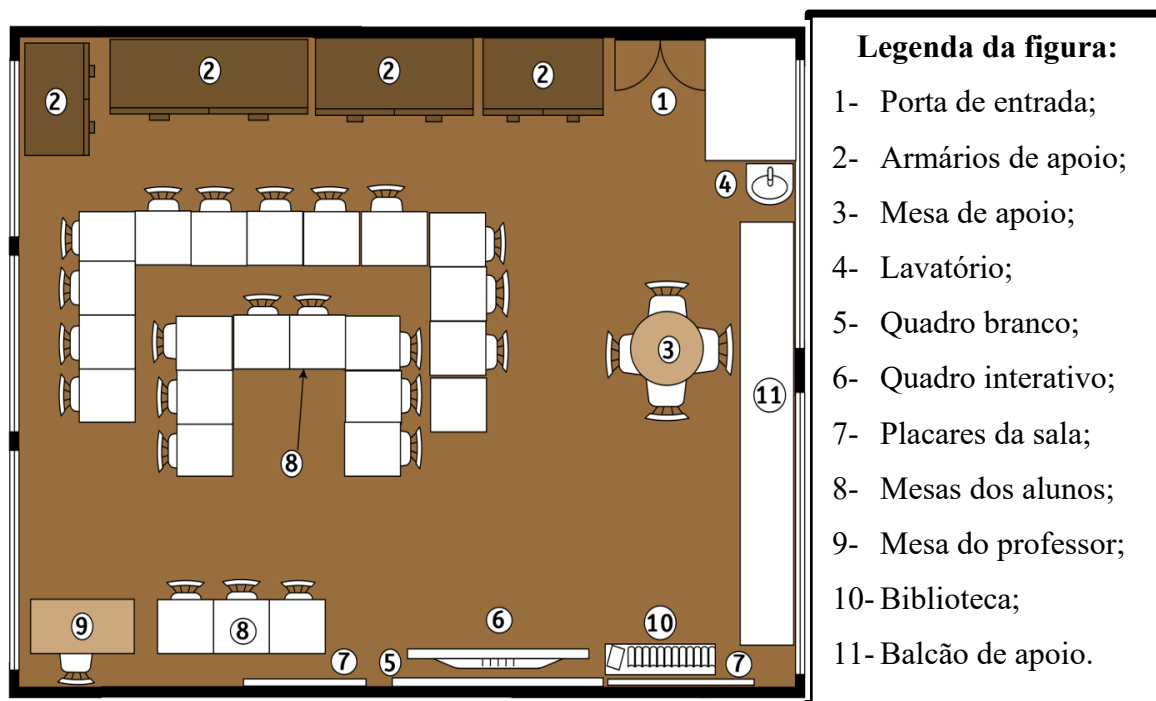
estruturado não só incentiva a aprendizagem, como também promove a interação e o sentido de pertença ao ambiente escolar (Souza & Souza, 2014).

Para Ribeiro et al. (2021), a sala de aula é o espaço onde os alunos mais exploram, questionam e consolidam conhecimentos. Para que este processo ocorra de forma eficaz, é essencial que o ambiente seja bem organizado e gerido, proporcionando condições favoráveis a promoção das aprendizagens.

Para compreender melhor a organização do espaço educativo da sala de aula apresento a sua planta, na qual desenvolvi a PP III (Figura 45). A disposição do mobiliário e dos diferentes recursos visuais e pedagógicos reflete a intencionalidade da professora cooperante em criar um ambiente propício à interação, à participação ativa dos alunos nas aprendizagens.

Figura 45

Planta da sala do 4.ºB



A sala situava-se no rés-do-chão, sendo um espaço bem iluminado. À entrada da sala, destacava-se um quadro interativo e um quadro branco de grandes dimensões, acompanhado por vários placares afixados nas paredes, nos quais estavam expostos cartazes didáticos e trabalhos realizados pelos alunos (Figura 46).

Figura 46
Parte frontal da sala do 4.º B



Próximo desta área, havia uma estante com livros e materiais didáticos, incentivando a leitura autónoma e o acesso e consulta de recursos complementares ao ensino. Este “cantinho” era também utilizado pelos alunos que terminavam as atividades mais rapidamente, para escolherem um livro para ler enquanto aguardavam pelo término dos trabalhos dos colegas, promovendo, assim, o gosto pela leitura e o desenvolvimento da autonomia (Figura 47).

Figura 47
Área da Biblioteca



As mesas estavam organizadas, no espaço da sala, em dois “U”, facilitando a interação entre os alunos e permitindo que a professora se movimentasse com mais facilidade por entre as mesas da sala (Figura 48). No lado direito da secretária, estavam colocadas três mesas, organizadas de forma a promover uma melhor comunicação entre os alunos. Esta disposição foi uma escolha da professora cooperante para poder incentivar o trabalho em grupo e a partilha de ideias. Além disso, os lugares dos alunos não eram fixos,

dando-lhes liberdade para escolherem, todos os dias, onde se queriam sentar, o que tornava o ambiente mais dinâmico e adaptável às necessidades e interesses de cada momento.

Figura 48

Disposição das mesas dos alunos



Do lado esquerdo da sala, encontrava-se a secretária da professora, posicionada estrategicamente para permitir uma visão ampla do espaço da sala e o fácil acesso aos materiais pedagógicos.

Na parte de trás da sala, estavam dispostos diversos armários e prateleiras com materiais de apoio às atividades de aprendizagem, como caixas organizadoras contendo lápis de cor, tesouras, colas e outros recursos essenciais para atividades manuais (Figura 49). Estes materiais estavam ao alcance das crianças, promovendo a sua autonomia na utilização dos recursos necessários para as diversas atividades.

Figura 49

Armários de apoio

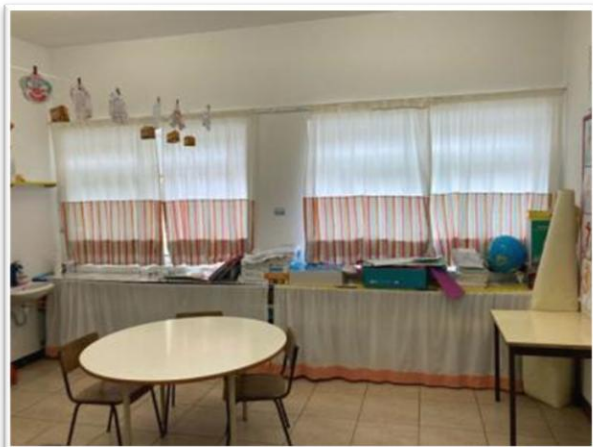


A sala tinha, ainda, uma área reservada para momentos de trabalho em pequenos grupos ou apoio individualizado, equipada com uma mesa-redonda e cadeiras, criando um ambiente propício à concentração e à troca de ideias em diálogo (Figura 50). Esta área era frequentemente utilizada pelos professores que prestavam apoio às crianças que necessitavam de um acompanhamento mais individualizado, especialmente os alunos

provenientes de Inglaterra, França, Venezuela, Lituânia, Ucrânia e Brasil, ajudando-os na adaptação linguística e no processo de aprendizagem. Junto a esta zona, encontrava-se um lavatório, utilizado para a higienização das mãos antes e depois das atividades.

Figura 50

Espaço para apoio personalizado às crianças



No que diz respeito aos recursos tecnológicos, a sala estava equipada com uma rede de *internet* estável, um projetor, um quadro interativo e um computador portátil. Estes recursos representaram um contributo essencial para a dinamização das aulas, permitindo a projeção de conteúdos audiovisuais que enriqueciam a exposição dos conteúdos abordados. A utilização dessas ferramentas eletrónicas contribuiu para uma abordagem didática mais dinâmica e participativa, tornando as aprendizagens mais apelativas visualmente e interativas, o que facilitou a compreensão dos alunos ao promover uma maior participação nas atividades.

De acordo com a Matriz Curricular definida pelo Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho, todas as escolas devem organizar um horário anual que sirva de orientação tanto para os docentes como para os alunos, permitindo estruturar a semana letiva com base nas diferentes áreas do saber. Este planeamento possibilita aos professores uma gestão mais clara e objetiva dos conteúdos curriculares a abordar, garantindo que cada área tenha tempo necessário para o seu desenvolvimento.

No contexto específico do ICEB, o Decreto Legislativo Regional 11/2020/M, de 29 de julho, estabelece a carga horária semanal de cada componente curricular, seguindo critérios específicos de distribuição do tempo. No caso da turma do 4.º ano, as atividades curriculares decorriam no período da tarde, entre as 13h30m e as 18h30m, conforme estipulado no horário curricular e de enriquecimento curricular. Esta organização procurava assegurar que os alunos tivessem acesso a uma aprendizagem estruturada e equilibrada ao longo da semana (Figura 51).

Figura 51

Horário curricular e enriquecimento curricular semanal

	HORÁRIO				
	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
8h30m- 09h00m	OTL	OTL	OTL	OTL	OTL
09h00m-10h00m	Expressão Plástica	Clube	Informática	Inglês	Clube
10h00m-10h30m	INTERVALO				
10h30m-11h30m	EDF	Natação	Música	Música	Informática
11h30m-12h30m	Biblioteca	Clube	Estudo	Estudo	Estudo
12h30m-13h30m	ALMOÇO				
13h30m-15h30m	Curricular Música (13h30m- 14h30m)	Curricular	Curricular EDF (14h30m- 15h30m)	Curricular	Curricular Inglês (13h30m- 14h30m)
15h30m-16h00m	INTERVALO				
16h00m-18h30m	Curricular Inglês (16h00m- 17h00m)	Curricular	Curricular	Curricular	Curricular

A organização do horário semanal ficava a cargo da professora cooperante, que distribuía as diferentes componentes do currículo ao longo do tempo letivo disponível. Durante o estágio, tinha acesso a um planeamento semelhante, que me orientava na preparação das atividades e na gestão do tempo dedicado a cada componente curricular. No entanto, devido à necessidade de ajustar o ensino aos ritmos de aprendizagem dos alunos da turma, nem sempre era possível seguir rigorosamente a distribuição inicial, sendo por vezes crucial reorganizar o horário e compensar as atividades nas semanas seguintes.

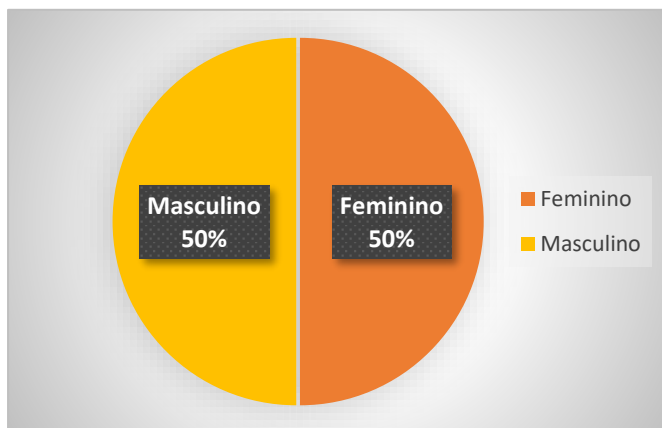
Esta realidade permitiu-me desenvolver a capacidade de adaptação na gestão do tempo letivo, garantindo que os conteúdos curriculares fossem abordados de forma estruturada e coerente. Assim, no estágio de PP III, procurei estabelecer um planeamento flexível, alinhado com o ritmo de aprendizagem dos alunos, a continuidade entre os diferentes temas trabalhados e assegurando uma abordagem equilibrada das várias componentes do currículo.

6.1.2. Caracterização da Turma

A turma do 4.º ano, era composta por vinte e quatro alunos, com idades entre os oito e os nove anos, sendo doze raparigas e doze rapazes (Figura 52).

Figura 52

Constituição da turma do 4.ºB



Este grupo distinguia-se pela sua empatia, boa disposição e elevada capacidade de colaboração e expressão oral.

Destaca-se nesta turma, ainda, a riqueza da diversidade cultural, composta por nove alunos oriundos de diferentes países, como Inglaterra, França, Venezuela, Lituânia, Ucrânia e Brasil. Esta multiplicidade de nacionalidades não só enriqueceu o ambiente de aprendizagem, como também permitiu a implementação de estratégias pedagógicas inclusivas, ajustadas às características individuais de cada aluno. Como refere Ribeiro et al. (2021), as escolas atuais reúnem alunos, famílias e profissionais com diferentes realidades sociais, culturais, económicas e linguísticas, tornando-se espaços de encontro entre culturas e experiências diversas. Nesse sentido, cabe às instituições educativas criar condições promotoras de acolhimento e integração dos estudantes, assegurando que a diversidade seja encarada como um fator enriquecedor do processo de ensino e aprendizagem.

Embora o ambiente da sala seja, em geral, harmonioso, dois alunos evidenciavam comportamentos desafiantes nas tarefas colaborativas e na gestão das suas frustrações, os quais têm sido cuidadosamente acompanhados e trabalhados em contexto educativo. No que concerne ao apoio pedagógico, quatro alunos beneficiam de Medidas Seletivas de Aprendizagem em Português e Matemática, enquanto um aluno recebe suporte exclusivo em Matemática. Além disso, os alunos estrangeiros contam com Medidas Universais de

Apoio para as componentes de Matemática, Português e Estudo do Meio, contribuindo para uma participação mais equitativa de todos.

A relação pedagógica estabelecida com esta turma foi um dos pilares da minha prática, revelando-se essencial para a criação de um ambiente de confiança, empático e de respeito mútuo. A turma demonstrou muito empenho e receptividade às estratégias didáticas propostas, o que facilitou a colaboração e envolvimento ativo dos alunos no seu processo de aprendizagem, corroborando a ideia de que “o ato de educar é, antes de mais, um ato de relação” (Nóvoa, 1992).

6.2. Momentos de Aprendizagem na Prática Pedagógica III

6.2.1. Maratona das Tabuadas

No dia 16 de outubro de 2024, realizamos a atividade “Maratona das Tabuadas”, cujo objetivo era a consolidação das tabuadas através de metodologias lúdicas, envolventes e diferenciadas. Esta proposta surgiu da necessidade de colmatar dificuldades previamente identificadas e da intenção de tornar o processo de aprendizagem mais significativo para os alunos. Como afirma Teixeira (2014), a aquisição do conhecimento é favorecida quando a criança participa ativamente no processo e quando há espaço para a interação social, sendo, por isso, essencial que o docente recorra ao jogo e à brincadeira como estratégias facilitadoras do ensino e da aprendizagem.

A introdução da atividade foi realizada de forma simbólica, através de uma “carta surpresa” colocada num envelope colado no quadro da sala. Como registei no diário de bordo, esta estratégia “captou de imediato o interesse da turma. Os alunos ficaram curiosos e entusiasmados para descobrir o que iriam fazer a seguir”. Este momento inicial foi fundamental para gerar expectativa positiva e motivar os alunos para as tarefas que se seguiriam.

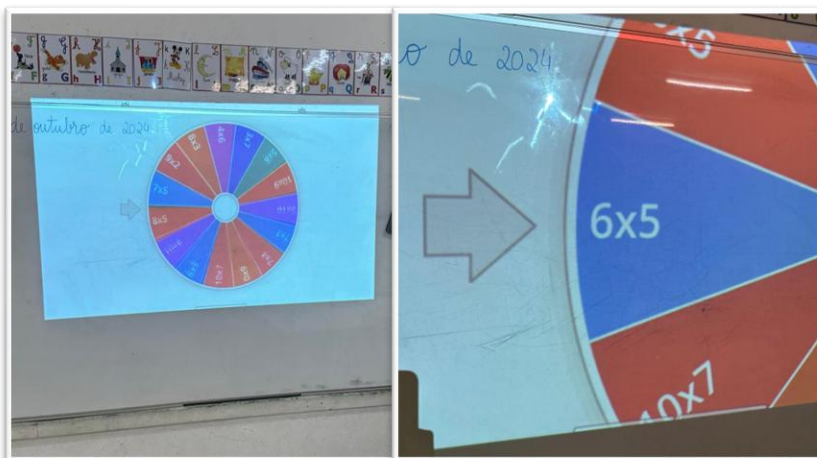
A primeira parte da “maratona” consistiu no jogo do “Bingo das Tabuadas”, um jogo que aliou o raciocínio mental (Figura 53). Cada aluno recebeu um cartão de bingo em branco para preencher com resultados de multiplicações à sua escolha, escolhidos a partir de uma lista de números que escrevi previamente no quadro e que tinham sido pensados de acordo com as operações incluídas na roleta.

Figura 53*Alunos a jogar ao Bingo das Tabuadas*

O sorteio das operações foi feito com recurso à roleta digital do *Wordwall*, o que tornou a dinâmica mais interativa (Figura 54).

“A utilização da roleta online para sortear as operações foi um sucesso, tornando a aprendizagem dinâmica e interativa”.

(Diário de Bordo, PP III, 16 de novembro de 2024).

Figura 54*Uso da roleta do Wordwall*

Cada vez que a roleta indicava, por exemplo, “7x6”, os alunos tinham de fazer o cálculo mental e verificar se o resultado constava do seu cartão. Caso positivo, assinalavam com um feijão.

O primeiro aluno a preencher corretamente o seu cartão gritava “Tabuada!”, e procedíamos à verificação dos resultados assinalados. O vencedor recebia como prémio uma estrela autocolante, como forma de reconhecimento pelo seu empenho e dedicação.

“a maioria dos alunos participou com entusiasmo, respondendo rapidamente aos cálculos e mostrando uma boa compreensão das tabuadas”

(Diário de Bordo, PP III, 16 de novembro de 2024).

De forma a garantir a inclusão de todos os alunos, foram implementadas estratégias de diferenciação pedagógica, ajustadas às necessidades específicas da turma. No caso dos alunos provenientes de outros países, ainda em processo de aquisição da Língua Portuguesa, disponibilizei uma roda com as tabuadas, que podiam consultar sempre que necessário (Figura 54). Esta decisão, tomada em articulação com a professora cooperante, visou promover a sua autonomia e confiança, sem comprometer o envolvimento na dinâmica da atividade. Longe de desvirtuar o espírito do jogo, esta adaptação reforçou o seu carácter inclusivo, ao criar condições equitativas de acesso ao conteúdo.

Figura 55

Diferenciação pedagógica com alguns alunos



A valorização do esforço individual e a atenção às diferenças foram princípios orientadores desta prática, sublinhando a importância de responder à diversidade presente em contexto educativo. Como defendem Tomlinson e Allan (2002), a diferenciação pedagógica implica “a prestação de atenção às necessidades de aprendizagem de cada aluno em particular ou de um pequeno grupo de alunos, ao invés de um modelo mais típico de ensinar uma turma como se todos os indivíduos tivessem características semelhantes” (p. 14).

Após o intervalo, dei início à segunda fase da “maratona”, organizando a turma em doze pares para jogarem o “Quantos Queres”, adaptado ao conteúdo das tabuadas (Figura 56). A cada dupla foi entregue um origami com diversas multiplicações escondidas e uma folha de registo. Um dos alunos manipulava o “Quantos Queres”, enquanto o colega fazia escolhas (de número e cor), que determinavam a operação a resolver. Ao revelar a multiplicação, o aluno resolvia-a e conferia o resultado escondido. Caso se enganasse, podia corrigir com caneta vermelha, promovendo assim o autoconceito de erro e a valorização do processo de aprendizagem.

Figura 56
Jogo “Quantos Queres”



Esta atividade permitiu-lhes aplicar os conhecimentos de forma lúdica, num ambiente de entreajuda.

“a colaboração entre os alunos em pares revelou-se um ponto alto”, permitindo-lhes desenvolver competências sociais, cognitivas e matemáticas.

(Diário de Bordo, PP III, 16 de novembro de 2024).

Durante toda a atividade, circulei pela sala, prestando apoio individualizado, promovendo a autonomia dos alunos e oferecendo *feedback* formativo através de carimbos avaliativos com mensagens como “Excelente”, “Muito bem”, “Fantástico” ou “Continua assim”. Estes pequenos gestos revelaram-se poderosos motivadores, reforçando positivamente o empenho e a confiança dos alunos nas suas capacidades. Tal como referem Cunha et al. (2018), quando o professor fornece um retorno construtivo e orientador, potencia-se significativamente o progresso da aprendizagem e o desempenho académico dos alunos.

Este tempo de consolidação/revisão das tabuadas, foi uma oportunidade para resinificar o erro, valorizar o esforço, promover o trabalho cooperativo e estimular o gosto pela matemática. Através de metodologias ativas e estratégias lúdicas, foi possível transformar um conteúdo tradicionalmente visto como difícil e aborrecido numa experiência prazerosa e desafiante. Para além do desenvolvimento das competências matemáticas, senti que contribuí para a construção de uma relação mais positiva dos alunos com a disciplina, promovendo o envolvimento e a confiança nas suas próprias capacidades.

Este dia foi um claro reflexo desse princípio, onde a brincadeira, o desafio e o afeto se entrelaçaram para tornar a aprendizagem das tabuadas mais acessível e significativa para todos.

6.2.2. Viagem Cultural: “Descobrir os Países da Turma”

No dia 19 de novembro de 2024, desenvolvemos uma atividade com os alunos para descobrirem/explorarem os países de origem de al alunos da turma, cujo principal objetivo foi promover o respeito pela diferença e valorizar a diversidade cultural presente no grupo. Partindo de um elemento familiar, os países de origem das próprias crianças, a abordagem revelou-se significativa e envolvente. Os alunos participaram ativamente, partilhando experiências, conhecimentos e descobrindo aspetos de diversas culturas, num ambiente de aprendizagem rico e inclusivo.

A aula teve início na sala de TIC, onde projetamos um mapa-múndi de grandes dimensões no quadro interativo, acompanhado por duas frases orientadoras do debate “Todos somos diferentes e iguais ao mesmo tempo.” e “No mundo, há milhões de pessoas que falam línguas diferentes, comem alimentos diferentes, celebram festas diferentes e ainda assim partilham a mesma humanidade.” (Figura 57). Estas frases serviram de mote para um diálogo sobre as diferenças culturais, promovendo a reflexão sobre a importância

de respeitá-las. A conversa foi enriquecida com a pesquisa no dicionário, permitindo uma compreensão mais aprofundada do conceito de diversidade cultural.

Figura 57

Demonstração do mapa-mundi com duas frases orientadoras da atividade



Após a leitura e interpretação da definição no dicionário, pedi a um aluno para explicar o que compreendeu sobre o conceito de interculturalidade, sendo que conseguiu explicar que implica aprender com outras culturas e respeitar as diferenças entre elas. De seguida, convidei os alunos estrangeiros a colocar a bandeira do seu país no local correspondente no mapa. Este momento gerou grande entusiasmo, pois cada aluno partilhou uma curiosidade sobre o seu país.

“Na Ucrânia, no Natal, comemos doze pratos diferentes!” e na “Na Venezuela, comemos arepas ao pequeno-almoço!” mostraram o entusiasmo das crianças ao falarem das suas raízes. Foi visível na atenção e no entusiasmo de algumas perguntas que os colegas perguntavam e estavam interessados pelas histórias e tradições do país do colega.

(Diário de Bordo, PP III, 19 de novembro de 2024).

Para consolidar a aprendizagem, os alunos organizaram-se em pequenos grupos, cada um dedicado à exploração de um país específico. Os estudantes com ligação direta ao país em questão assumiram o papel de “representantes culturais”, partilhando as suas experiências e conhecimentos sobre o seu país. Esta dinâmica não só fortaleceu a

autoestima e identidade destes alunos, como também proporcionou a oportunidade de lhes dar voz para partilhar as suas vivências, promovendo com isso o sentimento de pertença e valorização das suas origens.

Para garantir que a pesquisa fosse sistemática e produtiva, forneci a cada grupo uma ficha orientadora com os principais tópicos essenciais para a investigação, como a localização geográfica, a capital, a bandeira, a gastronomia e curiosidades culturais. Esta estrutura permitiu aos alunos manter um fio condutor no trabalho e organizar melhor as informações recolhidas. A pesquisa decorreu na sala de TIC, onde os alunos, de forma autónoma, exploraram os conteúdos digitais e registaram as informações recolhidas nas fichas de pesquisa (Figura 58). A utilização dos computadores tornou a atividade de aprendizagem mais dinâmica estimulando o interesse e a motivação dos alunos.

Segundo Costa (2009), os recursos a tecnologias digitais possuem um grande potencial para transformar a forma como se aprende, proporcionando contextos educativos inovadores e diferenciados que vão além do modelo tradicional de ensino.

Figura 58

Alunos pesquisam sobre países no computador



Esta pesquisa orientada nas aulas de TIC proporcionou um ambiente dinâmico e interativo, enquanto incentivou a autonomia dos alunos na recolha e organização da informação. Através da exploração dos conteúdos digitais e do preenchimento das fichas orientadoras, os alunos desenvolveram competências essenciais, tais como o pensamento crítico e a capacidade de selecionar e sintetizar dados relevantes sobre cada país.

Após a recolha da informação, regressámos à sala de aula, e cada grupo recebeu uma cartolina em forma de mala de viagem para criar a sua “mala cultural”, representando o país estudado (Figura 59). Este processo estimulou a criatividade e promoveu

competências como cooperação, partilha e respeito pelas ideias dos colegas. O trabalho em equipa exigiu escuta ativa, negociação e organização equilibrada das tarefas.

Figura 59

Construção das malas culturais



Durante as apresentações, os alunos partilharam aprendizagens, aprofundaram o conhecimento através de perguntas e demonstraram curiosidade genuína pela diversidade cultural (Figura 60). O entusiasmo gerado levou a um momento espontâneo de partilha, onde colegas de diferentes nacionalidades enriqueceram a discussão com as suas vivências, reforçando a importância da flexibilidade pedagógica.

[surgiram frases como estas] “Não sabia que em Inglaterra se toma chá todos os dias à tarde!” e “Gostava de provar a comida típica do Brasil!” – demonstraram que os alunos estavam atentos e curiosos acerca das diferentes culturas.

(Diário de Bordo, PP III, 19 de novembro de 2024).

Figura 60*Apresentação das malas culturais*

Embora estivesse previsto a atividade com recurso a um texto do manual de Português sobre a diversidade entre países, o envolvimento dos alunos na partilha das suas experiências tornou-se tão significativo que a aula seguiu um rumo diferente do planeado.

No final, uma reflexão conjunta revelou o impacto da atividade na valorização da diversidade e no respeito mútuo:

“Aprendi que em cada país há tradições muito diferentes das nossas, mas todas são especiais” e “Gostei de ouvir os meus colegas falarem sobre os seus países, nunca tinha pensado que podíamos ser tão diferentes e ao mesmo tempo tão parecidos” evidenciaram que a atividade cumpriu o seu propósito de promover a valorização da diversidade e a construção de um ambiente de respeito mútuo.

(Diário de Bordo, PP III, 19 de novembro de 2024).

Esta experiência incentivou a cooperação, a partilha de responsabilidades e a aprendizagem ativa dos alunos. O professor assume, assim, um papel fundamental na captação do interesse dos alunos e na adoção de estratégias inovadoras que tornem o ensino mais dinâmico e ajustado às suas necessidades (Roldão, 2000).

6.2.3 O Meu Corpo por Dentro

No dia 15 de outubro de 2024, desenvolvemos uma atividade centrada nos sistemas do corpo humano, com o objetivo de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos nas aulas anteriores, promovendo simultaneamente a aprendizagem ativa, colaborativa e criativa. A aula iniciou-se com uma conversa exploratória, na qual foi colocada a pergunta : “Quais foram os sistemas do corpo humano que já aprenderam?”. Este momento revelou-se eficaz para ativar conhecimentos prévios, sendo a maioria dos alunos capaz de identificar os sistemas digestivo, respiratório, circulatório, excretor e os sistemas reprodutores, feminino e masculino.

A turma foi organizada em seis grupos de quatro elementos. Através de um sorteio, foi atribuído a cada grupo um dos sistemas do corpo humano para explorar, o que gerou entusiasmo e curiosidade (Figura 61).

Figura 61

Sorteio do tema para cada grupo



De seguida, cada grupo teve a oportunidade de selecionar um livro/enciclopédia com informação científica adequada à faixa etária, bem como uma silhueta do corpo humano em cartão. Foram ainda disponibilizados diversos materiais (palhinhas vermelhas e azuis, imagens dos órgãos, *bostik*, blocos de notas aderentes, entre outros), com o objetivo de apoiar a construção das respetivas maquetes de forma criativa e informada.

A proposta consistia em irem a uma mesa que estava situada à frente do quadro e retirarem os principais órgãos do sistema atribuído, compreenderem as suas funções e curiosidades, e representarem essa informação na construção de uma maquete.

A fase de pesquisa revelou um envolvimento significativo por parte dos alunos, que colaboraram ativamente na consulta dos livros e na recolha de informação. Para apoiar a organização do trabalho, forneci alguns pontos orientadores escritos no quadro (nome dos órgãos, função do órgão e curiosidades) que serviram de guia para a sistematização dos dados recolhidos.

“Fiquei surpreendida com o envolvimento dos alunos na pesquisa, trabalhando em equipa para encontrar informações sobre os sistemas que lhes foram atribuídos.”

(Diário de Bordo, PP III, 15 de outubro de 2024).

Esta dinâmica refletiu os princípios da aprendizagem cooperativa, ao promover a partilha de responsabilidades, a interajuda e a construção conjunta do saber. No entanto, foi igualmente possível identificar a necessidade de reforçar, em futuras atividades, orientações mais precisas quanto à gestão do tempo e à distribuição de tarefas no seio dos grupos. Embora esta dificuldade seja compreensível face ao entusiasmo gerado pela dinâmica, tornou-se evidente que nem todos os alunos conseguiram organizar-se de forma autónoma.

A construção da maquete foi o momento mais expressivo da aula, conjugando criatividade com aplicação de conhecimentos (Figura 62). Os alunos demonstraram entusiasmo ao utilizar os materiais para representar visualmente os sistemas, sendo este processo facilitador da compreensão das ligações entre os órgãos e o seu funcionamento.

“A integração do conhecimento teórico com a prática foi um ponto alto, pois os alunos mostraram-se motivados para compreender a função de cada órgão enquanto o colocavam na maquete”, conforme registei no meu diário de bordo.

(Diário de Bordo, PP III, 15 de outubro de 2024).

Figura 62
Grupos a construir as maquetes e a adicionar informações



Apesar do entusiasmo, verificaram-se algumas dificuldades ao nível da gestão do tempo e da distribuição de tarefas, especialmente nos grupos que ficaram mais absorvidos pela componente prática da construção. Alguns alunos necessitaram de apoio para organizar as etapas do trabalho e coordenar as suas ações com os colegas, o que é compreensível tendo em conta a idade e a natureza dinâmica da atividade. Esta constatação reforça a importância de explicitar, em futuras propostas de trabalho colaborativo, estratégias de organização e de partilha de responsabilidades.

Ainda assim, a cooperação e o envolvimento ativo prevaleceram, traduzindo-se numa forte apropriação dos conteúdos e numa atitude positiva face à aprendizagem. A motivação dos alunos foi evidente na dedicação com que construíram as maquetes, na criatividade demonstrada na utilização dos materiais e na forma como se empenharam em compreender a função de cada órgão que representaram.

Após a finalização das maquetes, cada grupo preparou uma apresentação oral, com a duração entre cinco e dez minutos, onde expuseram os seus trabalhos, explicando a função do sistema estudado, os órgãos que o compõem e algumas curiosidades identificadas (Figura 63).

Figura 63
Apresentação das maquetes



Este momento constituiu não só uma oportunidade para os alunos partilharem o que aprenderam, mas também um exercício importante de comunicação oral, autonomia e responsabilidade. Em termos pedagógicos, a apresentação permitiu aferir o grau de compreensão dos conteúdos, promovendo uma aprendizagem significativa através da explicitação do conhecimento construído. Verificou-se que alguns grupos conseguiram transmitir a informação com clareza, confiança e vocabulário científico adequado, demonstrando uma compreensão consolidada. Por outro lado, outros grupos evidenciaram dificuldades em sintetizar e organizar a informação recolhida, o que evidenciou a importância de continuar a trabalhar competências de pesquisa, seleção e estruturação do discurso. Este tipo de partilha contribui também para o desenvolvimento de uma cultura de aprendizagem colaborativa e reflexiva, onde os alunos aprendem com os colegas e são confrontados com diferentes formas de interpretar e comunicar o conhecimento.

A atividade culminou com a exposição das maquetes numa parede da sala, o que reforçou o sentimento de valorização do trabalho realizado. Os alunos mostraram-se orgulhosos e entusiasmados com a visibilidade dada ao seu esforço coletivo.

“Este reconhecimento visual e tangível do esforço colocado na atividade foi importante para a sua motivação”, criando um ambiente de partilha, respeito e valorização do trabalho em equipa.

(Diário de Bordo, PP III, 15 de outubro de 2024).

Esta atividade desenvolvida constituiu uma experiência marcante, que aliou saberes científicos à expressão criativa, potenciando a construção de conhecimento de forma ativa e significativa. Apesar de alguns desafios organizacionais, foi uma prática que contribuiu para o desenvolvimento da autonomia, da cooperação e do gosto pela aprendizagem.

6.3. Projeto com a Comunidade

No contexto da PP III, foi desenvolvido um Projeto com a Comunidade Educativa em articulação com dois psicólogos da ARDITI⁴, centrado na temática da educação emocional.

A proposta surgiu de uma reflexão conjunta entre mim e a professora cooperante, motivada pela observação de comportamentos recorrentes de desregulação emocional por parte de um aluno da turma, cuja situação familiar delicada afetava de forma evidente o seu bem-estar e a sua participação nas rotinas escolares. A proposta surgiu de uma reflexão conjunta entre mim e a professora cooperante, motivada pela observação de comportamentos recorrentes de desregulação emocional por parte de um aluno da turma, cuja situação familiar delicada afetava de forma evidente o seu bem-estar e a sua participação nas rotinas escolares. Tal como refere Lissner (2001), “mesmo quando não parecem, as crianças são, comparativamente, plantas sensíveis e fracas. Por isso, a educação eficaz consiste em grande parte num processo a que os psicólogos logo chamam “reforço”” (p. 111), o que evidencia a necessidade de abordagens educativas que acolham e fortaleçam emocionalmente todos as/os crianças/alunos.

Através de uma abordagem lúdico-reflexiva, procurou-se promover o bem-estar socio emocional dos alunos e reforçar a importância da saúde mental desde os primeiros anos de escolaridade. Tal como referem Salovey e Sluyter (1999), “é importante para os professores e pessoas que trabalham com crianças, porque eles podem precisar ajudar as

⁴ A ARDITI (Agência Regional para o Desenvolvimento da Investigação, Tecnologia e Inovação) é uma agência sem fins lucrativos que apoia a investigação e inovação na Madeira, promovendo projetos nas áreas da tecnologia, saúde e mar, com o apoio do Governo Regional, Universidade da Madeira e parceiros locais.

crianças a entender e interpretar sinais emocionais em seu ambiente” (p. 224), reforçando a relevância de uma atuação educativa atenta ao desenvolvimento emocional.

O ponto de partida do projeto foi a leitura compartilhada do livro “O cérebro (não) tem sempre razão”, de Scott Stuart, que permitiu uma introdução aos conceitos fundamentais sobre o funcionamento do cérebro e à dualidade entre razão e emoção (Figura 64). Esta atividade integra-se na componente do currículo de Português, no domínio da Educação Literária, promovendo o desenvolvimento de competências de escuta ativa, interpretação e reflexão crítica sobre textos. A história, contada de forma expressiva e cativante pelos Psicólogos, suscitou desde logo curiosidade por parte das crianças.

Figura 64

Leitura da história “O cérebro (não) tem sempre razão”



Após a leitura, os Psicólogos aprofundaram o conteúdo, explicando de forma acessível as funções dos principais lóbulos do cérebro, permitindo aos alunos compreender como as emoções se manifestam e são processadas (Figura 65). Neste momento de aprendizagem estabeleceu-se uma ligação clara com os conteúdos da componente de Estudo do Meio, nomeadamente a abordagem ao corpo humano e ao cérebro enquanto órgão responsável, entre outras coisas, pelo pensamento e pela emoção.

Figura 65
Explicação dos lóbulos do cérebro



Seguiu-se uma ligação direta ao universo da infância com a exploração das personagens do filme “Divertidamente”, associando cada emoção a uma cor, expressão e comportamento (Figura 66). Esta estratégia facilitou a identificação e nomeação das emoções, proporcionando um momento rico de partilha: os alunos, voluntariamente, foram convidados a recordar situações reais em que sentiram tristeza, alegria, medo, raiva ou nojo.

Figura 66
Exploração das emoções com as personagens do filme “Divertidamente”



Após a explicação de algumas emoções que podemos sentir, os psicólogos criaram um espaço de diálogo seguro, incentivando as crianças a partilhar situações do quotidiano em que experienciaram emoções intensas ou momentos de conflito entre o que sentiam e o que pensavam. Este momento de partilha, profundamente humanizador, permitiu aos

alunos reconhecer que as suas emoções são válidas e universais, promovendo uma compreensão mais profunda do equilíbrio entre razão e emoção.

Como registei no meu diário de bordo, as partilhas foram espontâneas e reveladoras: alguns afirmaram sentir tristeza sem motivo aparente, expressando-se com frases como:

“Às vezes fico mesmo triste e não sei bem porquê... só me apetece chorar” e “Quando fico com raiva, sinto o coração a bater muito depressa, como se fosse explodir”.

(Diário de Bordo, PP III, 20 de novembro de 2024).

Outros reconheceram que estas emoções são mais comuns do que imaginavam, afirmando:

“Eu achei que só eu é que ficava assim, mas afinal todos sentimos coisas parecidas” e “Nunca pensei que os outros também ficassem nervosos como eu antes dos testes”.

(Diário de Bordo, PP III, 20 de novembro de 2024).

Houve ainda quem refletisse sobre novas aprendizagens emocionais, dizendo:

“Gostei de saber que não há emoções más... só temos de aprender a falar sobre elas” ou “Hoje percebi que posso respirar fundo e contar até dez antes de fazer disparates”.

(Diário de Bordo, PP III, 20 de novembro de 2024).

Estas expressões evidenciaram não só o impacto da atividade, mas também o desenvolvimento de competências de autorregulação e consciência emocional.

A sessão prosseguiu com a realização de três dinâmicas. Primeiramente, a turma foi dividida em dois grupos: enquanto metade participava num jogo interativo no computador com perguntas sobre situações emocionais do quotidiano, a outra metade preenchia uma ficha de trabalho orientada para a consolidação das aprendizagens realizadas (Figura 67). A alternância permitiu que todos os alunos experimentassem as duas propostas, respeitando os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem.

Figura 67

Jogo interativo e ficha para consolidar aprendizagens



Para finalizar e consolidar o momento, foi dinamizado um jogo coletivo com toda a turma, no qual os alunos retiravam uma emoção de uma caixa e a representavam através de mímica, desafiando os colegas a adivinhá-la (Figura 68). Esta atividade revelou-se particularmente apreciada pelas crianças, que manifestaram grande entusiasmo e expressaram vontade de a repetir. O momento foi não só divertido, mas também pedagógico, ao promover a leitura da linguagem não verbal, a cooperação e o espírito de grupo, competências transversais associadas à Expressão Dramática, Artes Visuais e Cidadania e Desenvolvimento.

Figura 68

Jogo da mímica sobre as emoções



A receptividade positiva da turma e o envolvimento sentido ao longo de todas as etapas confirmaram a relevância de iniciativas desta natureza. Como futura professora, considero essencial que todas as crianças tenham acesso a momentos como este, independentemente de terem ou não acompanhamento psicológico formal. Cada vez mais, as crianças escondem os seus sentimentos ou não encontram espaço para os expressar de forma segura. Proporcionar-lhes estas oportunidades de autoexpressão e escuta é, a meu ver, uma forma de educar para a empatia, para a consciência emocional e, conseqüentemente, para relações interpessoais mais saudáveis e respeitadoras. Afinal, como refere Cury (2004), “(...) por trás de cada aluno arredio, de cada jovem agressivo, há uma criança que precisa de afecto” (p. 97).

Este projeto com a comunidade evidenciou, assim, o valor da articulação entre os profissionais da educação e da saúde, contribuindo para a formação integral dos alunos, tal como preconizado nos princípios orientadores do PASEO. Trata-se de um caminho que urge continuar a trilhar, de forma intencional e comprometida, em benefício do bem-estar e do desenvolvimento pleno de cada criança.

6.4. Reflexão Crítica sobre a Prática Pedagógica III

Durante a PP III, realizado numa escola pública com uma turma do 4.º ano, tive a oportunidade de enfrentar desafios, explorar estratégias pedagógicas diversificadas e testemunhar o impacto positivo do meu trabalho na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos. Nesta reflexão, abordarei os aspetos mais relevantes deste estágio, incluindo as práticas pedagógicas implementadas, os desafios enfrentados e as estratégias adotadas, sempre com o suporte de teorias e autores que fundamentam as decisões tomadas.

Atualmente, o professor tem de, diariamente, olhar para os seus alunos individualmente e responder às suas necessidades e potencialidades. Contudo, não é tarefa fácil, pelo que tem de recorrer a estratégias motivadoras, atividades interessantes, que despertem o gosto dos alunos para aprender, dando-lhes abertura para criar, questionar e refletir no decurso das tarefas, o que lhes permitirá atingir o sucesso educativo (Albuquerque, 2020).

Desde o início, com a complexidade da profissão docente. Conciliar a planificação com a capacidade de adaptação ao inesperado revelou-se uma competência em constante construção. Senti, por vezes, dificuldades em gerir o tempo de aprendizagem de forma eficaz entre as intenções pedagógicas e as práticas implementadas. Estes momentos de incerteza e tensão foram, contudo, férteis em aprendizagem.

Um dos desafios mais significativos prendeu-se com a diversidade cultural e linguística da turma, onde estavam integrados alunos oriundos de outros países. A presença destas crianças exigiu de mim uma atenção redobrada na construção de estratégias diferenciadas e na adaptação das atividades, de forma a garantir a sua participação ativa e o seu envolvimento no processo de ensino-aprendizagem. Esta realidade levou-me a refletir sobre a importância de práticas inclusivas e culturalmente sensíveis, promovendo a valorização da identidade de cada aluno e o respeito pela pluralidade de vivências. Neste sentido, compreendi que, como refere Morgado (2001), “(...) a capacidade de gerir de forma diferenciada as relações pedagógicas que estabelecemos parece-nos constituir um instrumento privilegiado no sentido de promover percursos educativos de sucesso para todos os alunos” (pp. 18-19), reforçando a necessidade de uma atuação docente intencional, responsiva e atenta à singularidade de cada criança.

Ensinar obrigou-me a colocar em prática os saberes construídos ao longo da formação, mas também a reinventá-los, a partir da escuta do grupo, da observação atenta e da análise crítica da minha própria atuação. Afinal, “durante a vida toda, em cada aspecto dela, as pessoas são aprendizes. A aprendizagem ao longo da vida abrange [...] viver em novas culturas; aprender novas habilidades; [...] desenvolver uma posição com relação às questões atuais” (Claxton, 2005, p. 221).

As dificuldades encontradas mostraram-se, assim, oportunidades de crescimento. Cada situação desafiadora exigiu de mim um olhar mais atento, uma postura mais reflexiva e a disposição para aprender com os erros. Aprendi a valorizar os pequenos progressos, tanto nos alunos como em mim própria, reconhecendo que o processo educativo é feito de avanços, recuos e reconfigurações. Neste sentido, o estágio reforçou em mim a importância da humildade profissional: a consciência de que não se sabe tudo, mas de que se está sempre disponível para aprender e melhorar. Como refere Antunes (2016),

o autoconhecimento traduz uma possibilidade de conhecimento pessoal; conhecedor da identidade própria, com possibilidade de lidar com as dificuldades e adversidades que fazem parte do amadurecimento humano, buscando a transformação pessoal e a posterior contribuição na construção de ambientes sociais mais dignos, saudáveis e felizes para todos (p. 88).

Por outro lado, este percurso foi também pautado por conquistas significativas. Ganhei maior segurança na condução das atividades, na gestão do grupo e na construção de relações pedagógicas positivas. A ligação afetiva com os alunos e a confiança que fui conquistando ao longo do tempo deram-me alento para persistir, mesmo perante as

adversidades. Foi particularmente gratificante perceber que as minhas decisões pedagógicas podiam contribuir para o desenvolvimento de competências, para o bem-estar e para o gosto pela aprendizagem nas crianças. Estes momentos de reconhecimento, ainda que discretos, tiveram um impacto profundo na consolidação da minha identidade docente.

A articulação com a professora cooperante foi outro aspeto essencial deste estágio. O diálogo aberto, a partilha de estratégias e a possibilidade de receber *feedback* construtivo permitiram-me repensar práticas, alargar perspetivas e crescer num ambiente de colaboração. Sentir-me acompanhada e valorizada neste processo teve um efeito muito positivo no meu desenvolvimento profissional, ajudando-me a enfrentar os desafios com maior confiança e a assumir uma postura mais crítica e investigativa perante a prática educativa.

Para além das aprendizagens pedagógicas e didáticas, esta experiência trouxe-me também uma maior consciência do lugar do professor enquanto agente transformador. Como defende Cury (2004), “os bons professores cumprem o conteúdo programático das aulas, os professores fascinantes também cumprem o conteúdo programático, mas o seu objectivo fundamental é ensinar os alunos a serem pensadores e não repetidores de informação” (p. 70). Esta perspetiva reforça a importância de assumir uma prática reflexiva, criativa e inspiradora, centrada no desenvolvimento integral dos alunos.

Senti na pele a responsabilidade de educar com intenção, de promover ambientes inclusivos e de contribuir para uma escola que acolhe, escuta e valoriza a diversidade. Compreendi, de forma mais profunda, que o papel do professor vai muito além da transmissão de conhecimentos, é um papel que implica sensibilidade, ética, compromisso e, acima de tudo, uma crença inabalável nas potencialidades de cada criança.

Como última PP traduziu-se num processo intenso de crescimento pessoal e profissional. Levo comigo não apenas aprendizagens técnicas e metodológicas, mas também uma visão mais clara do tipo de professora que desejo ser: uma profissional com valores, reflexiva, empática, comprometida com a qualidade das aprendizagens e com a construção de uma escola humanista e inclusiva. Este estágio reforçou a minha paixão pela docência e consolidou a certeza de que quero continuar a aprender, a evoluir e a transformar a minha prática em prol do bem-estar e desenvolvimento integral das crianças.

6.5. Reflexão Final sobre o Processo de Aprendizagem

Chegar até aqui não foi um percurso linear, mas sim um caminho feito de desafios, descobertas, superações e aprendizagens profundas que marcaram de forma indelével a minha identidade enquanto futura profissional de Educação. Cada momento vivido em contexto real, cada criança com quem me cruzei, cada dúvida que surgiu e cada resposta que fui encontrando contribuíram para me tornar a educadora e professora que hoje começo a ser.

Durante os estágios, fui confrontada com a complexidade do quotidiano educativo, com a necessidade constante de escuta, de adaptação, de reflexão e de ação pedagógica intencional. Aprendi que ser educadora ou professora não se resume a aplicar estratégias, mas antes a saber estar, sentir e agir com sentido e presença. Aprendi a importância de observar antes de agir, de escutar antes de orientar, de compreender antes de julgar. Percebi que cada criança é um mundo, e que é no respeito por essa singularidade que reside a verdadeira essência da educação. Tal como refere Cury (2004), “cada aluno não é apenas um número na sala de aula, mas um ser humano complexo, com necessidades peculiares” (p. 59), o que exige de nós um olhar inteligente, atento, empático e verdadeiramente humano.

Houve dias mais fáceis e outros em que a incerteza pesava mais do que a confiança, mas foi justamente nesses dias que mais cresci. O confronto com os meus próprios limites levou-me a procurar respostas, a questionar práticas, a sair da zona de conforto. E foi nesse processo, tantas vezes silencioso e interno, que fui consolidando a minha postura profissional, mais consciente, mais atenta e mais humana.

As PP I, II e III foram, sem dúvida, experiências transformadoras, necessárias para que eu compreendesse, na pele e na alma, o verdadeiro alcance do papel que assumo enquanto futura agente educativa. Hoje sinto-me mais preparada, não por saber tudo, mas por saber melhor quem sou neste lugar, e por reconhecer a importância de continuar a aprender, a escutar, a refletir e a educar/ensinar. Foram muitas as etapas que tive de atravessar: deixar o medo inicial de falhar, dando lugar à confiança, transformar a teoria em prática vivida, aceitar o erro como parte do processo, aprender a ouvir o outro e a mim própria com mais empatia. Cada passo foi necessário, cada tropeço essencial, cada conquista profundamente significativa. Por tudo isto, posso afirmar que este percurso foi mais do que uma exigência curricular académica, foi uma experiência de vida.

Termino este ciclo de formação mais consciente sobre a docência, com o coração mais cheio de histórias de ensino e aprendizagem, dos meninos e meninas com quem tive o privilégio de estagiar, e a certeza de que tudo o que aprendi foi determinante para chegar até aqui e continuar o caminho com propósito, responsabilidade e paixão pela Educação.

Referências

- Abbott, L. (2006). Brincar é Bom! Desenvolver o brincar em Escolas e Salas de aula. Em Moyles, L. J. *A Excelência do Brincar* (pp. 95-107). Artmed.
- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. (1.^a edição). Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (2000). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Almedina.
- Albuquerque, F. (2000). *A Hora do conto: reflexões sobre a arte de contar histórias na escola*. Editorial Teorema.
- Albuquerque, M. S. A. R. (2020). Estratégias pedagógicas em 1º ciclo do ensino básico promotoras de uma educação personalizada. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti]. Repositório ESEPF. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2915>
- Antunes, D., D. (2016). *Oficinas Pedagógicas Cooperativas: a motivação docente na formação continuada*. Editora CRV.
- Ausubel, D. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos. Uma perspectiva cognitiva*. Plátano Edições Técnicas.
- Baptista, N. J., Monteiro, C. A., Silva, M. O., Santos, F. C. & Sousa, I. S. (2011). Programa de Promoção de Competências Sociais: Intervenção em Grupo com Alunos do 2.º e 3.º ciclo do Ensino Básico. [Dissertação de Mestrado, Universidade Lusíada de Lisboa]. Repositório das Universidades Lusíada. <http://hdl.handle.net/11067/119>
- Barbosa, N. I. M (2023). Explorando o Brincar na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico: reflexões pedagógicas. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti]. Repositório ESEPF. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/3274>

- Beaud, S., Weber, F. (1998). *Guide de l'enquête de terrain: produire et analyser des données ethnographiques*. La Découverte.
- Benavente, A. (2015). O que é Investigar em Educação. *Revista Lusófona de Educação*. 29. 9-23.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Braga, F. (2001). *Formação de professores e identidade profissional*. Quarteto Editora.
- Brown, S. A. (2006). Uma revisão dos sentidos da expressão ciência integrada e dos argumentos a seu favor. Em Pombo, O., Guimarães, H. M. & Levy, T. (org.), *Interdisciplinaridade: antologia* (pp. 37-58). Campo das Letras.
- Camilo, E. F. A. G. (2020). *Brincar para Aprender e Crescer em Educação de Infância*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação]. Repositório Comum do Instituto Politécnico de Setúbal. <http://hdl.handle.net/10400.26/34602>
- Cardoso, A. P. (2014). *Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Cardoso, A. P., & Rego, B. (2017). Metodologias de investigação na formação de professores: A investigação-ação e o estudo de caso. Em L. Menezes, et al. (Eds), *Olhares sobre a Educação: Em torno da formação de professores* (pp. 21-33). Escola Superior de Educação de Viseu. (E-book).
- Carmo, H., & Ferreira, M.M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para a autoaprendizagem*. Universidade Aberta.
- Cerquetti-Aberkane, F. & Berdonneau, C. (2001). *O Ensino da Matemática na Educação Infantil*. Artmed.
- Claxton, G. (2005) *O desafio de aprender ao longo da vida*. Artmed.
- Cohen, A. C. & Fradique, J. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Raiz Editora.

- Cohen, L., Manion, L., & Morriison, K. (2001). *Research methods in education* (5.^a ed.). Routledge/Falmer.
- Condessa, I. (2009). *(Re)Aprender Brincar da Especificidade à Diversidade*. Universidade dos Açores.
- Cordazzo, S., & Vieira, M. (2007). A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. *Estudos e pesquisas em psicologia*, pp. 89-101.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e flexibilidade curricular - Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Costa, F. (2009). *Um breve olhar sobre a relação entre as tecnologias digitais e o currículo no início do Séc. XXI*. Em VI Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação. *Challenges 2009*. pp. 293-307.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Edições Almedina.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), pp. 355-379.
- Cunha, J. S. da, Nunes, A. R., Martins, J., & Moreira, T. (2018). Tarefa para casa: sim ou não? Uma perspectiva autorregulatória da aprendizagem. *Revista de Educação PUC -Campinas*, 23 (3). <https://doi.org/10.24220/2318-0870v23n3a4105>
- Cury, A. (2004). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes*. Pergaminho.
- 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, Série I-A de 2001-08-30, pp. 5569 – 5572. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/240/2001/08/30/p/dre/pt/html>
- 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, Série I-A de 2001-08-30, pp. 5572 – 5575. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/241/2001/08/30/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 28 de julho. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Diário da República n.º 129/2018, Série I. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/p/cons/20191003/pt/html>

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 28 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. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho. Adapta à Região Autónoma da Madeira os regimes constantes do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro e do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 146/2020, Série I. Região Autónoma da Madeira – Assembleia Legislativa.

DGE/Ministério da Educação. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf

Dias, C., & Neves, I. (2012). *A importância de contar histórias*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/1203>

Dias, I. S. (2015). O conto e o reconto na promoção da oralidade: uma experiência na Educação Pré-Escolar. *Revista Educação Por Escrito*, 6 (2), 314-326. <http://dx.doi.org/10.15448/2179-8435.2015.1.17237>

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

Fernandes, J.A. (2001). *Do Ambiente Propriamente Dito – Considerações pouco canónicas sobre Ambiente e o Desenvolvimento Sustentável*. Editor IPAMB.

Ferreira, C. (2020). A flexibilidade curricular: um estímulo à mudança das práticas pedagógicas. *Revista Espaço do Currículo*, 13(2), 316-325. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n2.45563>

- Ferreira, M., & Santos, M., (1994). *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender*. Edições Afrontamento.
- Flick, U. (2004). *Uma introdução a pesquisa qualitativa*. Bookman.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2008). Currículo e Organização: as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Revista Currículo sem Fronteiras*, 8(1), pp.5-16. <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2008/vol8/no1/1.pdf>
- Freitas, L. & Freitas, C. (2003). *Aprendizagem Cooperativa*. Edições Asa.
- Freixo, O. & Fontes, A. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Livros Horizonte.
- Gaspar, M. I. & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Universidade Aberta.
- Gomes, A. (1996). *Da Nascente à Voz*. Editorial Caminho.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Universidade Aberta.
- Haetinger, M. G. (2004). *Jogos, Recreação e Lazer*. Editora IESDE.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2003). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2007). *Educar a Criança*. (4ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Weikart, D., Marujo, H. & Neto, L. (2009). *Educar a criança* (6.º ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jarvis, P., Brock, A., & Brown, F. (2011). Três perspectivas sobre a brincadeira. Em A. Brock, S. Dodds, P. Jarvis, & Y. Olusoga, *Brincar: aprendizagem para a vida* (pp. 22-60). Penso.
- Kishimoto, T. (2010). Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil. *I Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspetivas Atuais* (pp. 1-20). Universidade de São Paulo.

- Lagarto, J., & Alaíz, V. (2019). Nos trilhos da flexibilidade curricular: O que vimos, ouvimos e refletimos. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (19), 41–66. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2019.5292>
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República n.º 237/1986, Série I. <https://data.dre.pt/eli/lei/46/1986/p/cons/20090827/pt/html>
- Lissner, M. A. (2001). *A inteligência emocional na criança: como estimulá-la no seu filho!*. Pergaminho.
- Lopes, J. & Silva, H. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de-Infância*. Areal Editores.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa em Sala de Aula – Um Guia Prático para o Professor*. Lidel.
- Macintyre, C. (2001). *Enhancing learning through play: A developmental perspective for early years setting*. David Fulton Publishers.
- Marchão, A. (1997). Formação Inicial de Educadores de Infância e Desempenho Profissional na Creche: Um estudo de caso. [Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório ESEPF. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2430>
- Marques, R. (2000). *Dicionário breve de pedagogia*. Editorial.
- 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 (DGE).
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mattos, C. L. G. (2011). A abordagem etnográfica na investigação científica. *Em Etnografia e educação: conceitos e usos* EDUEPB pp. 49-83.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto Editora.

- May, T. (2001). *Pesquisa social. Questões, métodos e processos*. Artemed.
- Monereo, C. & Gisbert, D. (2002). *Procedimentos para a aprendizagem cooperativa*. Artmed Editora
- Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M. J., Silva, M., Macedo, E. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Moreira, M. A. & Masini, E. F. S. (2006). *Aprendizagem significativa: a teoria de aprendizagem de David Ausubel*. Centauro Editora.
- Morgado, J. (2001). *A Relação Pedagógica*. Editorial Presença
- Morgado, J. C., & Silva, C. M. R. da (2018). Contextualização, articulação, flexibilidade e autonomia curricular: Pilares para a inovação e mudança educativa. Em I. C. Viana, A. Costa, A. M. Serrano, A. M. Silva, B. Sampaio, C. Silva, I. Candeias, J. Sousa, J. C. Morgado, L. Palhares, M. J. Gomes, M. J. Magalhães, N. Correia, R. Pinheiro, T. Vilaça & V. Timmerman (Eds.), *Ensino transversal: Flexibilidade curricular e inovação* (pp. 39–51). Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/61194>
- Moyles, L. J. (2005). *A Excelência do Brincar*. Artmed.
- Nascimento, A. M. (2007). Currículo e práticas pedagógicas na educação infantil. *Revista Criança do Professor de Educação Infantil*. Brasília, 43, p. 14-17. <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/revista43.pdf>
- Neto, C. (2009). A Importância do Brincar no desenvolvimento da Criança: uma Perspectiva Ecológica. Em I. Condessa, *(Re)Aprender a Brincar da Especificidade à Diversidade* (pp. 19-35). Universidade dos Açores.
- Neves, M. (2014). *Organização do espaço educativo: «quebrar» a rotina*. Instituto Piaget.
- Nóvoa, A. (Coord.). (1992). *Os professores e sua formação*. Dom Quixote.
- Nunes, J. (2000). *O professor e a acção reflexiva: portfolios, vés heurísticos e mapas de conceitos como estratégias de desenvolvimento profissional*. Edições Asa.

- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F., & Formosinho, J. (2012). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto Editora.
- ONU (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. UNICEF. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convencao_dos_direitos_da_crianca.pdf
- Perrenoud, P. (2001). *A Pedagogia na Escola das Diferenças: Fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Artmed.
- Pessanha, A. (2001). *Actividade lúdica associada à literacia*. Ministério da Educação.
- Pocinho, M. (2018). *Teorias cognitivas da aprendizagem e sucesso escolar: uma lição de síntese*. Universidade da Madeira.
- Pouca, V. P. R. Ó. (2012). *Escolas Primárias - Edifícios com propósito*. [Dissertação de mestrado, Faculdade de Arquitetura da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/80407>
- Ribeiro, M., Falcão, F., Félix, S., & Machado, S. (2021). *Manifesto para uma escola (quase) perfeita: um guia para o sucesso dos nossos filhos!*. Oficina do Livro.
- Richards, J., & Lockhart, C. (2007). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge University Press.
- Rino, J. (2004). *O Jogo, Interações e Matemática Associação de professores de Matemática*. Etigrafe.
- Roldão, M. (2000). O currículo escolar da uniformidade à contextualização - campos e níveis de decisão curricular. *Revista da Educação*, I X (1), 81-92. <https://doi.org/10.18222/eae.v0ix.4757>
- Roldão, M. D. (2009). *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão.

- Roldão, M. C., Peralta, H. & Martins, P. I. (2017). *Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário Para a construção de Aprendizagens Essenciais Baseadas no Perfil dos Alunos*. Direção Geral da Educação - Ministério da Educação.
- Sá, L. L. Z. R. (2001). *Pedagogia diferenciada: Uma forma de aprender a aprender*. ASA Editores.
- Salomão, H. A. S. & Martini, M. (2007). A importância do lúdico na educação infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado. *Psicologia.pt – O Portal dos Psicólogos*.
<http://www.educont.periodikos.com.br/article/6182a63ba9539532e624b6f3/pdf/educont-3-6-13.pdf>
- Salovey, P. & Sluyter, J. D. (1999). *Inteligência Emocional na Criança. Aplicações na Educação e no Dia a Dia*. Campus.
- Santos, L. (2010). Pedagogias participativas em creche. *Cadernos de Educação de Infância*, 91, 3. <https://apei.pt/produto/linha-editorial/cadernos-de-educacao-de-infancia/caderno-de-educacao-de-infancia-91>
- Salvador, C. M. (2006). Interdisciplinaridade no ensino superior. Em I. C. A. Fazenda (Ed.), *Interdisciplinaridade na formação de professores: Da teoria à prática*. Ulbra.
- Scott, W., & Ytreberg, L. (1990). *Teaching English to children*. Longman.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Smith, P. K. (2006). O brincar e os usos do brincar. Em Moyles, L. J. (org.). *A excelência do Brincar* (pp. 25-38). Artmed.
- Souza, B. & Souza, M. (2014). *A importância do espaço físico escolar no ensino e na aprendizagem*. XI Seminário Internacional de Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea: VII Mostra de Trabalhos Jurídicos Científicos.
- Souza, M. A., Bussolotti, J. M., Cunha, V. M. P., & Fazenda, I. C. A. (2020). Currículo e interdisciplinaridade: O que dizem os estudantes de um mestrado profissional em

educação. *Imagens da Educação*, 10(2), 104-124.
<https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v10i2.51219>

- Spodek, B. & Saracho, O. (1998). *Ensinando Crianças dos 3 aos 8 anos*. Artes Médicas.
- Teixeira, S. (2014). *Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca*. Wak Editora.
- Tezani, T. (2006). O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspectos cognitivos e afetivos. *Educação em Revista*, (pp. 1-16). Marília.
- Thiesen, J. S. A. (2008). A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, 13, p. 545-554.
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300010>
- Tomás, C. & Fernandes, N. (2013). Participação e acção pedagógica: a valorização da(s) competência(s) e acção social das crianças. *Revista Educativa*. 16(2), p. 201-216.
<http://hdl.handle.net/10400.21/3536>
- Vaideanu, G. (2006). A interdisciplinaridade no ensino: esboço de síntese. Em Pombo, O., Guimarães, H. M. & Levy, T. (org.). *Interdisciplinaridade: antologia* (pp. 161-176). Campo das Letras
- Valadares, J. (2014). *Organizadores gráficos facilitadores da aprendizagem significativa. Diagramas em vê e mapas de conceitos*. Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento.
- Vale, M. D. (2002). O Desenvolvimento Moral da Criança. Em *Ata Pediátrica Portugal*, v.33, pp. 301-304.
https://repositorio.chlc.pt/bitstream/10400.17/2237/1/Acta%20Pediatr%20Port%202002_33_301.pdf